

INTERVENÇÃO FORMATIVA PARA AUXILIAR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS¹

Camila Andressa Barbosa²

Orientadora: Sylvia de Chiaro³

RESUMO: O presente artigo descreve uma pesquisa qualitativa realizada em duas instituições de ensino no estado de Pernambuco, com o objetivo de identificar os desafios dos professores de Língua Portuguesa no âmbito da educação inclusiva e atuação junto a alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Foram realizadas observações e entrevistas e após a análise dos dados coletados através da análise de conteúdo, foram encontrados resultados que apontam para importantes lacunas na efetivação da educação inclusiva nas escolas. Por fim, foi aplicada uma formação com os professores selecionados no intuito de compartilhar e apresentar metodologias e recursos pedagógicos que pudessem auxiliar no trabalho inclusivo com esses estudantes.

Palavras-Chave: Formação Docente; Inclusão; Necessidades Educacionais Específicas.

1. INTRODUÇÃO

Os alunos com necessidades educacionais específicas são cada vez mais alvo de discussão no ambiente educativo, nomeadamente ao nível da sua inclusão e suporte para permanência na escola. Apesar das diversas leis que abrangem estes estudantes e se comprometem a proporcionar-lhes uma educação de qualidade e equitativa, ainda há um longo caminho a percorrer antes que a inclusão seja verdadeiramente alcançada. Embora todos tenham direito à educação no Brasil, os alunos com deficiência são constantemente vítimas de preconceito e discriminação no ambiente escolar.

Antunes (2006) ressalta que a OMS (Organização Mundial da Saúde) estima que menos da metade dos alunos com algum tipo de deficiência, transtorno ou necessidade específica frequentam regularmente as escolas brasileiras, mesmo estando matriculados. Falta de apoio e acompanhamento adequado dentro do

¹ Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Letras Português, do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, com orientação da Profa. Sylvia de Chiaro

² Graduanda em Licenciatura em Letras Portugues pela Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife. Email: camila.andressa@ufpe.br

³ Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Email: sylvia.chiaro@ufpe.br

ambiente escolar, estrutura limitada, preconceitos de funcionários e demais alunos, e o despreparo do corpo docente foram as principais causas da evasão e do desinteresse dos responsáveis pela permanência desses estudantes nas escolas citadas na enquete Inclusão na Educação (2023), realizada recentemente pelo portal *Nova escola*³.

Como menciona Freire (1992), é tarefa das práticas escolares reconhecer as diversas formas de interação de um sujeito, seja com outro, seja com o ambiente em que intervém. Para alcançar a inclusão é, portanto, necessário que o processo de ensino-aprendizagem se adapte primeiro à dinâmica de interação de cada sujeito, desenvolvendo estratégias e utilizando instrumentos que possam ser renovados e adaptados às necessidades em casos individuais.

Partilhando o ponto de vista de Freire, e também de acordo com o que afirma Sassaki (1997), a inclusão deve ser entendida como um conjunto de procedimentos de adequação. É preciso aprender a respeitar e trabalhar as individualidades para oferecer metodologias pedagógicas mais precisas, mas nada disso será uma realidade palpável se a formação docente também não for repensada. Nesta perspectiva, o presente trabalho foi idealizado a fim de compreender e intervir nas lacunas deixadas pela formação dos profissionais de educação, especificamente da área de Letras Português, no que diz respeito à educação especial e inclusiva no ensino regular. Portanto, nosso objetivo consistiu no entendimento da realidade da educação inclusiva em duas escolas, localizadas na Região Metropolitana do Recife/PE, e posteriormente o planejamento e implementação de uma proposta de formação em metodologias inclusivas para o ensino de Língua Portuguesa, visando a inclusão dos estudantes com NEE.

O primeiro contato obtido com as escolas foi um dos pilares definidores para que a temática desta pesquisa fosse definida. Através de estágios não obrigatórios realizados entre 2021 e 2022, tomei conhecimento das instituições e suas formas de funcionamento. O número considerável de estudantes com necessidades educacionais específicas e a observação constante da rotina dos mesmos dentro das escolas, bem como sua inserção no processo de ensino aprendizagem, levaram ao desejo de fornecer contribuições que pudessem somar positivamente às escolas,

³ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21685/alunos-com-deficiencia-aulas>

tal qual as instituições contribuíram ao meu crescimento profissional, agregando-me experiências e aprendizados através dos estágios citados.

Finalmente, este trabalho se organiza a partir dos objetivos traçados, seguidos da fundamentação teórica em Educação Especial e Formação Docente, utilizadas como base da pesquisa. Em seguida são apresentadas a descrição dos processos metodológicos, discussão e considerações finais acerca dos resultados obtidos na formação implementada.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Compreender a realidade atual da educação especial e inclusiva nas escolas para os professores de Língua Portuguesa de ensino fundamental regular, considerando aspectos teóricos e sua efetivação na prática cotidiana.

2.2 Objetivos específicos

- Investigar sobre o trabalho do professor de Português do ensino regular no âmbito da educação inclusiva e atuação junto a alunos com NEE, a fim de identificar suas principais propostas pedagógicas, questões, desafios, dificuldades, anseios e dúvidas;
- Implementar uma intervenção formativa voltada à educação inclusiva de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) para instruir os professores de Língua Portuguesa, buscando ampliar suas metodologias e recursos pedagógicos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Educação Especial

Durante muito tempo assumiu-se mundialmente uma postura de demonização com aqueles que eram considerados diferentes. Pessoas com diversos transtornos e deficiências eram exilados do convívio cotidiano e privados do direito de viver em sociedade como qualquer outro indivíduo. São inúmeras as punições que,

historicamente, marcaram a existência de alguém com necessidades específicas. De acordo com dados históricos da Secretaria de Educação Especial, nas sociedades gregas e romanas, por exemplo, lançavam pessoas com deficiências, ainda crianças, do alto de precipícios ou no fundo de rios, e ainda mais tarde, na Idade Média, os que possuíam alguma deficiência eram entendidos como criaturas possuídas por seres sobrenaturais. A infelicidade de nascer ou adquirir qualquer tipo de divergência era sinônimo de maligno, desprezível. Muitos, sequer tinham direito à vida e tampouco à educação.

Em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p.7).

Apenas após o século XX passou-se a pensar e debater a respeito de inclusão educacional no Brasil, temática que anos antes parecia impossível de ser cogitada. Entretanto, o conceito de inclusão pensado inicialmente difere em muito da maneira como é entendido atualmente.

Ao longo dos anos 60, podiam ser encontradas no país as primeiras instituições especificamente voltadas ao ensino de pessoas com deficiência. Estas, funcionavam de forma paralela às redes de ensino regular e, além de segregar os estudantes quanto ao local, o faziam também quanto aos conteúdos e ao currículo.

O direito à educação aos poucos começava a surgir, porém, não havia inclusão alguma. Na realidade, a intencionalidade central dessas escolas era a de manter distantes da sociedade aqueles que não se encaixavam na normalidade, e, apesar de existirem, nem todos podiam arcar com a estadia nas instituições especiais. Apesar da problemática apresentada quanto a essas organizações, Romero (2006) defende que esta segregação nada mais era do que a ausência do poder público como regulador, pois além de não criar políticas inclusivas nas escolas regulares, não prestava qualquer apoio a estas instituições criadas de forma independente.

Embora o modelo institucionalizado possa ser considerado segregacionista, pois mantinha as pessoas com deficiências distantes dos espaços regulares de ensino, é preciso levar em conta

que esse modelo, em certa medida, propunha-se a responder às necessidades educacionais específicas dos diferentes tipos de deficiência. Por outro lado, cumpre considerar também que a existência dessas instituições contribuiu em grande medida para que o poder público tenha se isentado desse compromisso no sentido de inviabilizar ou até mesmo dificultar o ingresso e a permanência das pessoas com deficiências na escola regular (p. 21).

Nos anos 70 foram estipuladas leis que asseguravam, de maneira igualitária, o direito à escolaridade para todos os indivíduos, com algum tipo de deficiência ou não. A primeira deste cunho, a lei pública 94.172, surgiu nos Estados Unidos em 1975 a partir do movimento de famílias que reivindicavam o acesso de seus filhos a educação, tendo as escolas, assim, que atender de forma obrigatória, individualmente às singularidades de cada estudante com necessidades específicas, adaptando-se da melhor maneira e de forma gratuita. No Brasil, por sua vez, apenas em 1977 foram desenvolvidas políticas de educação inclusiva, autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir da criação de classes especiais nas escolas regulares e escolas exclusivas, voltadas para educação especial. Também no final dos anos 70, são implementados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial, além dos primeiros programas de pós-graduação a se dedicarem aos estudos na área (NUNES, et al, 1999; BUENO, 2002).

Apenas décadas mais tarde o termo inclusão começou a ser aplicado de forma semelhante ao que se entende hoje, e as escolas de ensino regular passaram a receber também o público formado por estudantes com NEE. Surge assim um princípio de escola inclusiva influenciado pela presença marcante da cultura estadunidense na nossa sociedade. Movimentos para a reformulação do Sistema Educacional mostraram força a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994), assinada por mais de 80 governos, incluindo o governo nacional do Brasil, comprometido a firmar o

“compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações do governo e das organizações sejam guiados” (Declaração de Salamanca, 1994, p.1).

