



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE
JAGUARÃO: O REPENSAR DAS PRÁTICAS DOCENTES ATRAVÉS DA
FORMAÇÃO**

Mestranda: Lucia Andreia de Oliveira Amaral

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla

Jaguarão, setembro de 2016.

LUCIA ANDREIA DE OLIVEIRA AMARAL

**A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE
JAGUARÃO: O REPENSAR DAS PRÁTICAS DOCENTES ATRAVÉS DA
FORMAÇÃO**

RELATÓRIO CRÍTICO-REFLEXIVO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGEdu/Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla.

Jaguarão
2016

LUCIA ANDREIA DE OLIVEIRA AMARAL

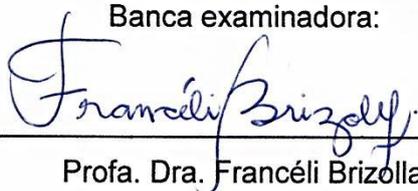
**A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE JAGUARÃO: O
REPENSAR DAS PRÁTICAS DOCENTES ATRAVÉS DA FORMAÇÃO**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

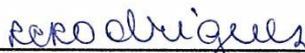
Relatório Crítico-reflexivo defendido e aprovado em: 29 de setembro de 2016.

Banca examinadora:



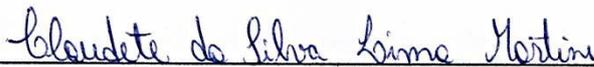
Profa. Dra. Francéli Brizolla

Orientadora
UNIPAMPA



Profa. Dra. Rita Cossio Rodriguez

UFPEL



Profa. Dra. Claudete Silva Lima Martins

UNIPAMPA



Profa. Dra. Juliana Machado

UNIPAMPA

Dedicatória

Ao meu filho Octávio, razão principal de minha luta, ao meu esposo Flavio Luis, que esteve sempre ao meu lado, incentivando e suportando minhas ausências.

A minha mãe Maria Loiraci, minha referência de respeito ao próximo e de caráter.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Pai fiel e eterno, Deus que creio de todo o coração; de onde emana toda a Vida e Ciência;

A querida Prof^a. Dr^a. Francéli Brizolla, pelo auxílio e orientação nesta etapa tão crucial de minha trajetória;

A querida Prof^a. Dr^a. Patrícia Moura, pelas suas considerações na banca de qualificação e pela condução do recurso das cadernetas de metacognição nas aulas de Diversidade Curricular, o que instigou o desejo de utilizar em minha prática interventiva;

Ao Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes, pelas contribuições na banca de qualificação;

A Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Rodriguez que contribuiu na banca de qualificação e de defesa final;

A Prof^a. Dr^a. Claudete da Silva Lima Martins por aceitar o convite para a banca de defesa final;

A Prof^a. Dr^a. Juliana Machado, pela disponibilidade de contribuição na banca de defesa final;

Ao amigo Kike Fernandez, que colaborou com as questões técnicas relacionadas aos conhecimentos de Informática;

A amiga e colega Fernanda Pereira que também colaborou com seu conhecimento de Informática;

A amiga Adriana Martins que contribuiu com a decoração das cadernetas de metacognição;

A querida Teresinha, bibliotecária, que esteve presente durante os encontros interventivos, resistindo às noites frias, após o seu horário de expediente, colocando-se à disposição;

As colegas professoras da rede municipal, participantes desta pesquisa, fundamentais no processo e que possibilitaram a conclusão deste trabalho;

Ao meu esposo Flavio e meu filho Octávio, pelo preparo do lanche servido nos encontros, pela acolhida e auxílio para carregar os materiais.

**Como as aves,
as pessoas são diferentes em seus vãos,**



mas iguais no direito de voar.

Fonte/Frase: Judite Hortal

RESUMO

Este trabalho constitui-se no Relatório Crítico-reflexivo, produto final do processo de estudos iniciado em 2014, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa. É a explicitação da proposta de intervenção e da pesquisa realizada com colegas professoras da rede municipal de educação da cidade de Jaguarão/RS. Tem como objetivo geral, oportunizar, aos educadores das escolas públicas municipais de Jaguarão, um espaço para a reflexão sobre suas pedagógicas práticas, para uma ação adequada aos princípios da inclusão escolar, no que se refere aos alunos apoiados pela modalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para tal, tentou-se buscar um espaço adequado, onde resultou na possibilidade de participação ativa das professoras, por meio das Rodas de Formação e como recurso de escrita (registro e reflexão) as cadernetas de metacognição. A parte 1 corresponde à proposta de intervenção e seu contexto, fundamentação teórico-conceitual, legislação brasileira, fundamentação teórico-metodológica e delineamento do plano de ação. A parte 2 corresponde à intervenção, apresenta a descrição das sete Rodas de Formação realizadas no período noturno, entre os meses de abril e junho de 2016, na sala de reuniões da Biblioteca Pública Municipal. Cada Roda teve um subtema, ligado à educação inclusiva e as suas fragilidades, analisado em relação à rede municipal de ensino. As fragilidades foram apontadas pelas professoras participantes tanto no questionário que serviu de diagnóstico como base para a proposta de intervenção, como nas Rodas, momentos de reflexão e de socialização de suas práticas pedagógicas. Os subtemas trabalhados foram: legislação brasileira referente à educação inclusiva; papel do professor frente às questões inclusivas; Parâmetros Curriculares Nacionais e documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular; currículo; estudos de casos particulares; e avaliação do desenvolvimento/aprendizagem de alunos com deficiência incluídos na rede comum. No trabalho organizado durante as Rodas, constatou-se que a maior dificuldade apresentada pelas professoras em relação aos alunos com deficiência, é de ordem curricular, e este assunto não se encerra por aqui. Em concordância com as professoras e com a solicitação apresentada por outras oportunidades de formação, verifica-se esta necessidade que emergiu e aguardam-se, juntamente com a nova gestão municipal, políticas de formação docente com a finalidade da promoção da educação inclusiva, conforme prevê a legislação brasileira.

Palavras-chaves: Formação docente; Educação inclusiva; Intervenção.

RESUMEN

Este trabajo es el informe crítico reflexivo, producto final del proceso de estudios a partir de 2014, convirtió el año del programa de posgrado en educación, de la Universidade Federal do Pampa. Es la explicación de la intervención propuesta y la investigación con colegas de los maestros de educación pública de la ciudad de Jaguarão RS. Tiene como objetivo general propiciar a educadores de escuelas públicas, municipales de Jaguarão, un espacio de reflexión sobre la práctica pedagógica de una sus medidas y los principios de la inclusión de la escuela, en cuanto a los estudiantes el apoyo de educación especial desde la perspectiva de educación inclusiva. Para ello, hemos intentado conseguir un espacio adecuado, donde abrió espacio la la posibilidad de participación activa de los docentes, a través de las ruedas de entrenamiento y como característica (registro y reflexión) de la escritura los libros de la meta cognición. La parte 1 corresponde a la propuesta de intervención y su contexto, derecho conceptual, brasileño, razones teóricas y metodológicas y esquema del plan de acción. La parte 2 corresponde a la intervención, presenta la descripción de siete ruedas de entrenamiento realizado en la noche, entre los meses de abril y junio de 2016, en la sala de conferencias de la Biblioteca Pública Municipal. Cada rueda tenía un subtemas, educación inclusiva y debilidades, analizadas en relación con la red municipal. Las debilidades eran señaladas por docentes participantes en ambos el cuestionario que sirvió como base para la propuesta de intervención diagnóstico en cuanto a las ruedas, momentos de reflexión y socialización de sus prácticas pedagógicas. Los subtemas son: la legislación brasileña trabajó sobre educación inclusiva; papel del profesor frente a los problemas inclusivos; Parámetros curriculares nacionales y documento preliminar Base Curricular nacional común; plan de estudios; estudios de casos individuales; y evaluación del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con discapacidades en común red. En el trabajo organizado durante las ruedas, se encontró que la mayor dificultad presentada por los profesores contra los alumnos con discapacidad, es de orden curricular, y este asunto no termina aquí. Acuerdo con los profesores y con la solicitud presentada por otras oportunidades de formación, existe esta necesidad que emergió y espera, junto con la nueva administración municipal, las políticas de formación docente con la finalidad de promoción de la educación inclusiva, como prevé la legislación brasileña.

Palabras clave: Formación docente; Educación inclusiva; Intervención.