É válido destacar nesse trecho a utilização do termo "Necessidades Educacionais Especiais" (NEE) aplicado no texto como uma substituição do termo

deficiente ou especial. Entendia-se que um estudante que possui dificuldades de aprendizagem não necessariamente é um estudante com deficiência, mas sim um estudante com deficiência representa uma das necessidades educacionais especiais⁴; bem como afirma Bueno (2008):

As crianças deficientes são apenas uma, entre tantas outras, das expressões concretas das chamadas necessidades educacionais especiais. [...] Em nenhum momento aparece no texto original da Declaração o termo 'Educação Especial' como responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar. Com isso fica claro que o termo 'necessidades educacionais especiais' abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela (p. 50).

A Lei de Diretrizes de Base (LDB) de 1996, no capítulo V afirma que com essas definições, a Educação especial [...] *tornou-se mais abrangente, aplicando-se não só aos alunos com deficiências, como a todos aqueles 'excluídos' por diversas razões que os levam a ter necessidades especiais [...]*, sendo assim, todo e qualquer indivíduo que apresentasse algum tipo de necessidade educacional específica estava acobertado, mesmo não tendo uma deficiência confirmada.

Embora os alunos deficientes sejam assegurados pela LDB, e apesar de, desde 2001, a Lei nº 10.172 atestar a Educação Especial no Plano Nacional de Educação, a meta de garantir *o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior* (BRASIL, 2001, p.80), não vem sendo atendida de maneira positiva atualmente. Pesquisas⁵ realizadas na margem de vinte anos, em âmbito nacional, apontaram que a grande maioria dos professores não acredita ser parte de suas obrigações docentes lidar com alunos com necessidades educacionais especiais sem apoio de um outro profissional especializado que faça o acompanhamento desse(s) aluno(s). Diante disto, o trabalho com público com NEE é realizado de maneira superficial, por vezes negligenciada e despreparada (GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003).

⁴ Apesar da abrangência que carrega o termo NEE aumentar o público alvo que era visado a princípio pelas leis inclusivas, versões mais recentes da Declaração de Salamanca, mais precisamente a partir do ano de 2008, voltam a se referir aos alunos com Necessidades Educativas Especiais como "deficientes, portadores de transtornos globais, entre outros" deixando de englobar nas suas pautas todas as crianças com alguma dificuldade de aprendizagem, considerando que, apesar de adicionar ao texto a continuidade e outros, apenas os primeiros grupos citados possuem garantia assegurada de atendimento especializado.

⁵ (BUENO, 1999a; CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999; GLAT, 2000; GLAT; NOGUEIRA, 2002 e 2003; FERREIRA; GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003; BRAUN; SODRÉ; PLETSCH, 2003; GLAT; PLETSCH, 2004; PLETSCH, 2005; GLAT; PLETSCH, OLIVEIRA; ANTUNES, 2006; PLETSCH; FONTES, 2006)

O corpo docente, em grande parte, não se considera em posição de exercer a função de mediador para os alunos com necessidades educacionais específicas. Isso se deve, principalmente, frente à lacuna na formação destes profissionais, que não têm acesso a disciplinas específicas, formações, treinamentos, especializações ou cursos de apoio no atendimento de alunos com necessidades especiais, e, quando há o acesso, a carga horária não é suficiente para prepará-lo para enfrentar a realidade. Detalharemos melhor esta questão no tópico a seguir, que trata da formação docente.

3.2 Formação dos professores para educação inclusiva

A garantia do direito à educação especial para estudantes com NEE, apesar de representar um grande avanço para a Educação Inclusiva, não é suficiente para garantir que as necessidades específicas destes alunos sejam totalmente atendidas. É preciso também proporcionar uma formação adequada àqueles que acompanharão diariamente o progresso dos estudantes dentro da sala de aula, ou seja, o corpo docente.

Antes de entrar a fundo nesta pauta, é importante salientar a diferença entre educação inclusiva e educação especial. Apesar de serem aplicadas em alguns contextos erroneamente como sinônimas, a proximidade entre suas definições não as tornam a mesma coisa. Enquanto a educação inclusiva trata-se de um conjunto completo de normas, ações e estratégias para a inclusão dos mais diversos tipos de aluno, no que diz respeito à pluralidade de culturas, gêneros, etnias, entre outras especificações e minorias; a educação especial visa inserir no contexto educacional, a população com necessidades educacionais específicas (NEE): deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, sendo, portanto, apenas uma das facetas a ser abordada dentro da diversidade que busca se promover através da inclusão.

Segundo as regulamentações do MEC, atualmente no Brasil o único requisito solicitado para se tornar professor de ensino regular básico é ser graduado em cursos de licenciaturas específicas, para níveis fundamental e médio, ou Pedagogia, no caso da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores de Educação Básica, instrumento da Resolução CNE/CP nº 1/2002, responsável pelas normas obrigatórias que orientam

o sistema de ensino, prevê como exigências desses profissionais o papel de “orientação e mediação da aprendizagem dos alunos, assumindo e sabendo lidar com a diversidade existente entre os alunos, incentivo nas atividades de enriquecimento curricular, elaboração e execução de projetos para desenvolver os conteúdos curriculares, utilização de novas metodologias, estratégias e material de apoio que desenvolvam hábitos de colaboração e trabalho em equipe” (MEC, 2000, p.5).

Dentro do termo diversidade, utilizado pelo Ministério da Educação para se referir a grande variação étnica, cultural, social, psicológica e etc, entre os estudantes que frequentam as escolas brasileiras, encontramos também os alunos com NEE. Tendo em vista o único requisito utilizado pelo MEC para o exercício da profissão - a formação no ensino superior - percebemos que é esperado, a partir disso, que o professor, ainda na instituição formadora e até mesmo após a graduação, seja preparado de fato para lidar com a citada diversidade dos alunos. No entanto, não é o que ocorre na realidade. A educação especial não faz parte, de fato, do currículo pedagógico das licenciaturas nacionais.

Considerando especificamente a formação profissional em Letras - Licenciatura, atuantes nas escolas regulares como professores de Língua Portuguesa e observando a grade curricular do curso nos últimos anos em algumas das maiores e mais referentes universidades brasileiras⁶, como a USP (Universidade de São Paulo) e outras universidades públicas e faculdades particulares, podemos perceber que, de todas as disciplinas constantes no currículo do 1º ao 8º período, apenas duas disciplinas obrigatórias da área de educação se aproximam do conceito de ensino inclusivo. São elas: Fundamentos Psicológicos da Educação e Introdução a Libras. Ambas as disciplinas fazem parte dos períodos iniciais do curso de Letras, e, ao decorrer restante da formação, apesar de existirem matérias como Didática, Metodologia do ensino de Língua Portuguesa, Estágio, Políticas educacionais e Avaliação de aprendizagem, estas apenas citam a inclusão como uma obrigação do professor, mas não aprofundam a temática e tampouco buscam preparar o estudante diante das possibilidades que encontrará na carreira em sala de aula.

⁶ Pesquisa realizada pela autora entre os meses de Maio e Junho de 2023 através da análise do currículo do curso de Letras nas Universidade Federal e Federal Rural de Pernambuco (UFPE e UFRPE), Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Católica de Pernambuco, Universidade de São Paulo (USP) e Fafire.

4. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho constitui-se em uma pesquisa qualitativa, abordagem amplamente utilizada que se baseia na compreensão e interpretação dos fenômenos sociais e humanos. Conforme enfatiza Minayo (1994), a abordagem teórica da pesquisa qualitativa valoriza a compreensão das experiências, valores, significados e perspectivas dos participantes da pesquisa, promovendo uma visão holística dos fenômenos estudados. A autora afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado. Defende ainda que qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo.

Seguindo esta proposta metodológica, apresentaremos em seguida o detalhamento dos participantes, instrumentos e procedimentos adotados.

4.1 Participantes

Os participantes deste trabalho foram professores de duas escolas pernambucanas localizadas nos bairros da Iputinga, em Recife, e no bairro de Caixa D'água, Olinda. Chamarei de escola 1 o colégio localizado em Recife e escola 2 o localizado em Olinda. Ambas as instituições pertencem a rede privada de ensino e atendem alunos desde a educação infantil ao Ensino Médio.

Ao todo, participaram do projeto 4 professores, profissionais da rede regular de ensino, todos estes atuantes na docência da Língua Portuguesa para estudantes dos anos finais do ensino fundamental, com turmas de 6º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino. Foram organizadas no Quadro 1 a seguir as informações básicas sobre cada participante para um melhor entendimento. Serão usados nomes fictícios para preservar a identidade dos professores.

Quadro 1 - Informações básicas sobre os professores participantes.

PROFESSORES PARTICIPANTES				
NOMES FICTÍCIOS	ANTÔNIO	MARIA	FERNANDA	ANA

IDADE	26 anos	55 anos	28 anos	35 anos
FORMAÇÃO	Letras Português	Magistério; Licenciatura em Letras Português e Licenciatura em História	Letras Português	Letras Português
TEMPO DE DOCÊNCIA	3 anos	30 anos	4 anos	10 anos
INSTITUIÇÃO FORMADORA	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Universidade de Pernambuco (UPE)	Universidade Católica de Pernambuco (Unicap)	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
ESCOLA ONDE ATUA	Escola 1	Escola 2	Escola 2	Escola 1

Os professores foram escolhidos mediante o conhecimento prévio das instituições e do trabalho com os mesmos através de estágios não obrigatórios realizados por mim entre os anos de 2021 e 2022. Através desse fácil acesso e da boa recepção, as atividades tiveram início no mês de Maio de 2023, quando foi apresentada a ideia do projeto à gestão das escolas e aos professores em questão, a fim de que fosse permitida a utilização dos espaços para observação e realização da intervenção.

Durante a conversa inicial com os professores, realizada individualmente, todos demonstraram interesse e curiosidade pela temática, além de, também, afirmarem possuir pouco conhecimento em relação à pauta. A equipe de coordenação pedagógica e gestão escolar igualmente receberam a ideia de braços abertos e de maneira solícita.

4.2 Instrumentos

Como instrumento auxiliador na construção do planejamento da intervenção, e também buscando obter um conhecimento mais aprofundado sobre os participantes e suas necessidades, cerca de trinta dias foram investidos na observação da rotina dos 4 professores durante as aulas nas turmas em que lecionam. Este processo ocorreu por aproximadamente 2 horas, duas vezes por semana por 4 semanas, totalizando em média 4 aulas semanais em cada instituição, 2h/aula semanais de cada profissional.

Os principais objetivos da observação foram analisar de forma mais sistemática a maneira como cada um lida com o processo de ensino aprendizagem dos alunos com NEE; entender de que maneira um projeto voltado a educação especial poderia auxiliar os docentes e alunos com NEE e levantar dados que contribuíssem para a construção de uma intervenção eficaz. Todos os dados observados foram registrados em diário de campo e anotações.

Durante este período de observação também foram realizados diálogos com cada um dos professores, de maneira informal. As perguntas giraram em torno da elaboração das atividades para as turmas, provas adaptadas aos estudantes com NEE, bem como sobre as maiores dificuldades encontradas no cotidiano da educação inclusiva.

Após esse período, foi elaborado um formulário online⁷, o qual foi respondido remotamente por todos os participantes. Tal formulário foi elaborado em duas partes, sendo a primeira delas uma ficha introdutória com informações pessoais acerca dos participantes (sexo, idade, área de formação e tempo de docência). A segunda parte do formulário conteve perguntas dissertativas e auto avaliativas sobre a visão dos docentes no exercício do seu próprio trabalho voltado aos estudantes com necessidades específicas (vide Quadro 2 abaixo). As respostas dos professores ao formulário foram minuciosamente analisadas, buscando obter informações importantes para a elaboração do planejamento dos conteúdos e dinâmicas a serem trabalhadas na intervenção proposta.

Quadro 2 - Perguntas enviadas aos professores participantes através do formulário remoto.

1.	Você se considera um professor preparado para lidar com alunos com Necessidades Educacionais Específicas? Quais são as suas maiores dificuldades?
2.	Você já participou de algum curso específico ou formação na própria escola para trabalhar com alunos com NEE? Se sim, quantos e de que forma estes contribuíram para ampliar seu olhar em relação à educação inclusiva. Se não, por quê?
3.	A escola que você trabalha incentiva a participação do corpo docente em cursos e formações específicas relacionados à educação inclusiva de alunos com Necessidades Educacionais Específicas? Justifique
4.	Você conhece algum recurso pedagógico voltado para o trabalho de alunos com Necessidades Educacionais Específicas? Se sim, quais?

⁷ O intuito do formulário online foi de manter registrado em anexos os comentários feitos pelos profissionais, além de dar-lhes mais liberdade para explicitar os pensamentos de forma mais cômoda.

5. Você busca em sala de aula utilizar propostas pedagógicas que atendam as reais necessidades e especificidades do(s) aluno(s) com NEE? Se sim, descreva um pouco dessas propostas.
6. De que forma você entende as responsabilidades do professor no que diz respeito ao tratamento, planejamento, metodologia e avaliação dos alunos com NEE?

Durante a formação (vide anexo A) realizada com os participantes, foram utilizados datashow, notebook, caderno, caneta, jogos de tabuleiro pedagógicos e aparelho celular. Após o momento de formação, os professores foram convidados a responder mais um formulário online via QR code (vide Quadro 3), desta vez em busca de obter informações sobre o aproveitamento da intervenção, com espaço para comentários sobre os conteúdos, dinâmicas e aprendizado adquirido nos encontros.

Quadro 3 - Perguntas enviadas aos professores via formulário após a formação.

1. Você considera que essa formação afeta positivamente sua carreira como docente? O que considerou mais significativo?
2. Cite algum(s) ponto(s) que você não sabia e aprendeu durante esta formação.
3. Você pretende utilizar algum dos recursos mostrados em sua prática em sala de aula?
4. O que você acredita que não foi aprendido e poderia ser adicionado a esta formação?
5. Qual nota você daria para esta formação no que diz respeito ao conteúdo e práticas ensinadas? Justifique sua resposta.
6. Faça um comentário geral a respeito dessa formação (Opcional)

4.3 Procedimentos

4.3.1 Período de observações e diálogos com os professores

O contato com as escolas para apresentação da proposta e solicitação de consentimento aconteceu em meados de Março de 2023. A coleta dos dados teve início com um período de observação formal de, aproximadamente, quatro semanas, durante o mês de Maio de 2023. Apesar de já ter tido contato anteriormente com a rotina das escolas e o cotidiano dos alunos e professores, considerei a observação como a melhor das formas de iniciar um projeto como este, pois, através dela, com um olhar atento, poderia perceber detalhes que nunca havia percebido antes, especificamente aqueles relacionados às práticas em educação especial e inclusiva. Através da observação procurei conhecer as didáticas utilizadas por eles, as

atividades e avaliações realizadas pelos estudantes com NEE e de que forma os docentes e a coordenação pedagógica atendem as necessidades desses alunos.

Apesar de estarem sendo observados constantemente, nenhum dos professores demonstrou desconforto diretamente ou questionou a forma como a observação foi realizada. Sempre que possuíam tempo disponível, faziam questão de entender melhor o que estava sendo feito, além de também conversarem abertamente sobre o conceito de educação inclusiva e especial exercido na escola em que trabalham.

Simultaneamente ao período de observação, foram realizados alguns diálogos informais com os docentes, de forma individual, buscando aprofundar o que estava sendo percebido. Os diálogos aconteceram durante os intervalos e períodos disponíveis dos professores, durando em torno de 20 a 30 minutos. Durante essas conversas os professores sentiram-se à vontade para falar sobre o que pensam da gestão escolar e da forma como esta atua na inclusão dos estudantes com NEE. Também fizeram reflexões acerca de suas formações docentes e da própria postura diante desses alunos.

Além dos diálogos, e a fim de sistematizar os dados que estavam sendo organizados, foi aplicado o primeiro questionário, no intuito de somar minhas próprias percepções às percepções dos docentes, buscando dessa forma propor uma intervenção que atenda às suas necessidades. As perguntas realizadas no questionário tiveram cunho dissertativo e foram voltadas para a identificação das principais dificuldades encontradas no processo de aprendizagem de estudantes com NEE e como os docentes se auto-avaliam nesse trabalho, o que pensam a respeito da forma que o ensino é conduzido e o que acreditam que falta para tornar a formação desses estudantes mais proveitosa e eficaz tanto para os alunos como para o professor.

4.3.2 Realização da intervenção formativa com os participantes

Em seguida, reunindo todas as informações colhidas durante o período de observação, diálogos e questionários, considerando os textos lidos como base teórica deste trabalho, foi construído o planejamento da intervenção (vide Anexo A para maior detalhamento). O tema geral proposto para a formação foi "*Inclusão na*

aula de Português: metodologias inclusivas no trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais." A formação foi realizada em 2 encontros com 4h de duração cada, que ocorreram nos dias 29 e 30 do mês de Junho de 2023 no período da tarde em uma sala de aula comum de uma das escolas observadas, localizada em Olinda. O primeiro encontro foi reservado para tratar sobre a contextualização, objetivos e justificativa da formação, definição do que são as necessidades educacionais especiais e distinção entre Educação Inclusiva e Educação Especial. O segundo encontro ficou destinado a apresentação de recursos e métodos pedagógicos inclusivos para serem adaptados e utilizados em sala de aula, bem como o papel da gestão na inclusão dos estudantes e apoio ao professor. Após ambos os dias, foi realizado um questionário de avaliação da formação, para que cada docente expusesse seus comentários acerca dos resultados da intervenção.

4.3.3 Procedimentos de análise dos dados

Como forma de analisar os dados construídos neste trabalho através das observações, diálogos com os professores, formulários e intervenção implementada, foi utilizada a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (1997). Esta perspectiva, a qual possibilita considerar a percepção, opiniões e experiências da pesquisadora e dos participantes deste estudo, enfatiza a codificação e categorização dos dados, permitindo que as informações sejam organizadas e interpretadas de maneira sistemática a partir da identificação das unidades de análise e criação de categorias relevantes e apropriadas. A partir da pré-análise e exploração dos dados, foram estruturadas três categorias de análise principais: 1) a formação docente para educar de forma inclusiva; 2) as responsabilidades do professor em relação aos estudantes com NEE: planejamento, didática e relacionamento; e 3) o papel da gestão escolar na Educação Especial e Inclusiva. Através de tais categorias, foram construídas as inferências e interpretação dos dados, respaldadas pelo referencial teórico apresentado.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sequência serão apresentados os resultados referentes aos dados construídos em todo projeto, nas observações, conversas, questionários e na intervenção formativa proposta. A discussão foi construída a partir das categorias de análise escolhidas e pontuadas anteriormente, as quais exploram o conteúdo através da articulação entre os resultados, a fundamentação teórica e a forma como cada conteúdo foi abordado na intervenção realizada com os professores.

5.1 A formação docente para educar de forma inclusiva

A LDB define os parâmetros a serem seguidos e assegurados pelos sistemas educacionais brasileiros para garantir qualidade de ensino e atender aos direitos dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Dentre estes, uma diretriz presente no artigo 59 direciona-se à formação do professor, garantindo que deverão ser disponibilizados pelos sistemas de ensino *"professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns"*. A Lei nº 9.394/96 do mesmo documento determina que a formação de professores deve incluir, obrigatoriamente, o estudo da educação inclusiva, visando garantir qualidade no atendimento a estudantes com NEE e manter o próprio professor preparado para oferecer um tratamento adequado à diversidade de alunos.