LISTAGEM DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A.E.E. - Atendimento educacional especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

D. A. - Deficiência auditiva

D. I. - Deficiência intelectual

E.M.E.F - Escola Municipal de Ensino Fundamental

E.M.E.I - Escola Municipal de Educação Infantil

E.M.E.B - Escola Municipal de Ensino Básico

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SMED - Secretaria Municipal de Educação e Desporto

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO E FUNÇÕES DOS DOCENTES

TABELA 1 - Quadro demonstrativo das escolas, participantes e funções dos participantes.....35

TABELA 2 - Dados pessoais, atuação profissional e experiência.....36

TABELA 3 - Conteúdos da educação especial na formação e experiência de trabalho com turma inclusiva.....37

GRÁFICOS

Desafios do processo de inclusão

GRÁFICO 1- Estrutura da rede.....41

GRÁFICO 2- Formação docente.....42

GRÁFICO 3- Postura dos envolvidos.....43

GRÁFICO 4 - Sugestões para as Rodas.....43

QUADROS DIMENSÃO COLETIVA

Quadro Roda 1.....50

Quadro Roda 2.....54

Quadro Roda 3.....59

Quadro Roda 4.....62

Quadro Roda 5.....67

Quadro Roda 6.....73

Quadro 6.1 Demonstrativo avaliativo.....77

Quadro Roda 7.....79

Figura 1 - Cadernetas de metacognição.....47

Figura 2 - Acolhida inicial.....	48
Figura 3 - Participantes A, B, D.....	55
Figura 4 - Participantes A, C.....	57
Figura 5 - Participantes B, D.....	60
Figura 6 - Participantes A, B, C, D.....	64
Figura 7 - Participantes B, C, D, G.....	69
Figura 8 - Participantes B, C, D, G.....	75
Figura 9 - Participantes B, C, D, G.....	80

SUMÁRIO

PARTE 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

1.1	Reapresentação da proposta de Intervenção.....	14
1.2	Sentido e razões do trabalho de Intervenção.....	16
1.3	Fundamentação teórico-conceitual da proposta de Intervenção.....	19
1.3.1	Formação docente para a educação inclusiva.....	23
1.3.2	Legislação brasileira: a escola para todos.....	24
1.4	Fundamentação teórico-metodológica da proposta de Intervenção.....	31
1.5	Delineamento do Plano de Ação.....	34
1.5.1	Sujeitos do trabalho interventivo: identificação dos inscritos à participação.....	35
1.5.2	Temas apontados para as discussões.....	38

PARTE 2 – AS RODAS DE FORMAÇÃO

INTERVENÇÃO: AS RODAS DE FORMAÇÃO.....	39	
2.1	Introdução: contextualização e apresentação do processo interventivo.....	40
2.2	Desafios do processo de inclusão: dados diagnósticos do grupo para composição do trabalho de Intervenção.....	40
2.3	Cronograma das Rodas de Formação.....	44
2.3.1	Relato geral de desenvolvimento das Rodas de Formação.....	45
2.4	Delineamento das Rodas de Formação: desenvolvimento e reflexões.....	48
2.4.1	Primeira Roda.....	48
2.4.2	Segunda Roda.....	53
2.4.3	Terceira Roda.....	58
2.4.4	Quarta Roda.....	62

2.4.5 Quinta Roda.....	66
2.4.6 Sexta Roda.....	72
2.4.7 Sétima Roda.....	78
2.5 Concluindo.....	82

REFERÊNCIAS.....	88
-------------------------	-----------

APÊNDICES PARTE 1

1 Consentimento livre e esclarecido.....	91
2 Convite para a Intervenção.....	93
3 Ficha de inscrição para os interessados à Intervenção.....	94
4 Questionário do Diagnóstico.....	95

APÊNDICES PARTE 2

1 Materiais utilizados como apoio à Primeira Roda.....	98
2 Materiais utilizados como apoio à Segunda Roda.....	102
3 Materiais utilizados como apoio à Terceira Roda	104
4 Materiais utilizados como apoio à Quarta Roda.....	106
5 Materiais utilizados como apoio à Quinta Roda.....	106
6 Material utilizado como apoio à Sexta Roda.....	107
7 Materiais utilizados como apoio à Sétima Roda.....	108

PARTE 1

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

1.1 Reapresentação da proposta de Intervenção

Esta proposta de intervenção aborda o assunto inclusão escolar, analisado no Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de Jaguarão. O tema ainda é visto nos dias atuais com grande polêmica, distorções de ideias e grande insegurança por parte dos educadores em geral. É algo já muito mencionado em pesquisas, seminários, trabalhos de conclusões, mas pela relevância do tema e pelo entendimento das características no que se refere às pessoas com deficiência, torna-se fundamental a elaboração desta proposta de projeto de intervenção.

Trata-se de um estudo de foco intervencionista, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação (PPGEdu) – Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, que tem como objetivo principal, oportunizar aos educadores das escolas públicas municipais de Jaguarão, um espaço para a reflexão sobre suas pedagógicas práticas, para uma ação adequada aos princípios da inclusão escolar, no que se refere aos alunos apoiados pela modalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tendo como base a legislação brasileira que se refere ao direito de todos à educação escolar compulsória no âmbito do ensino fundamental.

A ideia da intervenção surgiu a partir de um convite, enquanto professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado), para conversar com os professores municipais dos anos iniciais sobre o assunto, na ocasião, ficou clara a enorme fragilidade destes profissionais em relação aos procedimentos relacionados a esta causa e tudo que a envolve. Evidenciaram-se questionamentos que vão desde o desconhecimento de quem são os sujeitos considerados deficientes até o próprio desconhecimento da legislação, que aponta adequações curriculares, eliminação de barreiras e práticas pedagógicas para todos os alunos, independentemente de suas condições.

Segundo Ludke e André (1986), “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”. (p. 26). A sala de AEE na escola, também chamada de sala de recursos, é o espaço reservado ao

atendimento individual dos alunos com deficiência, geralmente, dos alunos que já apresentam o laudo constatado pelo médico na hora da matrícula, o que não impede do aluno que não tem laudo ser atendido também.

É comum na escola encaminhamentos de casos de alunos com dificuldades de aprendizagem à sala de AEE, na desconfiança de que estes possam apresentar algum tipo de deficiência intelectual. Nesta situação o papel é de investigação, quando persistir a desconfiança pelo profissional responsável, o caso deve ser levado à equipe de outros profissionais clínicos para uma triagem.

Além dos atendimentos individuais especializados na sala de recursos, focados na melhora da aprendizagem, o papel se intensifica fundamentalmente com o professor de turma, sendo este o responsável pelas atividades, métodos, técnicas e todo o processo de aprendizagem do aluno. Dessa forma deve haver uma relação direta entre o professor de AEE e o professor de turma, ao mesmo tempo em que ambos compartilham o trabalho pedagógico com o(s) mesmo(s) aluno(s).

Com base na legislação brasileira e na realidade vivenciada, o trabalho destaca algumas questões que visam diretamente ir ao encontro de dúvidas, inseguranças e transtornos causados pelo assunto. Se aposta na possibilidade de obter resultados positivos ao longo do processo e em seu tempo de aplicação, prevendo a participação dos professores que se integram com a causa inclusiva. Ainda, prevê como consequência uma possível mudança de atitudes, através da integração e socialização, a partir desta proposta interventiva, bem como atitudes de reflexão e mudanças nas práticas pedagógicas efetivadas junto aos alunos com deficiência da rede municipal de educação de Jaguarão.

1.2 Sentido e razões do trabalho de Intervenção

A presente Intervenção foi planejada e desenvolvida com base na virada histórica da área da Educação Especial¹, pela qual a mesma passa a ser compreendida como modalidade de ensino com a “entrada” dos alunos “especiais” *preferencialmente* na escola regular, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Tal situação levou a uma grande necessidade de estudo e aprofundamento da temática por parte dos educadores de todo o país, igualmente, daqueles que compõem a rede municipal de educação de Jaguarão, local de meu exercício profissional. A expectativa era a de desenvolver uma intervenção que prioriza o auxílio aos educadores envolvidos com os alunos que apresentam algum tipo de necessidade que decorre de condições/situações de deficiência.

A partir de 1996, o papel dos estabelecimentos de ensino é o de aceitar a matrícula e assegurar o direito à educação na escola regular para todos alunos e todas alunas. “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 02/2001, p. 1).

Ao ingressar como docente, em 2007, adentro em um trabalho numa escola especial, mantida pela APAE, com turma de alfabetização, momento em que me deparei com inúmeras deficiências, ressaltando a deficiência intelectual. Este foi o meu primeiro contato com a educação especial e todo o seu contexto, acabei me apaixonando e, no ano de 2010, prestei concurso para ser professora de AEE do município, obtive classificação, e logo fui solicitada a me apresentar. Ao ser chamada, prestei serviços como orientadora educacional na Escola Ceni Soares Dias, momento muito rico e de muitas aprendizagens.

Ainda neste mesmo período, participei de inúmeras reuniões para a elaboração das diretrizes curriculares da educação especial na perspectiva da educação inclusiva municipal, juntamente com a Coordenadora da Educação Especial do município e demais colegas professores de AEE. O documento das

¹ Conforme a LDB vigente, “Entende-se por educação especial (...) a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (LDB 9394/96, alterada pela lei 12.796 de 2013).

diretrizes municipais foi concluído e ainda aguarda por aprovação junto ao poder legislativo local.

Após o serviço de orientação educacional, fui remanejada para a Escola Marechal Castelo Branco, onde exerço minha função docente atual. Também prestei serviço itinerante na Escola Fernando Correa Ribas, uma vez por semana, auxiliando como psicopedagoga e em atendimentos educacionais especializados, visto que a escola não contava com nenhum tipo de profissional da área.

Tenho trabalhado para auxiliar os professores nas questões curriculares de acordo com as necessidades identificadas para cada aluno, porém, verifico nessa dinâmica alguns equívocos por parte dos docentes. Há certa “insistência” em oferecer o mesmo conteúdo, com o mesmo método a todos, ignorando as necessidades diferenciadas do aluno “especial” e, ainda, em alguns casos de alunos mais comprometidos cognitivamente, permanecerem totalmente por conta de seus cuidadores. Tais cuidadores são, geralmente, graduandos em Pedagogia, contratados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), apenas para aqueles casos de alunos que não possuem autonomia de permanecer sozinhos com autonomia, mesmo em um ambiente coletivo.

A minha busca é pelo sentido entre o que está explícito na legislação e como isto se dá na prática real das escolas e salas de aula. Minha maior preocupação é o que está sendo oferecido a estes alunos no processo pedagógico, de que maneira, métodos, recursos e técnicas são disponibilizados e, ainda, acrescentando a questão afetiva e social.