Contudo, apesar das obrigatoriedades, esta capacitação parece não ter sido efetiva para nenhum dos participantes. A partir das respostas recebidas no questionário, constatamos que nenhum dos professores se considera preparado para receber e lidar com alunos com Necessidades Educacionais Específicas. Alguns afirmaram se sentirem inseguros e perdidos, sem saber como interagir com os alunos e trazê-los para o ambiente de aprendizagem. As maiores dificuldades citadas dizem respeito à preparação do material didático, adaptação do conteúdo e entendimento acerca das especificidades de cada aluno com NEE, conforme ilustram os seguintes relatos:

"Tenho como dificuldade entender e lidar com as diversas complexidades e especificações de alunos com necessidades educativas, bem como criar estratégias de aprendizagem eficazes, além de avaliar o desenvolvimento de acordo com cada situação." (sic)

"Minha maior dificuldade é conhecer as especificidades de cada aluno com deficiência e preparar um material didático que se adequa essa necessidade." (sic)

Segundo Ferreira (2003), a falta de abordagem da inclusão na formação gera consequências como insegurança, despreparo, desmotivação e resistência dos professores para lidar com estudantes que possuem algum tipo de transtorno ou deficiência. Seguindo este pensamento, ao se dizerem despreparados e não instruídos, é possível associar esta falta de preparo com a falta de acesso à informação dentro do ambiente acadêmico durante a formação inicial. De acordo com Silveira e Souza (2011), as instituições formadoras de novos professores precisam estar "atentas para propostas pedagógicas que auxiliem os docentes no melhoramento de suas concepções e fazeres escolares" (p. 37). No entanto, durante o período de observação realizado nas escolas, os docentes foram individualmente perguntados se durante a formação acadêmica passaram por alguma disciplina obrigatória ou até mesmo eletiva, palestras, eventos temáticos destinados aos cursos de licenciatura abordando a inclusão de alunos com NEE, e a resposta obtida foi a mesma: esse assunto nunca é abordado.

Foi comentado pela professora Maria que durante os 30 anos de experiência em sala de aula, nunca havia passado por nenhuma situação parecida de formação voltada para inclusão e que, desde seu primeiro curso de magistério, era como se esse público não existisse pois nunca era citado ou trabalhado de maneira aprofundada. É válido ressaltar que durante a primeira formação da professora, iniciada no fim dos anos 80, políticas públicas voltadas para educação inclusiva não eram prioridade dos poderes públicos e tampouco a temática era centro de grandes discussões no meio educacional. Apesar da criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ter ocorrido em 1954, no Rio de Janeiro, apenas em 1988 a Constituição Federal estabelece *"o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino, visando a plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade e o direito à educação, comum a todas as pessoas, através de uma educação inclusiva, em escola de ensino regular, como forma de assegurar o mais plenamente possível o direito de integração na sociedade"* (BRASIL, 1988). Considerando este contexto, é possível compreender melhor como a falta de políticas ativas e funcionais influenciam diretamente na abordagem da inclusão durante a formação nos cursos superiores. Além disso, é fundamental que professores graduados há

mais tempo, como Maria, tenham acesso a formações continuadas que os ajudem a adaptar-se a esta nova realidade.

No entanto, em contraponto, o professor Antônio, que finalizou recentemente seu curso de graduação, apesar de inserido num novo contexto histórico e político da educação inclusiva, também fez um comentário similar ao da professora Maria. Embora tenham ocorrido evoluções nas leis e decretos que asseguram a educação de alunos com NEE e determinam a capacitação dos profissionais para recebê-los, durante a entrevista realizada, ao ser questionado se se sente um profissional preparado, o professor afirmou: *"não sei dar aula para alunos especiais pois nunca procurei ou participei de nenhuma especialização na minha formação acadêmica e a escola que trabalho também não se preocupa com isso"* (sic).

O Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a educação especial no país, traz diretrizes voltadas à formação de professores da educação básica regular. O Art 5º do Decreto, em seu segundo item, estabelece:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

No entanto, apesar deste decreto estar em vigor há mais de 10 anos e das obrigatoriedades estabelecidas por lei, o máximo de aproximação ao tema da inclusão pelo qual os professores afirmaram ter passado na vida acadêmica (formação inicial) foram a disciplina de introdução à Libras (realizada por 3 deles), e as disciplinas voltadas ao estudo dos fundamentos psicológicos da educação e didática. Ainda que de forma superficial, tais componentes curriculares podem ampliar a perspectiva dos licenciandos para a educação inclusiva, entretanto não parecem suficientes para capacitar efetivamente os professores para a construção de metodologias aplicáveis aos alunos com NEE.

Buscando complementar os conhecimentos sobre educação especial e inclusiva, durante a formação proposta no presente trabalho, houve uma definição

do que são essas Necessidades Educacionais Específicas através de uma dinâmica de construção dos conceitos junto com os docentes. De forma individual, os professores realizaram um mapa conceitual do que eles entendiam por NEE antes da conceitualização. Esse mapa foi realizado em dois momentos: no início e após o encontro, intencionando notar as diferenças a partir da observação dos dois mapas, inicial e final, e perceber se os entendimentos iriam se aprimorar no decorrer da formação. Cada professor apontou as mudanças entre o primeiro mapa realizado e o segundo, refletindo a respeito da própria mudança de pensamentos após a contextualização do tema. Os professores destacaram também a importância de debater esse assunto, já que, todos eles, como profissionais já graduados e atuantes na área, não deveriam reproduzir alguns tipos de falas e visões capacitistas para com os estudantes com NEE.

Vygotsky (1989), que dedicou sua trajetória ao estudo de novas formas de compreender o desenvolvimento do ser humano, pontua que a visão que devemos ter diante das deficiências e dificuldades é utilizá-las como estímulo para o aprendizado. Embora as concepções desenvolvidas pelo autor tenham acontecido décadas atrás, seguem sendo atuais e relevantes para a educação inclusiva atual.

"Todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental" (VYGOTSKY, 1989).

Apesar de a formação proposta por este projeto ter ocorrido de forma pontual, é possível notar, através da fala do professor Antônio, como o acesso a informações deste tipo são capazes de impactar a visão dos profissionais e ampliar suas perspectivas.

"No primeiro mapa mental considerei necessidades educacionais especiais como sinônimo de deficiências mentais ou autismo, como se tudo se resumisse a isso. Apesar de estar a pouco tempo atuando como professor, reconheço que deveria ter buscado maiores informações sobre essa temática antes e é ótimo saber que agora consigo enxergar melhor que ter uma necessidade especial não significa incapacidade de aprender ou de realizar as atividades, apenas que o nível de desenvolvimento pode ocorrer por caminhos diferentes."

Após a dinâmica dos mapas mentais, foram mostrados três vídeos: o primeiro se trata de um breve comercial⁸ produzido pelo Ministério da Educação no ano de 2009 sobre a preparação dos professores para receber o público de alunos com necessidades específicas. O segundo é uma matéria⁹ realizada em uma escola pública de Maringá/PR e o terceiro¹⁰ tem como título "Deficiência Intelectual" e mostra uma turma de alunos com NEE, que funciona a partir da doação de material de apoio. A partir dos vídeos foi iniciada uma discussão em busca dos pontos positivos e negativos em cada um deles, onde os professores apontaram o que poderia melhorar no funcionamento dessas escolas e se o que eles acreditam que acontece na realidade é diferente ou não da propaganda veiculada pelo MEC.

Dentre o material mostrado, o segundo e terceiro vídeo trazem duas formas diferentes de receber os alunos com NEE em sala de aula. Na primeira escola os alunos são recebidos nas salas regulares, porém não fazem parte de nenhuma dinâmica da turma e são acompanhados por um professor de apoio, que na verdade se torna o único professor dos estudantes pois é exclusivamente responsável pelas atividades e avaliações. Na segunda escola mostrada no vídeo, os alunos são recebidos em uma turma formada apenas por estudantes atípicos, onde as idades são diferentes, as deficiências são diferentes, mas os conteúdos, dinâmicas e didática utilizada é a mesma para todos. Os alunos com dificuldades estão sendo segregados em uma turma distinta, onde o nível de desenvolvimento não é respeitado e nem as necessidades individuais são atendidas.

Segundo a legislação constante na Constituição Federal (Art. 206, inciso I), é obrigatório o auxílio e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas e classes regulares, do contrário distinguiria-se do conceito de inclusão. Ademais, a Resolução Nº 4 CNE/CEB (2009), complementação do decreto nº 6.571/2008, confirma que

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

⁸ Disponível em <https://youtu.be/gKLleivQmiE>

⁹ Disponível em https://youtu.be/h_sYyXEbv44

¹⁰ Disponível em https://youtu.be/ess5_j-QWZI

No entanto, só a matrícula não é o suficiente para tornar o ambiente inclusivo. A mediação do professor será essencial para tornar a interação entre os estudantes inclusiva e assim propiciar as aprendizagens e desenvolvimento de cada estudante. Tal processo de desenvolvimento, conforme proposto por Vygotsky (1993), compreende a importância de identificar as necessidades de cada aluno e oferecer suporte e apoio adequados, intervindo na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) dos seus estudantes. Entretanto, nesta perspectiva, para além da intervenção do professor que é peça chave na efetivação da inclusão (MENDONÇA; SILVA, 2015), a interação e auxílio entre os estudantes com diferentes níveis de habilidades também é fundamental para promoção do desenvolvimento. Dessa forma, um ambiente pobre em interações sociais se torna também pobre em possibilidades de desenvolvimento, em especial para os estudantes com NEE.