Aposto no olhar dos educadores sob o processo, sob os direitos, sob as possíveis alterações curriculares que os alunos com deficiência têm como direito, são questões que facilitam, pesam ou dificultam o dia a dia para a efetivação da inclusão escolar.

E, por fim, se aposta que o processo de intervenção aqui projetado, calcado no princípio da ação refletida no próprio espaço de trabalho (ação-reflexão-ação) possa colaborar a essa temática e importante prática educacional. A partir desse contexto e dessa experiência, pretende-se oportunizar, aos educadores das escolas públicas municipais de Jaguarão, um espaço para a reflexão sobre suas pedagógicas práticas, para uma ação adequada aos princípios da inclusão escolar, no que se refere aos alunos apoiados pela modalidade da educação especial na

perspectiva da educação inclusiva. Por meio da Intervenção, almeja-se que os docentes da rede municipal de Jaguarão possam: Conhecer a legislação que se refere à educação especial na perspectiva da educação inclusiva;

Identificar as necessidades educacionais especiais advindas das diversas condições de deficiência apresentadas pelos alunos das escolas municipais;

Propor atividades adequadas a cada aluno, visando à superação das dificuldades apresentadas em decorrência das condições pessoais e dos ambientes educativos não inclusivos;

Promover mudanças de aspectos que perpassam o currículo, a eliminação de barreiras e as atitudes discriminatórias.

1.3 Fundamentação teórico-conceitual da proposta de Intervenção

Do passado de exclusão total até os dias atuais

Sabe-se que a sociedade sempre viveu em busca de mudanças e respostas para muitos paradigmas já estabelecidos. O sofrimento causado anteriormente, pelo preconceito extremo e pela ignorância total em relação às pessoas com algum tipo de deficiência, gerava transtornos e exclusão, onde as próprias famílias constrangiam-se em falar e até demonstrar o seu parente dito “diferente”. Nesta caminhada não conseguiam estabelecer um olhar para si e para os outros, a ponto de perceber que não há nenhum ser igual ao outro e, que, portanto, há diferenças entre as pessoas, pois cada um carrega o seu grau de limitação assim como sua potencialidade, onde o respeito deve ser presente.

É necessário que se entenda que atualmente fala-se mais em inclusão, por razões consequentes de lutas passadas, pelos movimentos sociais e pelo avanço da própria legislação brasileira que orienta para esta perspectiva. Infelizmente não estão descartadas atitudes de exclusão, visto que se aborda este tema justamente por ainda existir preconceito de toda ordem, mesmo que de forma mais branda.

Historicamente, a questão em pauta pode se dividir em quatro períodos distintos:

1º Exclusão total. Nos tempos mais remotos, os povos não tinham conhecimento sobre o assunto e desconsideravam totalmente as pessoas que eram diferentes, e em alguns lugares as crianças eram até submetidas à morte ou ao abandono. Conforme Selau (2007), este posicionamento somente começou a modificar com a difusão da doutrina cristã, que coloca todo o ser humano, como imagem e semelhança de Deus, portanto, merecedor de acolhimento e respeito.

2º Atendimento segregado. A segregação significa separação, trabalhava sob uma perspectiva de isolamento das pessoas especiais, dessa forma não previa o convívio com todos os seres, desprezando o contato com todas as diferenças.

As classes especiais dentro das escolas demarcam essa época, e ainda no Brasil por volta dos anos 50, foram criadas as escolas especiais que deram origem as APAES e a Sociedade Pestalozzi, caracterizadas por uma visão mais assistencialista do que pedagógica. Ao longo do tempo, as APAES também foram se modificando, apesar de manter a equipe técnica de profissionais da saúde para os

atendimentos individuais, receberam a denominação de escola na década atual, e vem trabalhando fortemente a questão pedagógica, assemelhando-se a escola regular e mantendo os mesmos níveis iniciais do ensino.

Apesar de se considerar a educação escolar inclusiva muito importante, não se pode pensar em fechar as escolas especiais, com a intenção de incluir a todas as crianças. Mesmo entendendo que estas escolas são modelos advindos do atendimento segregado, não parece que esteja comprovado que sejam ambientes completamente negativos. Alguns autores, como Correia e inclusive a Declaração de Salamanca, apontam que inclusão também depende do aluno e consideram que a inclusão deve acontecer, se possível. (SELAU, 2007, p. 19).

3º O movimento da integração. Uma tendência anterior ao paradigma atual, este movimento surgiu permitindo a entrada de alunos “especiais” na escola regular, de forma parcial ou total, por volta dos anos 80 e 90. Contudo, havia um tipo de seleção, sendo direcionados aqueles sujeitos considerados “aptos”, cuja instituição escolar não se responsabilizava nem pelo seu sucesso, tampouco pelo fracasso.

Ao mesmo tempo em que possibilitava o convívio na escola, havia uma precária estrutura de recursos oferecida aos alunos, e era o próprio aluno que deveria se adaptar ao meio escolar.

Esta prática resultou em um tipo de imposição às instituições especializadas, pois eram estas que deveriam prestar o suporte como serviços complementares que resultasse em uma permanência bem sucedida na escola regular.

4º A educação escolar inclusiva. Já num período mais à frente, início da década de 90, acompanhando o avanço das Ciências e da tecnologia, da democracia, das lutas sociais pela reivindicação de melhores condições salariais, em meio a todas estas questões, surge em todo o país e no mundo, os movimentos sociais em prol das pessoas com deficiência, anteriormente esquecidas e ignoradas. O tema é atual, e diz respeito a todas as diferenças humanas que mais ressaltam como: cor, gênero, raça, classe social, deficiências, dentre outras.

Há uma luta constante e fundamental que aponta para o respeito com a diversidade humana, e aqui se fixa nos sujeitos considerados com deficiência, tratando do ambiente escolar, já que é na escola que acontece o primeiro contato de socialização mais ampla entre os seres.

A inclusão escolar surge como um apelo de direito e entendimento, de que as pessoas com deficiência não podem ser desconsideradas pelas suas dificuldades e

limitações. Ao contrário da integração, a inclusão prevê uma escola que se adapta e molda-se para o sucesso do aluno.

Primeiramente, neste paradigma, os educadores necessitam a compreensão da Educação Especial como parte da Educação Inclusiva, reconhecendo na prática quem são tais sujeitos, os diversos tipos e características de deficiências e transtornos gerados por cada uma. A partir desta perspectiva, o professor de A.E.E (atendimento educacional especializado), o professor de classe, o serviço de orientação educacional e o supervisor pedagógico, poderão se reunir para formular atividades cabíveis para cada situação, do contrário não se pode chamar de inclusão apenas a matrícula do aluno na escola.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (...) (LDB 9394/96, art. 59).

No ambiente escolar, vale ressaltar que apenas a aceitação das diferenças e a presença no mesmo espaço físico não garantem a proposta inclusiva, principalmente nos casos mais desafiadores, onde é fundamental o pensamento, a reflexão, a análise do que pode ser oferecido e posteriormente exigido de um aluno com uma deficiência mais grave. Todas as propostas inclusivas pensadas e refletidas devem fazer parte da proposta pedagógica da escola, considerando a aprendizagem significativa como um elo de vida e conhecimento. Esta tarefa deverá ser mediada entre professor de classe e professor de atendimento individual especializado; percebe-se, nesta perspectiva, uma nova concepção de educação, onde os sistemas de ensino devem assumir, tornando-se promotores no processo inclusivo.

Não raro ouve-se nas escolas referências a alunos com necessidades educacionais especiais como “alunos da inclusão”, o que sugere o questionamento sobre o modo como são percebidos diante dos demais alunos. “Tenho vinte e cinco alunos, dois de inclusão”, comenta um professor. Além da evidente concepção de uma educação voltada para a “normalidade”, tal ideia contrapõe-se à compreensão da inclusão, largamente defendida na bibliografia, como um processo que deve abranger todas as diferenças. (Brasília, SEESP/MEC, 2005, p. 26).

O documento acima traz outro grande desafio diretamente relacionado com o tema, que é a compreensão de todas as diferenças humanas, independentemente de dificuldades, necessidades especiais, síndromes, ou não. Em um determinado momento em que se percebe o ser único que cada um é, e que não há homogeneidade entre os homens, ninguém deve carregar rótulos por nenhuma característica que apresentar, seja de ordem física, mental, sensorial, social ou racial.

Beyer (2010) acredita que este momento pode ser considerado para alguns como um momento histórico, o surgimento de um novo paradigma educacional. Também chama a atenção ao dizer que toda a reforma educacional pode ter sua fase de utopia e que seria pensar de forma ingênua, a transformação escolar a partir das diretrizes político-pedagógicas estabelecidas. É necessário pensar, pois, em uma primeira condição, a de que todos os alunos são diferentes, e dessa forma Beyer (2010), aposta na individualização do ensino.

A inclusão escolar tão debatida, ainda é assunto polêmico e assustador para alguns educadores, o caminho é extenso, há uma longa trajetória de conscientização na sociedade.

Analisando as considerações de Demo (2012) sobre a LDBN/96 no que se refere à educação especial, coloca que não há uma expressão que torne explícita a questão avaliativa, pois apenas menciona classes, escolas ou serviços especializados; também não busca uma clareza avaliativa ao falar da aceleração para os superdotados.

O processo inclusivo apresenta duas faces, resultado do que está explícito na legislação e se apresenta aos olhos de muitos educadores como uma visão de utopia, e o que de fato acontece na realidade escolar, que vem se caracterizando pelo despreparo, a falta de conhecimentos e a fragilidade de lidar com o dito diferente.