Também foi questionado aos professores durante a formação o que eles acreditam que é direito do aluno com necessidades específicas e qual seria o dever do professor da turma, se concordam com o auxílio do professor ou estagiário de apoio e se este deve realmente ser o responsável pelas atividades e avaliações do estudante. A partir disso, discutimos acerca das leis pontuadas acima, que acobertam a educação especial, contextualizando também quais são os direitos dos alunos com NEE e os deveres do professor de ensino regular. Durante a discussão foi ressaltada novamente a importância da preparação do professor pelas instituições formadoras, e de formação continuada pela gestão das instituições de ensino, pois não cabe apenas ao próprio professor buscar o conhecimento adequado e construir didáticas adaptadas sem qualquer suporte.

"Nunca me senti preparado para exercer nenhum atendimento a alunos com deficiência ou transtornos. Obviamente deveria partir também do professor a procura pela formação, no entanto, não apenas acredito ser falho o descaso da escola com o tema, mas também da universidade formadora do profissional, bem como as instituições de gestão educacional."

De acordo com Mendonça e Silva (2015), pesquisas recentes corroboram esta perspectiva de que a formação docente tem sido um dos maiores desafios para o processo de inclusão no contexto educacional.

5.2 As responsabilidades do professor em relação aos estudantes com NEE: planejamento, didática e relacionamento

Por ser o principal agente mediador no processo pedagógico do estudante, mesmo que a educação inclusiva dependa de um conjunto de coisas dentro do funcionamento de uma escola, o papel do professor é imprescindível na inclusão e no aprendizado do estudante com necessidades educacionais especiais. É a partir do olhar atento do docente ao desenvolvimento da criança que muitos pais iniciam o processo de diagnóstico de alguns transtornos e deficiências, como a dislexia e a discalculia, normalmente identificadas dentro da sala de aula. Também é a partir das atitudes do professor que se estabelece o relacionamento do estudante com a educação (WANG, 1995 *apud* FERREIRA, 2004). Em suma, uma atitude positiva e acolhedora encoraja a aprendizagem do indivíduo e traz bons resultados pedagógicos; uma postura segregadora e discriminatória trará isolamento e falta de evolução educacional.

Para Blanco (2002) é preciso que o professor tenha sempre em mãos "ferramentas, instrumentos e conhecimentos para dar a resposta à diversidade." Embora a formação inicial não prepare completamente o professor para exercer a profissão atendendo a todas as demandas existentes dentro de uma turma, além de cobrar melhores abordagens da inclusão nas instituições formadoras, é preciso também preparar o próprio professor para que ele conheça plenamente e tenha ciência de seu papel e de suas obrigações pois os resultados a serem atingidos se interligam a vários fatores e culminam nas ações do professor.

Considerando as respostas recebidas durante as entrevistas realizadas com os participantes, a responsabilidade do professor com os alunos com NEE seria apenas de criar um ambiente inclusivo em sala de aula e tratar todos de forma igualitária, ensinando o respeito às diferenças e particularidades de cada um.

"A responsabilidade do professor é manter o aluno incluso nos conteúdos que são levados à sala de aula, sem discriminar por conta das deficiências. Acreditar no potencial desses alunos e ensinar o respeito dos demais estudantes." (sic)

A maioria dos professores afirmou que, apesar de ser um de seus deveres principais desenvolver atividades, planejamentos e buscar metodologias apropriadas para cada realidade dentro do ambiente escolar, não é dever do professor adaptar o

que quer que seja para os alunos com NEE, caberia à gestão, juntamente com a coordenação pedagógica, preparar o material desses alunos.

Quanto aos deveres da gestão trataremos mais adiante. No que diz respeito às responsabilidades do docente sobre adaptação da didática e metodologias, a obrigatoriedade de fornecer um material didático que respeite a realidade dos estudantes e permita um desenvolvimento pedagógico positivo deles, acontece mesmo quando não está relacionado aos estudantes com transtornos e deficiências. O Art. 13 da LDB determina ao professor o "dever de utilizar, no processo de ensino-aprendizagem, os métodos mais adequados e de diligenciar pelo seu aperfeiçoamento constante, tendo em vista o sucesso educativo", além de "elaborar estratégias para os alunos de menor rendimento", dentre os quais podemos incluir os estudantes com NEE. Elaborar estratégias requer tanto a adaptação das didáticas e metodologias como a utilização de recursos pedagógicos que auxiliem o processo de aprendizagem. Quanto aos recursos e propostas pedagógicas, a maioria dos professores entrevistados não conhece (e/ou conhece de forma superficial) nenhum material didático adaptado para o ensino dos alunos com NEE.

A respeito das adaptações de conteúdo e material necessárias, encontramos no relato dos professores algumas divergências em relação ao funcionamento das escolas 1 e 2. No caso da escola 2, não variam-se os conteúdos e nem a forma de passá-los ao aluno, mas quando as avaliações são aplicadas buscam acompanhar o nível de cada estudante com NEE. A adaptação citada consiste em deixar a prova "mais fácil", lendo as questões para os alunos e utilizando imagens nas alternativas para que os estudantes associem mais facilmente as respostas.

"Os alunos com necessidades especiais realizam as mesmas atividades dos alunos normais. As provas são feitas diferenciadas com os mesmos conteúdos porém questões mais simples e com imagens atrativas." (sic)

É importante ressaltar que os estudantes com NEE, segundo o Art. 28, item III, da Lei Brasileira de Inclusão, têm direito a realizar avaliações adaptadas especificamente a sua necessidade, bem como direito de realizar a prova em locais distintos à sala de aula e em dias separados, quando necessário. Entre as adaptações possíveis estão a ampliação no tamanho da fonte utilizada nas provas ou utilização de lupa; avaliações em braile ou com auxílio de leitor; textos reduzidos

e questões mais objetivas; utilização de imagens que auxiliem a compreensão do conteúdo. No entanto, observando o material adaptado da escola 2 e considerando todos os relatos dos professores, ao afirmar que a adaptação das avaliações é feita tornando a prova "mais simples", não se referem à construção da avaliação e sim ao nível de dificuldade, que é muito abaixo ao da turma e ao do próprio aluno, mascarando uma falsa ideia de inclusão e fortalecendo a crença de que esses estudantes com NEE não são capazes de aprender. As provas adaptadas na escola não respeitam o nível de conhecimento do aluno e nem o conteúdo que está sendo trabalhado, apenas usam como base avaliações a nível de educação infantil sem qualquer preocupação em sondar o aluno e articular a prova ao seu desenvolvimento individual. Além disso, a mesma prova adaptada é usada para todos os estudantes com NEE, mesmo que suas necessidades não sejam as mesmas.

Já na escola 1, a didática utilizada em sala com os alunos com NEE é a mesma utilizada com os demais estudantes, assim como as avaliações, atividades, cópias no caderno e trabalhos. Para a gestão, dessa forma a escola prova que existe igualdade no ensino, como relata a professora X: *"A escola trata os alunos com NEE de maneira igualitária, ao invés de tratá-los de forma equalitária"* (sic). No entanto, igualdade não significa equidade de ensino. Enquanto a primeira disponibiliza oportunidades iguais, a segunda reconhece que não somos os mesmos e visa estratégias para ajustar o desequilíbrio, levando em consideração as necessidades particulares de cada um. Apesar de conceitos próximos, não representam a mesma coisa, assim como inclusão e integração. Segundo o site Brasil escola (2022)¹¹,

"Integrar significa formar, coordenar, ou combinar num todo, já a inclusão significa compreender, fazer parte ou participar, logo, percebe-se que a inclusão se diferencia por haver a necessidade de participação do indivíduo, esta que é fundamental para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do?, isso é crucial para melhorar e acender a luz do conhecimento e do aprendizado, e ainda ajudará o aluno em sua convivência no ambiente escolar, reduzindo sua exclusão na instituição".

Integralizar um aluno com NEE no sistema de ensino e tratá-lo de maneira igualitária não respeita o estudante e nem auxilia no seu desenvolvimento. A não

¹¹ Disponível em <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/integracao.htm>

adaptação dos conteúdos e das didáticas pode gerar um atraso ainda maior no estudante com NEE, fazendo com que seu rendimento escolar nunca atinja um bom patamar. De acordo com Glat (2007), o processo de ensino-aprendizagem de um estudante com qualquer transtorno, deficiência intelectual ou dificuldade de aprendizagem, não funciona da mesma forma e nem no mesmo ritmo do que o de um aluno que não possui essas especificidades. Vygotsky (1989) enfatiza a crença na capacidade do ser humano e do organismo de agirem com plasticidade, ou seja, adaptando-se através de processos que superem as dificuldades encontradas. Seguir esta perspectiva é acreditar na capacidade do estudante de se adaptar, a partir de estímulos e do auxílio, e respeitar o processo de desenvolvimento individual de cada um. Quando esse processo não é respeitado, não se desenvolve qualquer motivação ou interesse naquele estudante pelo convívio escolar.

Durante a formação proposta aos participantes foi realizada uma dinâmica de compartilhamento de experiências, onde os professores falaram um pouco sobre os alunos atípicos matriculados atualmente nas turmas em que atuam. Abordaram características de cada um e como costumam se portar na interação com o professor e colegas de turma, bem como a forma que costumam reagir às atividades pedagógicas e avaliativas propostas. Foram partilhadas também metodologias, abordagens e atividades lúdicas que funcionaram ou não quando aplicadas. A professora Fernanda compartilhou o seguinte relato:

"A falta de preparação para esses momentos de atividade com os alunos atípicos é um dos desafios mais constantes e frustrantes dos meus anos de docência. Quando realizei meus primeiros contatos com a aluna E, de 11 anos, aluna da turma do 6º ano, achava que, apenas pelo fato de ela possuir Autismo e Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) ela não seria capaz de assimilar nenhum conteúdo dado em sala com os demais alunos e sequer tentei realizar qualquer teste para saber se a informação procedia. Por conta disso todas as primeiras atividades realizadas com ela envolviam pinturas e colagens. Apenas 1 mês depois, após receber um retorno da mãe da aluna, descobri que E sabia ler e escrever pois havia sido alfabetizada anos antes. Percebi meu erro em não ter investigado desde o início e realizado uma sondagem com ela e, hoje em dia, ela realiza atividades adaptadas dentro de suas limitações, porém com os próprios conteúdos do 6º ano" (sic).

A intenção desta dinâmica foi que, a partir do compartilhamento das dificuldades mais frequentes dos docentes no ensino desse grupo de alunos, pudéssemos juntos repensar o porquê as experiências não tiveram êxito e de que

forma as metodologias poderiam ser reformuladas para que funcionem em novas ocasiões. Durante este momento foram mostrados também alguns detalhes que podem ajudar na formulação de atividades adaptadas para alunos com NEE. Por exemplo, evitar o uso de questões dúbias e com duplo sentido, priorizar os pontos mais importantes dos conteúdos para torná-los menos extensos, etc, além de, também, destacar que nem todo aluno com NEE vai necessariamente precisar de uma avaliação totalmente adaptada, em alguns casos apenas a mudança de fonte ou tamanho da letra, ou até mesmo um tempo mais longo de prova, são suficientes.

Ainda sobre atividades e metodologias, foram apresentados aos docentes alguns recursos pedagógicos que podem ser utilizados em sala de aula. A vantagem dos recursos pensados é que podem também ser aplicados com alunos neurotípicos, tornando as atividades ainda mais dinâmicas e inclusivas, sempre a partir da mediação do professor. Os docentes tiveram contato direto com alguns desses materiais, podendo abrir, observar as partes internas, funcionamento e até mesmo utilizar de forma prática alguns dos jogos sugeridos, como o *Codenames*, jogo de cartas que trabalha com raciocínio lógico e ótimo aliado no ensino de Sinônimos e Antônimos. Durante o momento, os professores propuseram também novas formas de utilização daqueles materiais pensando especificamente em seus alunos atípicos, mas considerando o uso com toda a turma, adaptando ao nível das classes e dos estudantes.

Finalmente, foi produzido um plano de aula em conjunto, utilizando um caso verídico de um dos alunos das professoras Fernanda e Maria, matriculado na escola 2, na turma do 7º ano. Todos os professores se sentiram à vontade para comentar e ajustar o plano de aula produzido.

"Pensar em uma aula pra um aluno atípico é algo que não fazemos com frequência. Normalmente a gente planeja a aula pensando na turma inteira e esquecendo que alguns estudantes precisam de uma atenção diferente."

5.3 O papel da gestão escolar na Educação Especial e Inclusiva

Os professores foram questionados a respeito de como a escola em que trabalham lida com a inclusão desses alunos, se existe incentivo por parte da gestão e se estão presentes neste processo. Novamente todos negaram e afirmaram que em ambas as escolas apenas é realizada a matrícula dos estudantes, as gestões

não pensam ou citam os alunos com NEE nos momentos de preparação do calendário, nem no planejamento do ano letivo e esta demanda é lançada exclusivamente aos professores, sem qualquer aviso prévio, auxílio ou direcionamento.

"Não incentiva, não tem interesse nisso" (sic)

*"A escola não está preocupada com isso, só visa apenas o lucro."
(sic)*

Conforme visto no tópico anterior, é obrigação da escola oferecer profissionais qualificados para a recepção dos mais diversos estudantes, sejam eles alunos com necessidades especiais ou não. Embora seja função do professor planejar atividades, pensar didáticas e metodologias de forma a englobar a realidade e nível individual de cada estudante, ao matricular os alunos sem realizar qualquer diálogo com o docente, a gestão de uma unidade escolar impede que o professor esteja preparado para efetivar seus deveres da forma correta e com maior propriedade.

Para Sage (1999), a gestão escolar possui um papel de fundamental relevância no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, pois ela é responsável por liderar e manter a estabilidade do sistema educacional. O autor afirma que a gestão deve ser o "principal revigorador do comportamento do professor", e enfatiza que o gestor escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa dentro de suas possibilidades e de acordo com o contexto em que atua na comunidade, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho.

Os professores da escola 1 afirmaram nas entrevistas que, como ninguém do corpo docente ou da coordenação tem especialização para lidar com os alunos com NEE, a direção pede para que os professores deixem os estudantes "à vontade" durante a aula, para sair de sala, para não realizar atividades ou dormir e usar o celular quando desinteressados, já que *"a aula não é tão atrativa para eles"* (sic).

Ao analisar atentamente o posicionamento dessa gestão, somos levados a refletir novamente acerca da visão capacitista que segue ainda hoje sendo

direcionada aos alunos com NEE. A crença de que pessoas com deficiências ou necessidades específicas não são capazes de aprender ou de chegar num nível de desenvolvimento intelectual atingido por alguém que não possui NEE segue uma direção totalmente contrária à perspectiva prevista pela Educação Inclusiva. Mantendo esse tipo de atitudes dentro da comunidade escolar, a inclusão parece se distanciar ainda mais da realidade, uma vez que, para se atingir a educação inclusiva dentro da unidade de ensino faz-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar (TEZANI, 2010). Conforme afirma Sant'Ana (2005, p. 228) "docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas".

Durante a intervenção proposta neste trabalho, o papel da gestão escolar foi um dos pontos de maior discussão entre os professores durante todo o encontro, pois, segundo eles, a gestão de nenhuma das duas escolas demonstra qualquer tipo de preocupação em dar suporte aos estudantes atípicos após matriculados.

"A gestão só se preocupa com o número de alunos matriculados na instituição; quanto mais, melhor. Acolher os alunos atípicos é um papel que recai apenas no professor." - Professora Ana

"Em todos esses anos de docência, nunca recebi o apoio necessário da gestão escolar para disponibilizar recursos que ajudassem o ensino desses alunos. Se o professor não tirar do próprio bolso, não teremos material pra variar nas aulas." - Professora Maria

Os professores acreditam que não é seu dever adaptar o que quer que seja para os alunos com NEE e que caberia à gestão, juntamente com a coordenação pedagógica, preparar o material desses alunos. Embora essas suposições não sejam totalmente verídicas, a falta de preparação e conhecimento por parte dos professores faz com que estes busquem na gestão a responsabilidade de resolver a problemática, tal como a falta desses mesmos elementos na gestão faz com que esta transfira ao corpo docente toda a responsabilidade pela inclusão. A gestão de fato possui o dever de auxiliar e preparar a equipe de maneira adequada, no entanto, esses deveres se complementam entre ambas e não é apenas de uma delas.

Sant'Ana (2005) afirma que o papel do gestor na educação inclusiva é acima de todos o de incentivo, tanto diretamente ao docente através de formações e auxílio

necessário, quanto traçando objetivos que englobem e atendam esse público específico nas metas da unidade de ensino.

“Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Durante a formação foi destacada também, além do incentivo, a necessidade da colaboração da gestão escolar e coordenação pedagógica na disponibilização de recursos didáticos inclusivos, pois apesar de ser o responsável pela aplicação desses, não cabe apenas ao professor pensar em novas propostas quando não possui o material necessário. Carneiro (2006, p 38) cita os gestores escolares como

agentes promotores da inclusão, criando condições de atendimento adequado a todas as crianças, transformando a administração escolar em uma gestão participativa e democrática, em que toda a equipe escolar seja responsável pelo bom andamento da escola e pela satisfação das necessidades de todos os alunos.

Foi relatado também pelos professores participantes que era dever da gestão escolar contratar um profissional auxiliar especializado no ensino de pessoas com NEE, para que este ficasse responsável por tudo relacionado a esses alunos, dando suporte ao professor regente e mantendo a atenção focada no processo de aprendizagem dos estudantes específicos.

"É importante que o professor compreenda e respeite a particularidade de cada aluno de igual modo a forma como se desenvolvem. Para alunos com NEE é fundamental um acompanhamento de um profissional específico, pois, ainda que o professor deva aprender e tentar lidar da melhor forma, ainda assim, Vejo como mais benéfico alguém que esteja totalmente preparado e consiga pôr toda a atenção nestes casos, não apenas dando um Suporte ao professor mas sendo um integrante ativo do processo de ensino aprendizagem destes alunos. O professor da turma deveria, se possível, em conjunto com este profissional, pensar práticas efetivas tanto para os alunos com NEE, quanto para os demais, conseguindo uma interação entre toda turma, pois considero a interação entre os alunos um dos principais caminhos para a aprendizagem efetiva."

O acompanhamento especializado de um profissional de apoio para alunos com necessidades educacionais específicas é uma pauta bastante recente nas discussões sobre educação inclusiva. A Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 19, publicada no ano de 2010 é responsável pela organização da oferta dos

profissionais de apoio pedagógico para alunos com NEE e nela, constam alguns aspectos importantes a serem destacados. O profissional de apoio deve ser solicitado pela gestão das instituições escolares apenas quando as necessidades específicas do estudante não puderem ser atendidas de nenhuma outra forma dentro do ambiente escolar através dos profissionais já efetivos na instituição. Apesar da nota ter sido veiculada em 2010, todos os professores participantes acreditavam que o professor auxiliar deveria existir apenas pelo fato de um aluno ser deficiente ou ter algum transtorno global de desenvolvimento, mesmo que o estudante tenha capacidade para desenvolver-se sem esse profissional.