As escolas, na tentativa de incluir um aluno com algum tipo de deficiência, justificadas pela legislação, ainda apresentam dificuldades com a causa, pois a inclusão não pode ser garantida desta forma, apenas com a aceitação de uma matrícula. Na ausência desta percepção, o sofrimento torna-se maior para o aluno, porque automaticamente ele estará ali apenas ocupando um espaço físico. O olhar diferenciado para os aspectos curriculares que devem ser oferecidos, não podem

recair sob o aluno com um direcionamento que o exclua, ao mesmo tempo em que o tente atender de forma diferenciada.

Uma consideração relevante é que a legislação não trata de forma explícita, e que causa os maiores transtornos para quem trabalha com mais de um tipo de deficiência, é nivelar todas as deficiências. Fala-se dos direitos, das adequações, da eliminação de barreiras e, no entanto, sabemos que, por exemplo, o tratamento e a flexibilização curricular para um deficiente intelectual jamais será o mesmo tratamento e flexibilização para outro tipo de deficiência. Esta é a maior dificuldade dos educadores, porque exige um planejamento adequado às necessidades, o que na maioria das vezes foge à realidade.

1.3.1 Formação docente para a educação inclusiva

Em tempos de inclusão cabe aos profissionais a busca de fundamentação nas teorias relacionadas e refletidas sobre a prática, traçando estratégias para lidar com as inúmeras deficiências, tendo como prioridade principal a eliminação de atitudes discriminatórias e preconceituosas. Para efetivação desse desafio, é fundamental que exista a consciência quanto à necessidade de formação continuada docente, aspecto a ser continuamente ressaltado, pois ainda é pequeno o número de profissionais que se envolvem e que desejam a formação voltada para a educação inclusiva, embora o MEC apresente uma política de formação que visa a contemplar os Estados e Municípios.

Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes. (MEC, Resolução de n.2 de julho de 2015).

O processo da educação inclusiva deve se concretizar nas políticas públicas, através de programas de formação continuada e orientação aos docentes,

apostando numa dimensão que não vise apenas o benefício aos alunos com determinada deficiência, mas ao coletivo.

Segundo Machado (2011), só haverá sentido na formação continuada se a mesma estiver em conexão com os conflitos da prática. Na busca pela formação continuada, os professores devem ser tocados na ressignificação de seus contextos, uma vez que todos são chamados à educação inclusiva.

No âmbito educacional, percebe-se que muitas atitudes e práticas docentes tendem a permanecer do mesmo modo, o que poderá obter direção contrária ao envolvimento docente com novas propostas de formação.

Os conhecimentos devem ser disponibilizados a todos docentes, não exclusivamente aos especialistas, como ainda é uma forte tendência de pensamento e de posicionamento em termos da oferta da formação. Só é possível avançar com a quebra deste paradigma.

É essencial que os professores saibam que, ao escolher a profissão docente, já estarão comprometidos com a educação inclusiva, desde a educação infantil, perpassando todas as etapas e níveis do ensino.

Se para a educação brasileira, a inclusão é um desafio, na realidade municipal local, enfrentam-se inúmeras barreiras, essencialmente por falta de informações e conhecimentos que decorrem da ausência de formação continuada para professores de classe e gestores, já que somente os professores especialistas são chamados à formação pela SMED.

1.3.2 Legislação brasileira: a construção do direito da escola para todos

Considerando-se os marcos legais que direcionam para uma educação inclusiva, pode-se pensar que cabe principalmente aos sistemas de ensino pensar a transformação e o cumprimento da legislação.

As pessoas com deficiência já não sofrem tanta discriminação, mas ainda há um grande caminho a percorrer, pois as propostas previstas em lei não condizem na maioria das vezes com a realidade escolar apresentada.

Cada ser humano é único, há a necessidade de respeito, carinho, amor, principalmente no ambiente escolar, onde os alunos vivem grande parte de suas vidas. Em tempos de inclusão, não cabem mais atitudes discriminatórias que

desvalorizem e desrespeitem os alunos, seja qual for a diferença, estes precisam ser valorizados no espaço escolar.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p. 6).

Em 1973 foi criado, pelo MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela educação especial no Brasil, com a visão da integração, pelo qual impulsionou ações educacionais voltadas aos interesses das pessoas com deficiência e superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

A força liderada pelos movimentos sociais promoveu um novo olhar por volta dos anos 80 e a própria Constituição Federal de 1988 já colocava que a educação é um direito de todos, independente de raça, cor, sexo, credo religioso. Em seu artigo da Ordem Social, Título VIII, menciona o atendimento educacional especializado, dado preferencialmente na escola regular.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, determina o dever dos pais ou responsáveis, pela matrícula de seus filhos na rede regular de ensino. E nessa mesma década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), ocorrida na Espanha, estimularam toda esta trajetória das políticas públicas para a educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a primeira Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração instrucional, apenas para aqueles indivíduos considerados aptos para o ingresso no trabalho coletivo. Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões da homogeneidade de aprendizagem, esta foi uma visão política que não provocou uma mudança na sua ação pedagógica, acabou se fortalecendo na exclusão, à medida que não foram valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, e a

responsabilidade da educação dos alunos mais comprometidos, permanecia no âmbito da educação especial.

A atual LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996, trouxe grande preocupação com as pessoas especiais, aponta um capítulo voltado à educação especial, onde o termo “portadores de necessidades especiais” foi alterado para educandos especiais ou educandos com deficiência, pela Lei 12.796, de 04 de abril de 2013.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (LDBN/96, redação dada pela Lei 12.796/2013).

Ainda destacando a LDBN/96, em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

CAPÍTULO I Das Disposições Gerais

Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (PRESIDÊNCIA DA

REPÚBLICA CASA CIVIL, Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as demais pessoas, trazendo uma nova interpretação para a educação especial, delineando o ponto de vista para a eliminação de toda e qualquer barreira que impeça a pessoa de seu direito e permanência na escola.

A educação especial adquire espaço e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, não substitutivo ao ensino regular.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Mas ao estabelecer objetivos e metas para as pessoas com deficiência, menciona algumas fragilidades referentes à oferta de matrículas para alunos nas classes comuns da rede regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

O papel dos estabelecimentos de ensino é de aceitar a matrícula e assegurar o direito à educação na escola regular para todos, sem distinções.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 02/01, p. 1).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prestar a atenção para a formação docente. A formação docente deve ser especialmente voltada para o tratamento das questões que se referem à diversidade e que esta possa contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência.

A Lei nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - como meio legal de comunicação e expressão, e garante o uso e a difusão dentro dos estabelecimentos de ensino e ainda a coloca como uma disciplina integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02, de 24 de setembro de 2002, aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, estendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a utilização em todo território nacional.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

CAPÍTULO II DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL, 2005, p. 1).

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação, onde o atendimento educacional especializado passa a atender e oferecer suporte ao educando e à família.

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, estabelece que os Estados-Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e ainda adota algumas medidas para garantir que não haja qualquer tipo de discriminação ou exclusão.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de 2007, reafirmado pela Agenda Social, introduz do ponto de vista gestor, os eixos da formação de professores para a educação especial, da implantação de salas de recursos multifuncionais, da acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, do acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e do

monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada.

A Resolução N.º 4, de 02 de outubro de 2009 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - afirma o atendimento educacional especializado aos alunos “especiais”, de forma complementar ou suplementar.

Tais diretrizes foram instituídas em nível nacional pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências: a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, que não exclua seja qual for a deficiência; garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, visando as necessidades individuais; oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino com apoio técnico. São consideradas público alvo da educação especial, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL, 2011, p. 1).

A meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014, trata da universalização do ensino para indivíduos dos quatro aos dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, trazendo novamente o termo “preferencialmente”, quando se refere à educação que possa ser oferecida na rede comum de ensino.

Finalmente, nesse crescente recurso legal e normativo que expressivamente o Brasil vem construindo nos últimos vinte anos, pelo menos, para a área da Educação Especial enquanto um dispositivo de inclusão escolar, mencionamos a recente conquista da aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 06 de julho de 2015). Na referida Lei, os artigos 27 e 28 versam sobre a questão da Educação das pessoas com deficiência, reafirmando o direito à educação da pessoa com deficiência, assegurando o sistema educacional em todos os níveis e por toda a vida, com a finalidade de obter o desenvolvimento de habilidades e talentos, conforme as características de cada um.

O artigo 28 incumbe ao poder público as competências e o acompanhamento de criação, desenvolvimento, implementação, incentivo e avaliação. Prevê um sistema educacional inclusivo em todas as modalidades, permanência e acessibilidade, visando a eliminação de barreiras, a institucionalização do AEE como forma de apoio aos estudantes, acesso a um currículo com condições de igualdade, planejamento de estudo de caso e elaboração de um planejamento no AEE, visando os recursos acessíveis e as tecnologias assistivas.

1.4 Fundamentação teórico-metodológica da proposta de Intervenção

Este trabalho tem como base teórico-metodológica a abordagem da pesquisa intervencionista do tipo pedagógica. Segundo Damiani *et al.* (2013), a pesquisa do tipo intervenção pedagógica é aquela na qual o pesquisador deve planejar e intervir, com a intenção de produzir avanços e, posteriormente, avaliar os efeitos produzidos e seu relato deve contemplar dois componentes metodológicos:

O **método da intervenção** deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico. [...] Aqui, o foco do autor do relatório deve estar voltado somente à sua atuação como professor (agente da intervenção). O **método de avaliação da intervenção** tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção. [...] tendo o foco na atuação do autor como pesquisador. A avaliação da intervenção [...] é igualmente composta por dois elementos: os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita (2013, p. 62, grifos dos autores).