Ademais a nota pontua também que "não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao aluno público-alvo da Educação Especial nem responsabilizar-se pelo ensino desse aluno" e "o profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores da sala comum e da sala de recursos multifuncionais" (BRASIL, 2010). Mesmo nos casos em que o aluno necessita de um profissional auxiliar, a responsabilidade do professor regular com o aluno não pode nem deve ser excluída, mas sim, como o próprio termo diz, auxiliada.

Além do professor de apoio, outro suporte importante que deve ser ofertado aos alunos com NEE pela unidade de ensino é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), acobertado e descrito pelo Decreto Nº 6.571, de 2008 como "*o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular*" (BRASIL, 2008). Ao comprometer-se com o atendimento de alunos com NEE, a gestão escolar assume juntamente o compromisso de arcar com essas obrigações impostas às instituições escolares e para além de oferecer o atendimento especializado, é também função da gestão associá-lo diretamente ao Projeto Político Pedagógico da escola e oferecer materiais acessíveis e adaptados aos estudantes.

Assumir as responsabilidades com a educação inclusiva e prestar suporte tanto ao estudante com necessidades específicas, como ao professor regular das salas comuns, as quais estes alunos estão matriculados, são atitudes que tornam uma gestão escolar mais inclusiva e acessível. No entanto, quando perguntados se

as escolas em que trabalham já facilitaram ou proporcionaram algum curso ou formação específica voltada ao público com NEE, todos os entrevistados na intervenção responderam que não.

"A gestão dessa escola não tem preparação nenhuma para receber os alunos atípicos, quem dirá para preparar os professores." (sic)

Também na intervenção proposta os docentes afirmaram que a formação foi um momento de muito proveito e aprendizado, e o único ponto negativo citado na avaliação seria a ausência da gestão pedagógica em momentos como esse, tanto como ouvinte e participante da formação, quanto como organizadora do evento.

*"Foi uma formação necessária que a própria escola deveria realizar. Acredito que formações assim deveriam acontecer ao menos 2 vezes por ano para que se fosse planejado como lidar com estes alunos e traçar estratégias conjuntas com a coordenação pedagógica."
"É muito bom saber que uma professora em formação já tem uma visão tão rica e ampla sobre um assunto que poucos se interessam em saber, me coloco como parte das pessoas que nunca procurou conhecer melhor a temática. Acredito que essa formação deveria ser aplicada pela própria gestão das escolas no início e no meio do ano, para que fossem traçados planejamentos anuais inclusivos, pensando em todos os alunos, já que o planejamento anual não fala sobre os estudantes com deficiência. Agradeço a estudante por compartilhar conosco o conhecimento do tema. Foi um momento de muito aprendizado."*

6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proporcionar um ambiente formativo capaz de gerar reflexões e propor melhorias no ensino de Português para alunos com NEE foi uma das motivações centrais na escolha do tema da pesquisa. No presente estudo nos propusemos assim a refletir sobre o trabalho do professor de ensino regular, identificar, debater e instruir suas propostas pedagógicas na atuação de alunos com necessidades educacionais específicas, evidenciando o quanto é fundamental o papel da preparação docente como influência no funcionamento da educação inclusiva.

Através dos encontros realizados pela formação proposta foi possível atender algumas das dificuldades e demandas dos professores e, além disso, gerar uma experiência que contribui com os docentes que inicialmente se julgavam despreparados para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. A participação dos professores na formação ampliou e sensibilizou tanto

os profissionais quanto a minha própria formação, abrangendo o repertório de estratégias pedagógicas que possam ser adaptadas às várias realidades encontradas na sala de aula. Foi um momento de aprendizado e compartilhamento de metodologias, estudos práticos e teóricos, experiências e esclarecimento de dúvidas sobre a temática, auxiliando também no crescimento profissional e pessoal de cada um. Dessa forma, podemos concluir que este trabalho contribuiu positivamente na preparação do docente para a inclusão dos alunos com NEE na aula de Português, pois reforça as responsabilidades dos professores enquanto agentes da inclusão e oferece materiais teóricos e práticos que os auxiliam na mediação do processo de aprendizagem do estudante com NEE, dentro de suas possibilidades.

O trabalho proposto se limita, entretanto, no curto tempo da intervenção formativa proposta, considerando que espaços como esse devem ocorrer com mais frequência, tornando-se constante na preparação do ano letivo e expandindo-se a outros públicos que formam a comunidade escolar, como gestão e coordenação pedagógica.

Ainda assim, esta proposta abre margem para que estudos futuros sejam realizados buscando o aprofundamento da intervenção. O material produzido durante a pesquisa e as reflexões realizadas nos mostram a importância e necessidade de intervir em toda equipe que forma as instituições de ensino, proporcionando-lhe mais espaços abertos a discussões e dispondo de suporte necessário. É preciso investir cada vez mais na formação docente para a educação especial e inclusiva pois, desta maneira, investimos também numa sociedade mais justa, enfatizando a educação e o desenvolvimento pedagógico como um direito comum a todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002

ARNEIRO, R. C. A. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977

BLANCO, R. Implicações Educativas do Aprendizado na Diversidade. Revista Gestão em Rede, ago. 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: versão atualizada até a Emenda n. 77/2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>. Acesso em: setembro de 2023

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002. BRASIL.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: agosto de 2023.

BRASIL. MEC/SEESP. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008.

BRASIL. MEC/SEESP. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 3956/01. Brasília, out. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. 2009. BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/01). 2000.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. 13 de Set. de 2023

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999a.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2002.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

CARNEIRO, R. C. A. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARNEIRO, R. U. C. Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil. Tese – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. FOUCAULT, Michel.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível. em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: jul./2023.

GLAT, R.; ANTUNES, K. V. C.; OLIVEIRA, M.; PLETSCHE, M. D. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13., 2006, Recife. Anais... Recife, 2006.

GLAT, R. (org). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

MAGALHÃES, E. F. C. B. Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MENDONÇA, F. L. de R.; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 508-526, 2015.

MINAYO, M. C. de S. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p. ISBN: 8532611451.

NUNES, L. R., (1999). Comunicação Alternativa. São Paulo, 1999.

PLETSCH, M. D. O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

ROLIM, O. M. P. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental, Bauru, 2008.

ROMERO, A. P. H. Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. Maringá, 2006.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SASSAKI, K. R. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUSA, S. F. e SILVEIRA, H. E. Terminologias químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. QNEsc, v.33, n.1, 2011.

TEZANI, T. C.R. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo Universidade Federal de São Carlos, 2004.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas: fundamentos de defectología. Tomo V. Madrid: Visor, 1997

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ANEXO A - Planejamento da intervenção formativa

I. Planejamento Data: 29 e 30/06/2023
II. Dados de Identificação: Mediadora: Camila Andressa Barbosa Público: Professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental 2
III. Tema: Inclusão na aula de Português: metodologias inclusivas no trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais
IV. Justificativa Tomando por base a análise atenta da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), pude notar a escassez de informações no documento a respeito do ensino de estudantes atípicos. Apenas é citado no documento o "compromisso com o aluno com deficiência" e a necessidade da construção de um currículo que "reconhece a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular" (BNCC, 2017). No entanto, o compromisso citado pelo documento sequer especifica o público alvo ou dá enfoque à Educação Especial de fato, gerando uma perspectiva de

inclusão sem qualquer fundo de garantias suficientes para um ensino de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Embora estes mesmos estudantes sejam assegurados pela Lei de Diretrizes de Base e leis especificamente voltadas para a garantia da Educação Especial no Plano Nacional de Educação, como a Lei nº 10.172, após observar estudos e pesquisas realizadas na margem de vinte anos, foi possível concluir que um dos maiores empecilhos na construção de uma educação inclusiva, ainda hoje é a falta de informações sobre o tema na formação inicial do professor.

Diante disso, esta formação foi pensada após a aplicação de um questionário com quatro docentes de ensino regular de Língua Portuguesa, no qual afirmaram não ter aprendido sobre o tema em sua formação inicial, bem como apontaram suas principais dificuldades e desafios frente à problemática. Dentre estes desafios, é possível destacar a ausência de cursos e formações especializadas, a não disponibilidade ou falta de variedade nas disciplinas acadêmicas especialmente voltadas à Educação especial e inclusiva, falta de conhecimento e interesse de alguns professores e o desconhecimento a respeito dos seus deveres com o aluno com NEE.

V. Objetivos

Objetivo geral: Instruir professores de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental regular através desta formação, buscando ampliar suas metodologias e recursos pedagógicos no que diz respeito ao trabalho e inclusão do público formado por alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Objetivos específicos:

- Compreender e debater o conceito de NEE, bem como os deveres do professor no que diz respeito à educação especial e o trabalho com este público específico nas escolas regulares;
- Instrumentalizar os professores para a utilização de metodologias e recursos pedagógicos inclusivos em sala de aula;
- Orientar os professores na produção de um plano de aula, na área de Língua Portuguesa, utilizando uma das metodologias e/ou recursos pedagógicos aprendidos na formação.

VI. Recursos didáticos:

Datashow

Notebook

Material impresso

Caderno

Caneta

VII. Procedimentos metodológicos

Duração total: 2 encontros de 4h cada

Encontro 1:

Objetivo específico: Compreender e debater o conceito de NEE, bem como os deveres do professor no que diz respeito à educação especial e trabalho com este público específico nas escolas regulares.