O método da intervenção tem como referência a abordagem da legislação brasileira no que diz respeito aos direitos à educação das pessoas com deficiência, permeando desde o reconhecimento da própria legislação que sustenta a prática, aos procedimentos (métodos, técnicas, currículo, avaliação) com relação aos alunos com deficiência e, ainda, a colaboração de alguns teóricos que defendem esta causa, auxiliando em uma maior compreensão e que também sustentam a proposta deste trabalho.

Foram apresentados o tema da intervenção, o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes da intervenção, com uma visão sobre um paradigma que revela primeiramente a aceitação da diversidade dentro do ambiente escolar.

O paradigma que se propõe para a educação especial, diante das últimas transformações paradigmáticas, é assim, o de uma educação especial móvel, dinâmica, deslocada dos redutos históricos da escola especial para uma presença subsidiária nas escolas regulares. Cabe destacar, porém, que novos conceitos e uma formação diferenciada deverão ser desenvolvidos pelo professor. Sua tarefa deverá deixar de se dar a partir de um aporte terapêutico, como aconteceu historicamente com os educadores especiais, tanto por influência da formação dos cursos de educação especial como devido à rigorosa abordagem clínica, e precisará passar a abarcar a diversidade da sala de aula da escola regular e pautar-se por um aporte genuinamente pedagógico (BEYER, 2010, p. 39).

As atividades foram mediadas pela professora pesquisadora, que organizou o espaço cedido pela SMED (Secretaria Municipal de Educação) no município de

Jaguarão, e contou com recursos: notebook, projetores de imagens, cadernetas para a escrita, e materiais relacionados com o tema proposto.

Os sujeitos desta intervenção foram os professores municipais de classe comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e também os professores que atuam em outros espaços, como a gestão, orientação e AEE, entende-se que todo profissional docente é responsável pelo processo inclusivo. Os professores serão informados sobre a pesquisa e só participarão deste trabalho se os mesmos concordarem com os termos expressos no Termo de Consentimento (Apêndice A).

A rede municipal de ensino de Jaguarão, conta com oito escolas na zona urbana e cinco escolas do campo, apresenta o total de duzentos e oitenta e três (283) professores no trabalho ativo, compreendo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, AEE e profissionais que ocupam cargo na SMED, não há contratações, todos os profissionais docentes são concursados.

Conforme Censo Escolar (INEP/MEC, 2015) são dois mil (2000) alunos nas escolas de ensino fundamental, trezentos e seis (306) alunos nas escolas municipais de educação infantil e cinquenta e sete (57) alunos nas escolas do campo. Os alunos com deficiência são avaliados e diagnosticados por profissionais da saúde são em número de cinquenta e um (51), considerando que há casos de alunos com hipóteses de deficiência intelectual e autismo que ainda estão em avaliações pedagógicas e clínicas.

As escolas que possuem a sala de atendimento educacional especializado (AEE) são: EMEF Marechal Castelo Branco, EMEF Marcílio Dias, EMEF General Antônio de Sampaio e EMEF Manoel Pereira Vargas. A EMEF Fernando Corrêa Ribas possui a sala de recursos, enquanto as demais escolas ainda não foram contempladas com AEE. O que difere a sala de AEE da sala de recursos é que a primeira é planejada e reconhecida pelo MEC, enquanto a segunda é planejada com os próprios recursos da escola.

A avaliação desta pesquisa foi realizada por procedimento qualitativo, que de acordo com Bogdan e Biklen (1982) abrange a aquisição de dados descritivos no contato direto com a situação estudada, ressaltando o processo.

Os instrumentos da coleta de dados para a intervenção foram o questionário semiestruturado e a análise documental, com registros escritos.

Com relação ao questionário, afirma Gil (2011), trata-se de uma técnica de investigação que compõe questões que objetivam a aquisição de informações de diversos campos e valores. “Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas.” (GIL, 2011, p. 121).

A aplicação do questionário foi individual e antecedeu as Rodas, o que serviu de base para a formação de intervenção. A segunda técnica foi a análise documental, que pode ser complementada por outras técnicas.

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou um problema. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38).

O objetivo geral é oportunizar aos educadores um espaço para reflexão de suas práticas pedagógicas, na tentativa de busca de um novo direcionamento, voltado para uma dinâmica inclusiva. O foco são os professores, para os quais foram planejados sete encontros quinzenais, com duração de três horas, no período de abril a junho do ano de 2016.

Enquanto dinâmica de desenvolvimento, registro e monitoramento da intervenção, os encontros foram desenvolvidos em *Rodas de Formação*², com registros e leitura das *cadernetas de metacognição*³, que partem de três questões essenciais: O que eu aprendi? Como eu aprendi? O que não aprendi? Por meio dessas estratégias e organização, estima-se a construção de um ambiente com clima descontraído, de forma que os professores sintam-se motivados à participação, reflexão de suas práticas.

A Roda de Formação é uma ocasião para:

Reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. (WARSCHAUER, 1993, p. 46).

Nas Rodas de Formação, é possível escutar e ser escutado, o que possibilita a autoajuda, a ajuda e as análises em geral das proposições que vão emergindo.

² “Quando, por exemplo, alguém narra uma experiência, (com)partilhando-a na Roda, outros interlocutores podem dela apropriar-se por inteiro e, ainda assim, a experiência retorna para o narrador ressignificada”. (SOUZA, 2010, p.18).

³ Caderneta de metacognição é um recurso utilizado como um pequeno caderno de apontamentos, que permite registros escritos, objetivando a reflexão.

1.5 Delineamento do Plano de Ação

Escopo da intervenção: registros da pesquisa diagnóstica de campo

Com o acolhimento e consentimento do projeto pela SMED Jaguarão, no mês de abril, do ano de 2015, ocorreram as visitas às escolas, com a intenção de realizar a etapa diagnóstica para planejamento do trabalho de intervenção. Basicamente, essa atividade consistiu em convidar os professores para a participação nos encontros de intervenção, que tratarão do tema proposto. Foi confeccionado um convite que ficou exposto na sala de professores de cada escola.

Apostando em uma perspectiva de qualidade, limitaram-se três vagas para professores, por escola, e três vagas também para os profissionais da SMED, os quais se habilitaram em participar. Os convites foram entregues à direção de cada escola pela pesquisadora; no momento, também foi explicado o motivo da pesquisa, os argumentos e agendadas as próximas visitas que tratariam da apresentação da ficha de inscrição e do preenchimento da mesma para os professores interessados.

Estas visitas contemplaram todas as escolas da rede municipal; também foi feito contato com a Coordenadora geral das escolas do campo, visto que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva deve contemplar a todos os estabelecimentos de ensino pertencentes à rede municipal, como no caso desta pesquisa.

Em outro momento nas escolas, foi feito o recolhimento das fichas, que já continham o agendamento do primeiro encontro para tratar de assuntos sobre a intervenção, e algumas informações adicionais, como os contatos da pesquisadora em caso de dúvidas. Com isso também foi possível saber o número de interessados, para a tomada de algumas providências necessárias como: o preparo do local, material disponibilizado e lanche.

Conforme o estabelecido realizou-se no dia 11/06/15, na biblioteca pública municipal, o primeiro encontro com os professores, com a finalidade de reconhecer, diagnosticar e compreender de fato o que pensam sobre o assunto. O número de inscritos ficou em vinte e um (preenchimentos das fichas) e compareceram treze profissionais. Foi passada uma lista de presenças e os ausentes inscritos serão lembrados do próximo encontro, assim que se aproximar da data.

Na ocasião foi apresentado o tema, a professora, a proposta de intervenção; ainda, foi entregue um questionário semiestruturado como instrumento diagnóstico norteador para os encontros de intervenção, o qual os professores puderam responder na própria ocasião. Foram apontadas algumas sugestões e os professores puderam sugerir o que pretendem discutir e o que é relevante para as suas práticas.

Após este encontro, foram pensadas ações no formato de Rodas de Formação, ainda, os professores sugeriram um outro local, onde as cadeiras possam ser móveis e com isto as pessoas consigam melhor interagir, já que a proposta é a participação e o envolvimento coletivo.

1.5.1 Sujeitos do trabalho interventivo: identificação dos inscritos à participação

À época do convite realizado, os professores inscritos como interessados à Intervenção pertencem às várias escolas da rede municipal de ensino, são concursados e compreendem os anos iniciais do ensino fundamental, AEE, orientação educacional e SMED, conforme descrito abaixo.

TABELA 1. Quadro demonstrativo das escolas participantes, número de participantes por escola e respectivas funções dos participantes.

ESCOLA/LOCALIZAÇÃO	PARTICIPANTES	FUNÇÃO
EMEF Castelo Branco <i>Bairro Kennedy</i>	03	02 Ensino Fundamental 01 AEE
EMEF Ceni Soares Dias <i>Bairro Bela Vista</i>	-	
EMEF Fernando Correa Ribas <i>Bairro Vencato</i>	04	03 Ensino Fundamental 01 Sala de Recursos
EMEF General Antônio de Sampaio <i>Corredor das Tropas</i>	01	01 Ensino Fundamental
EMEF Dr. Lauro Ribeiro <i>Granja Bretanhas</i>	01	01 Ensino Fundamental
EMEF Manoel Pereira Vargas <i>Bairro Pindorama</i>	03	02 Ensino Fundamental 01 AEE
EMEF Marcílio Dias <i>Centro</i>	02	01 Ensino Fundamental 01 AEE
EMEF Padre Pagliane <i>Centro</i>	03	02 Ensino Fundamental 01 Orientação Educacional

SMED <i>Centro</i>	03	01 gestão Escolas do Campo 02 Pedagogas
EMEF Alcides Pinto <i>Vila Cardoso</i>	01	01 Ensino Fundamental
EMEF Barão do Rio Branco <i>Estrada do Telho</i>	-	
EMEF D. Beloca Dutra Baltar <i>Corredor do Maracanã</i>	01	01 Ensino Fundamental
EMEF Dr. João Azevedo <i>Cerro do Matadouro</i>	-	
EMEF Pompílio Almeida Neves <i>Na capela São Luis</i>	-	

(a) Perfil pessoal e perfil profissional

Esse item contempla dados dos participantes, tais como idade, sexo, formação, tempo de docência e número de escolas em que atua o profissional. Os docentes inscritos eram em número de doze mulheres e um homem, com faixa etária de trinta a cinquenta e um anos, a maioria com formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia e Pedagogia Gestora. Também compuseram o grupo de interesse profissionais da secretaria da educação local da parte da educação do campo e duas pedagogas assistentes. São sete profissionais com mais de dez anos de docência e seis profissionais com menos de cinco anos de docência. Atuam no ensino fundamental, AEE, escolas do campo e SMED. Alguns profissionais atuam em mais de uma escola, também na esfera estadual.

TABELA 2. Dados pessoais, atuação profissional e experiência

IDADE/SEXO	FORMAÇÃO/TEMPO DE DOCÊNCIA	CARGO/Nº ESCOLAS DE ATUAÇÃO
45/feminino	Pedagogia, mais de 10 anos	Gestora na SMED/Educação do campo
43/feminino	Processamento de dados; Pós-graduação Gestão/mais de 10 anos.	Professora ensino fundamental, 02 escolas
46/feminino	Pós-graduação/mais de 10 anos.	Professora ensino fundamental, campo e cidade/02 escolas
37/feminino	Pedagogia; Pós-graduação em Psicopedagogia/menos de 05 anos.	Professora ensino fundamental/02 escolas
38/feminino	Pedagogia; cursando Pós em Psicopedagogia/menos de 05 anos.	Monitora AEE/02 escolas
40/feminino	Pedagogia; Pós-graduação em Psicopedagogia/mais de 10 anos.	Professora AEE/02 escolas.
51/masculino	Pedagogia; Pós-graduação em mídias na educação/menos de 05 anos.	Professor ensino fundamental/01 escola.
40/feminino	Pedagogia; Pós-graduação em mídias na	Pedagoga na SMED.

	educação/menos de 05 anos.	
30/feminino	Pedagogia/menos de 05 anos.	Profª ensino fundamental/01 escola.
47/feminino	Pedagogia; Pós-graduação em Psicopedagogia/mais de 10 anos.	Professora AEE e gestora na rede estadual/02 escolas.
43/feminino	Graduação em Letras; Pós-graduação em Pedagogia gestora/mais de 10 anos.	Professora ensino fundamental/01 escola.
49/feminino	Graduação em Letras; Pós-graduação em Gestão escolar.	Professora sala de recursos/01 escola.
31/feminino	Pedagogia/menos de 05 anos.	Professora Educação infantil e ensino fundamental/02 escolas.

(b) Formação na temática da educação especial/inclusão e experiência com alunos com deficiência

Este item contempla a formação inicial e continuada para a prática inclusiva, e a experiência com alunos com deficiência. Nesse, caso, identifica-se apenas LIBRAS como uma disciplina permanente nas formações iniciais dos professores, e também na formação continuada.

TABELA 3. Conteúdos da educação especial na formação e experiência de trabalho com turma inclusiva

DISCIPLINA FORMAÇÃO INICIAL PARA A INCLUSÃO	AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO	ALUNO "ESPECIAL"/TIPO DE DEFICIÊNCIA
Libras e organização do AEE	Curso de AEE	D. intelectual, D. visual.
Classe de excepcionais	Curso de Libras, seminários de educação/ autismo.	D. intelectual, autismo, surdez, etc. AEE.
Libras	Cursos de Libras, criança com deficiência.	D. intelectual, D. visual
Libras	Cursos de Libras	Paralisia cerebral
Psicopedagogia, inclusão e Libras	Não	Não
Psicopedagogia, inclusão e Libras	Não	D. intelectual
Inclusão e Libras	Libras, cursos de extensão	D. intelectual, autismo
-	Seminários de inclusão	Autismo, D. intelectual
Libras	Não	Autismo, Síndrome de Crouzon
-	Inclusão sala de aula	D. intelectual
-	Não	Limítrofe, deficiência mental

Não	Não	Não
Libras e conhecimentos psicopedagógicos	Alguns seminários sobre inclusão e educação para a paz.	D. intelectual, D.auditivo

1.5.2 Os temas apontados para as discussões de intervenção, conforme o gráfico 4 demonstrado no projeto, foram:

- ✎ Currículo flexibilizado (12 participantes – 28%);
- ✎ Maior compreensão da legislação brasileira, no que se refere aos direitos dos cidadãos (10 participantes – 23%);
- ✎ Avaliações flexíveis (9 participantes – 21%);
- ✎ Deficiências (7 participantes – 16%);
- ✎ Estudo de casos particulares (5 participantes – 12%).

PARTE 2
INTERVENÇÃO: AS RODAS DE FORMAÇÃO

2.1 Introdução: contextualização e apresentação do processo interventivo

Este capítulo é referente à prática interventiva, traduz as ações das sete Rodas realizadas com as colegas professoras participantes da pesquisa, conforme o planejamento e a apresentação anterior.

As professoras participantes desta pesquisa interventiva atuam na rede Municipal de Educação de Jaguarão e marcaram presença na noite do dia 11/06/15, momento em que foi disponibilizado o questionário semiestruturado, o qual foi utilizado como diagnóstico para as sugestões da prática. Inicialmente o número de interessados na participação da pesquisa foram treze (13) professores, como informado na seção anterior.

No ano seguinte, no primeiro semestre letivo de 2016, os professores foram contatados e ocorreram algumas desistências, o que conseqüentemente reduziu o número de participantes. Ficaram inscritas para a intervenção sete professoras: duas lotadas na SMED, uma na Escola Marechal Castelo Branco, uma na Escola General Antônio de Sampaio, uma na Escola Marcílio Dias e duas na Escola de Educação Infantil Silvinha que, no ano anterior, estavam lotadas na Escola Marechal Castelo Branco.

Ainda no decorrer das Rodas duas professoras, por motivos pessoais, compareceram apenas de um a dois encontros. Em um contexto geral, pode-se dizer que as participantes dessa intervenção são profissionais comprometidas que buscam respostas e reflexões para a melhoria da prática educativa inclusiva.

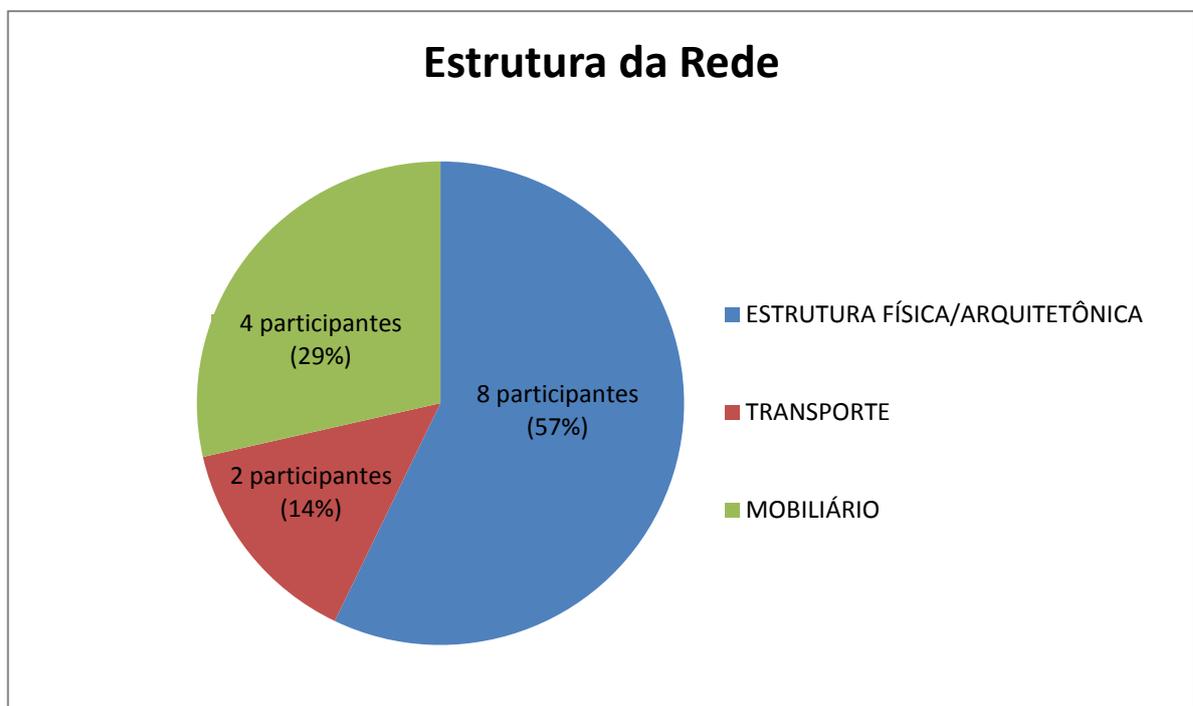
2.2 Desafios do processo de inclusão: dados diagnósticos do grupo para composição do trabalho de Intervenção

Os itens a seguir estão especificados por gráficos e referem-se à: estrutura da rede nas escolas, formação docente, postura dos envolvidos e os temas mais solicitados para o trabalho nas Rodas de Formação. Utilizaram-se cores e porcentagem para demonstrar a tendência da preferência.