O encontro terá início com uma breve apresentação da justificativa e dos objetivos desta formação, bem como, algumas referências teóricas que me encaminharam a este planejamento. A intencionalidade deste momento inicial é deixá-los por dentro da temática do projeto e da importância e necessidade do que será ensinado durante os encontros. Os objetivos, a justificativa e referências, serão transmitidos de forma resumida em slides e, dando prosseguimento a apresentação, serão colocados em tela alguns pontos, os quais considere mais relevantes, das falas de professores durante o questionário aplicado e as conversas informais que tivemos durante o último mês. Os trechos não indicarão quem os reproduziu diretamente, a menos que o próprio professor se identifique, mas, em suma, iremos representar quais foram os maiores desafios apresentados por eles no trabalho com alunos com NEE e explicar, de maneira clara, que além das justificativas apresentadas, a formação foi principalmente pensada para que esses desafios citados por eles sejam solucionados e/ou ganhem novas perspectivas.

Após essa contextualização, o encontro terá continuidade com a denominação do que são Necessidades Educacionais Especiais. Para essa parte do encontro será proposto que os professores realizem individualmente ou em grupo/dupla, um mapa conceitual do que eles entendem por necessidades educacionais especiais. Esse mapa será realizado em dois momentos: agora, no início do encontro, e após a aula no final do encontro. O mapa pode ser feito em cartolina ou papel ofício, caso individual, e pode também ser realizado em conjunto com o mediador

digitando o que é falado por eles na própria tela de slides. Durante as conversas com os docentes, antes da aplicação do questionário, a maioria dos professores respondeu não saber exatamente o que significa o termo NEE, afirmando nunca ter escutado a sigla ou o termo completo. No entanto, apesar de não ter certeza do que se tratava de maneira plena, todos arriscaram que as "pessoas com necessidades educacionais especiais" seriam os "alunos especiais" ou "os autistas". Por conta disto, é de extrema relevância definir o que são de fato essas necessidades e quem são os estudantes atendidos neste grupo. Espera-se a partir da observação dos dois mapas, inicial e final, perceber se os entendimentos irão se aprimorar no decorrer da formação, e se os comentários iniciais, como por exemplo os realizados no questionário, irão perder espaço.

Serão mostrados em seguida aos professores três vídeos:

O primeiro se trata de um comercial produzido pelo Ministério da Educação no ano de 2009 sobre a preparação dos professores para receber o público de alunos com necessidades especiais.

O segundo é uma matéria realizada em uma escola pública de Maringá/PR mostrando como são realizados os atendimentos dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

E o terceiro tem como título "Deficiência Intelectual" e mostra uma turma de alunos com necessidades especiais, de várias idades, que funciona a partir da doação de material de apoio, como brinquedos e recursos didáticos

Espera-se que a partir dos vídeos possamos iniciar uma discussão e buscar alguns pontos positivos e negativos. No primeiro vídeo, por exemplo, o Ministério da Educação afirma que os professores e funcionários das escolas nacionais estão sendo preparados para receber os estudantes atípicos, porém, não foi realizada nenhuma formação especial com nenhum dos dois grupos citados, desde 2009, até o presente momento. O segundo e terceiro vídeo mostram duas formas diferentes de receber os alunos atípicos em sala de aula. Na primeira escola os alunos são recebidos nas salas regulares, porém não fazem parte da dinâmica da turma pois são acompanhados por um professor de apoio, que na verdade se torna o único professor dos estudantes pois é responsável pelas atividades e avaliações. Já na segunda escola, os alunos são recebidos em uma turma formada apenas por estudantes atípicos, onde as idades são diferentes, as deficiências são diferentes, mas os conteúdos, dinâmicas e didática utilizada é a mesma para todos.

A expectativa é de que os professores opinem e apontem o que poderia melhorar no funcionamento dessas escolas e se o que eles acreditam que acontece na realidade é diferente ou não da propaganda veiculada pelo MEC. Também será questionado aos professores o que eles acreditam que é direito do aluno com necessidades especiais e qual seria o dever do professor da turma, se concordam com o auxílio do professor de apoio e se este deve realmente ser o responsável pelas atividades e avaliações do estudante.

A partir disso, voltaremos aos slides para falar sobre algumas leis que acobertam a educação especial, contextualizando também quais são os direitos dos alunos com NEE e os deveres do professor de ensino regular. A discussão sobre esses direitos e deveres será linkada aos vídeos mostrados anteriormente e aos comentários feitos pelos docentes para as questões realizadas. A partir da mediação, espera-se que os professores identifiquem se a forma como as escolas do vídeo estão realizando o atendimento aos alunos é correta e exponham se a forma como eles entendem os próprios deveres estava correta. É importante deixar claro para os docentes que nada é realizado sozinho e é preciso do apoio da coordenação pedagógica e gestão da escola para que seja possível uma melhor qualidade de ensino a estes alunos.

Por último, encerrando o primeiro encontro, realizaremos uma distinção entre Educação inclusiva e Educação especial, diferenciando os dois conceitos que, apesar de próximos, não representam a mesma coisa. Depois de contextualizar e exemplificar os dois termos, iremos realizar um quiz sobre o tema, onde são apresentadas algumas situações que fazem parte da Educação inclusiva ou Especial, para que sejam respondidas como afirmações verdadeiras ou falsas.

Encontro 2:

Objetivos específicos: Apresentar e estimular a utilização de metodologias e recursos pedagógicos inclusivos em sala de aula;

Orientar os professores na produção de um plano de aula, na área de Língua Portuguesa, utilizando uma das metodologias e/ou recursos pedagógicos aprendidos na formação

O segundo dia se iniciará com uma dinâmica de compartilhamento de experiências, onde os professores deverão falar um pouco sobre os seus alunos atípicos atuais e metodologias, abordagens e atividades lúdicas que não funcionaram com eles. É possível também realizar esse compartilhamento de forma sigilosa, caso os professores não queiram falar abertamente. Se por acaso a segunda opção for escolhida, utilizaremos uma caixa para que cada professor escreva uma (ou mais) experiência frustrada, de forma resumida, para que estas sejam misturadas e em seguida lidas e comentadas tanto pelos professores como pela mediação. A intenção da dinâmica é, a partir dos mais frequentes erros do docente no ensino desse grupo de alunos, apresentar algumas metodologias de ensino que podem auxiliar na inclusão desses casos específicos mas que possam também ser adaptadas a outros casos e necessidades. Durante o compartilhamento das metodologias serão mostrados também alguns exemplos de atividades, avaliativas ou não, já realizadas com alunos com NEE para que sirvam de inspiração para a proposta de culminância do projeto mais adiante. É interessante também incentivar aos professores para que comentem a respeito dos exemplos mostrados e apontem pontos que eles utilizariam, pontos que poderiam ser alterados e etc.

Ainda sobre atividades e metodologias, serão apresentados alguns recursos pedagógicos que podem ser utilizados em sala de aula. A vantagem dos recursos pensados é que podem também ser aplicados com alunos neurotípicos, o que torna a inclusão ainda mais próxima, obviamente, a partir da mediação do professor. Os docentes terão contato direto com alguns desses materiais, podendo abrir, observar as partes internas, funcionamento e intenciona-se que, nesse momento, seja possível também utilizar de forma prática os jogos, tornando o momento mais ativo. As partidas dos jogos selecionados duram em média 15 a 30 minutos, sem contar com o tempo de explicação sobre o funcionamento do jogo e formas que pode ser utilizado pedagogicamente. Utilizaremos também o restante do material como, por exemplo, a roleta silábica, que, apesar de não ser um jogo propriamente dito, pode ser utilizada de formas diferentes e com propósitos diferentes. Espera-se que nesse momento prático, a partir da mediação, os professores proponham o que está sendo colocado, novas maneiras de utilização daqueles materiais, pensando especialmente no público com NEE, mas considerando o uso com toda a turma, adaptando ao nível das classes e dos estudantes.

É importante que nesse momento seja destacada a necessidade da colaboração da gestão escolar e coordenação pedagógica na disponibilização de recursos didáticos inclusivos, pois, não cabe apenas ao professor pensar em novas propostas quando não possui o material necessário. Também será destacada a possibilidade de fazer recursos recicláveis, até mesmo em sala de aula com os próprios alunos.

Após encerrar as discussões sobre metodologias e recursos pedagógicos, inicia-se a fase final do projeto onde será apresentada a proposta de culminância. Cada professor irá receber um caso de um aluno com necessidades educacionais especiais com características bem descritas e, a partir do que foi aprendido durante toda a formação, utilizando dos recursos e metodologias ensinados, terão que produzir um pequeno plano de aula com conteúdo livre, voltado para a inclusão desse aluno. Há a possibilidade da atividade ser realizada em dupla, ou até mesmo em grupo caso prefiram, no entanto, se esse último for o caso, os professores receberiam 2 casos distintos. Em média 30 minutos devem ser investidos nessa atividade, podendo variar de acordo com o andamento da dinâmica. Após as produções estarem completas, os professores irão compartilhar os planos de aula com os demais, falando um pouco sobre as características do aluno que receberam e como imaginaram a realização do plano na prática.

Por fim, encerrando o projeto, com o auxílio do celular, será compartilhado com os professores através de um QR code, um formulário de aproveitamento, onde cada um deve preencher com comentários a respeito da formação, destacando se conseguiram absorver o que foi proposto de maneira positiva e se/como pretendem utilizar as didáticas e recursos compartilhados.