Estrutura da rede

Conforme o gráfico 1, foram entrevistados um total de 13 participantes, onde observa-se que o problema mais citado é a estrutura física e arquitetônica com 8 participantes (57%); em segundo lugar aparece o mobiliário com 4 participantes (29%) e, em terceiro, com 2 participantes (14%), o transporte.

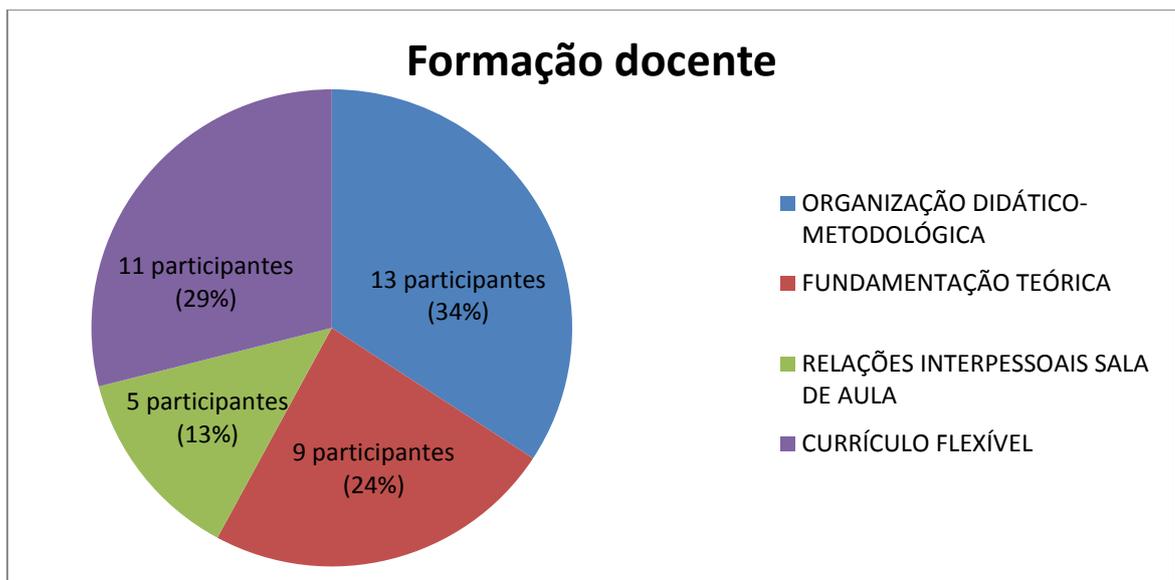
Gráfico 1



Formação Docente

O gráfico 2 contempla os desafios enfrentados pelos docentes; os professores, um total de 13 participantes, elegeram a *organização didático-metodológica* como o maior desafio enfrentado (13 participantes – 34%); em segundo lugar aparece o *currículo flexível*, que faz parte da organização didático-metodológica (11 participantes – 29%); em terceiro, aparecem os *fundamentos teóricos* (9 participantes – 24%) e, por último, as *relações interpessoais em sala de aula* (5 participantes – 13%).

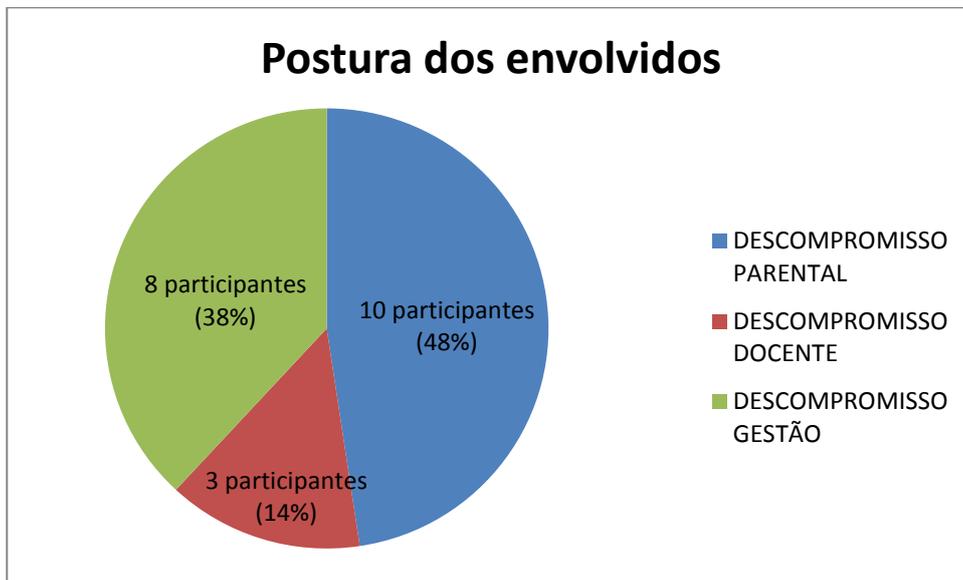
Gráfico 2



Postura dos envolvidos

Este item contempla análise do envolvimento das pessoas e segmentos diretamente relacionados ao processo educativo. Observa-se que o descomprometimento familiar está em primeiro lugar (10 participantes – 48%), seguido do descomprometimento dos gestores (8 participantes – 38%) e, por fim, o descomprometimento dos professores (3 participantes – 14%).

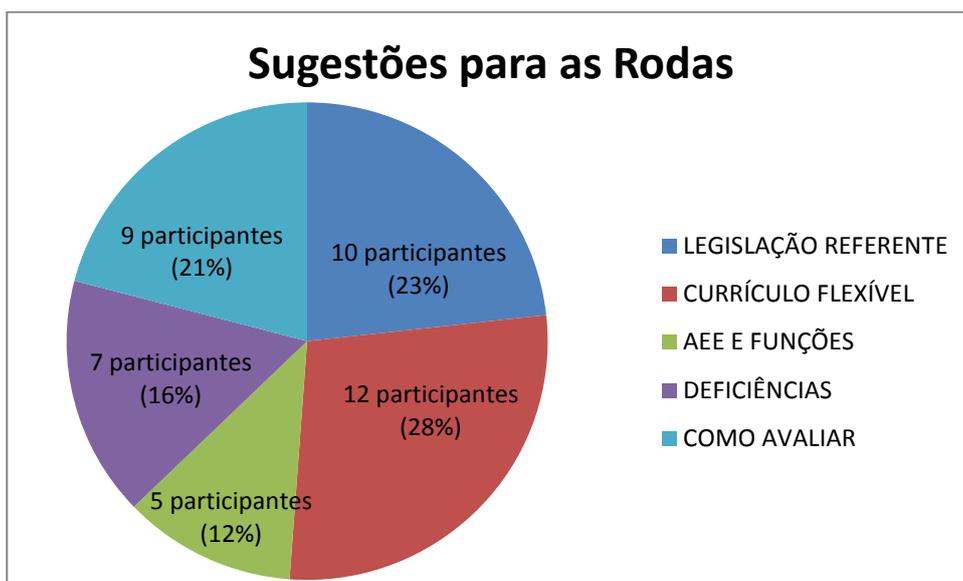
Gráfico 3



Demandas temáticas para as Rodas

Os temas apontados para as discussões de intervenção, conforme o gráfico 4 são: currículo flexível, legislação referente à educação inclusiva, avaliações, casos particulares relacionados as deficiências e funções do AEE.

Gráfico 4



Assim, a partir dos resultados diagnósticos, buscou-se a cada Roda de Formação aliar as temáticas sugeridas ao contexto inclusivo, enfatizando a problemática enfrentada pelas professoras participantes.

2.3 Cronograma das Rodas de Formação

<p>Primeira Roda dia 11/04/16</p>
<p>Tema: Reapresentação do projeto, contextualização histórica, legislação brasileira, apresentação do conceito de metacognição e do recurso cadernetas de metacognição.</p> <p>Objetivos: Conhecer a legislação brasileira que fundamenta toda a trajetória educativa inclusiva, compreender a utilização das <i>cadernetas de metacognição</i> para os encontros.</p> <p>Ações: Apresentação musical, retomada da apresentação do projeto, apresentação do conceito <i>metacognição</i> e utilização das cadernetas, discussão dos direitos, dos sujeitos, dos caminhos, conforme legislação brasileira.</p> <p>Avaliação: Escrita e leitura das cadernetas de metacognição.</p>
<p>Segunda Roda dia 18/04/16</p>
<p>Tema: O papel do professor diante à educação para todos.</p> <p>Objetivo: Discutir o papel do professor frente às questões inclusivas.</p> <p>Ações: Abordagem sobre o papel do professor.</p> <p>Recursos: Filme ou slides para sensibilização, cadernetas, lanche.</p> <p>Avaliação: Escrita e leitura das cadernetas de metacognição.</p>
<p>Terceira Roda dia 03/05/16</p>
<p>Tema: Parâmetros curriculares nacionais.</p> <p>Objetivo: Reconhecer questões previstas nos PCNS relacionadas a currículo.</p> <p>Ações: Abordagem expositiva sobre os PCNS.</p> <p>Recursos: PCNS do projeto, lanche.</p> <p>Avaliação: Escrita e leitura das cadernetas de metacognição.</p>
<p>Quarta Roda dia 17/05/16</p>
<p>Tema: Currículo flexível</p> <p>Objetivo: Reconhecer as concepções curriculares que permeiam a prática docente.</p> <p>Ações: Abordagem oral sobre a temática.</p> <p>Recursos: Slides e filme adequações curriculares, lanche.</p> <p>Avaliação: Escrita e leitura das cadernetas de metacognição.</p>

<p>Quinta Roda dia 31/05/16</p> <p>Tema: Estudo de casos (reais), apresentação da diretriz BNCC 2016.</p> <p>Objetivos: Refletir a prática pedagógica, a partir do histórico real, conhecer a nova diretriz.</p> <p>Ações: Relatos de casos mais críticos (sem citar identidade), planejamento em duplas de ações pedagógicas, leitura e acompanhamento da nova diretriz, lanche.</p> <p>Recursos: Tópicos referentes à educação inclusiva BNCC.</p> <p>Avaliação: Escrita e leitura das cadernetas de metacognição.</p>
<p>Sexta Roda dia 14/06/16</p> <p>Tema: Avaliações no processo escolar</p> <p>Objetivo: Refletir a prática pedagógica no que se refere à avaliações flexíveis</p> <p>Ações: Exercício de reflexão sobre processos de avaliação que contemple as situações da escola, modelos de atividades, lanche.</p> <p>Avaliação: Escrita e leitura das cadernetas de metacognição.</p>
<p>Sétima Roda dia 28/06/16</p> <p>Tema: Fechamentos da temática, conclusões pessoais.</p> <p>Objetivo: Analisar através dos relatos e das propostas apresentadas, a compreensão sobre a temática.</p> <p>Ações: Abordagem oral sobre os temas.</p> <p>Recursos: Slides, música, lanche.</p> <p>Avaliação: Escrita e leitura da caderneta de metacognição.</p>

2.3.1 Relato geral de desenvolvimento das Rodas de Formação

As Rodas de Formação aconteceram no período noturno, em uma das salas da Biblioteca Pública municipal, quinzenalmente, no período de abril a junho de 2016⁴. Os assuntos da temática inclusiva foram respeitados e tratados, com responsabilidade e ética, preservando a identidade dos alunos, ao relacioná-los com a realidade vivenciada pelos professores e suas problemáticas.

Na primeira noite aconteceu a acolhida inicial, momento musical, reapresentação da proposta, a legislação inclusiva vigente e a forma de condução das Rodas posteriores, que se daria através das reflexões escritas com o uso das cadernetas de metacognição. Na segunda noite, tratamos sobre o papel do

⁴ As datas foram as seguintes: 11/04, 27/04, 03/05, 17/05, 31/05, 14/06 e 28/06.

professor frente às questões inclusivas e educação para todos; na terceira, trabalhamos Parâmetros Curriculares Nacionais, que prevê adequações e adaptações curriculares. Na noite da quarta Roda, adentramos no assunto propriamente dito das adequações curriculares, culminante aos estudos de casos reais, assunto da quinta Roda.

Na sexta e sétima Roda, buscamos conexões desde o princípio dos encontros da Intervenção, onde o destaque foram as avaliações, fechando dessa forma a temática, sob a análise do que pode e deve ser feito e oferecido aos alunos.

Em cada noite de Roda de Formação, tentou-se propiciar acolhimento, tanto por meio do material utilizado no trabalho dos assuntos, como por meio do lanche oferecido e da integração junto aos professores.

Os assuntos estabelecidos foram trabalhados e permeados entre a professora pesquisadora e as professoras participantes. Como recursos foram utilizados notebook, projetor, vídeos, músicas e parte do projeto referente à legislação educacional.

Como recurso de registro escrito e avaliativo-reflexivo, foram utilizadas as cadernetas de metacognição. Por metacognição, entende-se a teoria conhecida como teoria da mente, é um conceito que nasceu na Psicologia e nas Ciências cognitivas para fazer referência à capacidade que os seres humanos têm de atribuir pensamentos e intenções a outras pessoas ou entidades.

Para cada professora participante foi distribuído um caderno forrado e decorado, atribuído o nome de **caderneta de metacognição**, cuja finalidade é a de propor a reflexão sobre os assuntos tratados e socializados nas rodas de formação. Esta reflexão contemplou duas dimensões: a dimensão coletiva e a dimensão individual com as seguintes questões: **O que eu aprendi? Como aprendi? O que não entendi?**

A dimensão coletiva refere-se às contribuições das participantes, enquanto a dimensão individual refere-se às contribuições da pesquisadora. Os relatos particulares de cada professora participante foram organizados e transcritos conforme a sua escrita na caderneta; cada professora respondeu as três questões anteriores, que aparecem nos quadros de Expressão Metacognitiva da Formação, bem como a dimensão individual.

Ainda, cada participante foi identificada com uma letra do alfabeto, para fins de ética e de preservação da identidade, caso não apareçam as letras do alfabeto consecutivamente, justifica-se o motivo de ausência ou de não colaboração de escrita por parte da participante.



Figura 1: Cadernetas de metacognição

A estrutura do relato crítico-reflexivo das Rodas, na seção seguinte, obedece à seguinte organização: cada Roda corresponde a uma noite de Formação; os relatos descritivos das cadernetas de metacognição compõem o quadro de expressão metacognitiva, referente à dimensão coletiva. Em seguida, constam algumas percepções de lógica individual a respeito da dimensão coletiva, e das sugestões que constituíram o diagnóstico, na direção para os assuntos tratados. No segundo quadro, constam as reflexões de dimensão individual, que são contextualizadas e fundamentadas após o quadro.

Por último, após o fechamento da temática, seguem as reflexões acerca de cada Roda, os posicionamentos individuais, a realidade a nível municipal e a realidade para qual há a luta.

2.4 Delineamento das Rodas de Formação: desenvolvimento e reflexões

2.4.1 Primeira Roda

1. Planejamento

Data: 11/04/16

Objetivos: Conhecer a legislação brasileira que fundamenta a trajetória educativa inclusiva; compreender a utilização das *cadernetas de metacognição* para os encontros.

Temas: Reapresentação do projeto, contextualização histórica, legislação brasileira, apresentação do conceito de metacognição e do recurso cadernetas de metacognição.

Ações: Apresentação musical (piano); retomada da apresentação do projeto; cronograma dos encontros; apresentação do conceito *metacognição* e utilização das cadernetas; discussão teórico-conceitual sobre “direitos” dos sujeitos, conforme legislação brasileira vigente; lanche.

2. Desenvolvimento

Acolhida inicial: apresentação de piano (três a quatro músicas).



Figura 2: Acolhida inicial. O momento inicial contou com a presença do pianista Octávio Amaral que abrilhantou com suas interpretações de MPB.

Reapresentação do projeto (objetivos e assuntos).

A primeira Roda ocorreu no dia 11/04, conforme horário estabelecido, numa noite chuvosa em que compareceram apenas três participantes. O planejamento foi contemplado, a apresentação musical ocorreu no salão principal da Biblioteca e, logo após, a Roda aconteceu na sala à parte. As colegas acompanharam a leitura da legislação vigente, não interferiram com questionamentos, apenas colocaram seus casos particulares com os alunos. Na mesma ocasião foi apresentado todo o planejamento para as próximas Rodas.

Ficou estipulada uma letra do alfabeto para cada professora participante, a qual aparecerá nas reflexões de dimensão coletiva, de forma a respeitar a identidade das mesmas.

Em relação às cadernetas de metacognição optou-se, por unanimidade, a dinâmica de produzir a reflexão após a Intervenção, em casa, com o compromisso de trazer as contribuições no encontro seguinte.

Reflexões

Dimensão Coletiva

O diagnóstico anterior, consequência do questionário semi estruturado apontou 23% de interesse pelo assunto, conforme demonstrado no **gráfico 4**, citado por dez participantes. As manifestações expressas no quadro foram descritas pelas participantes, após a apresentação da legislação referente à inclusão.

RODA 1: QUADRO 1- EXPRESSÕES METACOGNITIVAS DA FORMAÇÃO

PARTICIPANTE	RODA 1: LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL INCLUSIVA		
	EXPRESSÕES METACOGNITIVAS		
	<i>O que eu aprendi?</i>	<i>Como eu aprendi?</i>	<i>O que eu não entendi?</i>
A	Que a caminhada da educação inclusiva foi dada a partida, mas o ritmo não é dos mais velozes, mas algumas conquistas já foram adquiridas, no que diz respeito legalmente (no papel) o que difere em alguns casos na prática. Novidade em relação à exposição da lei nº 13.146 de 06/07/15, artigos 27 e 28.	Através dos relatos da colega mestranda e das demais colegas, forma de aprendizado, exposição do power point	Inclusão escolar, a quem fica assegurado por lei, fiz anotações sobre o surdos e deficientes intelectuais.
B	A partir da exposição apresentada, pude visualizar melhor a legislação brasileira referente à educação especial e compreender como se dá este processo no ambiente escolar. Desta forma, também vejo como a lei é ampla, e o que está posto, certas vezes não condiz com o que se vive na escola.	Muito bom este encontro proporcionado pela colega e ótima a sua proposta, posso enxergar que na prática, não vemos esta dimensão que foi apresentada. Aprendi com as colegas.	Vejo que o caminho é longo e há muito ainda para compreender.
C	Hoje aprendi sobre metacognição, que é conseguir refletir sobre o assunto, é conhecido sobre teoria da mente. A colega mestranda explicou sobre o que deveríamos fazer nos encontros. Também aprendemos um pouco sobre as diretrizes que amparam as pessoas com necessidades especiais, as histórias das lutas para a garantia do cumprimento das mesmas.	Pelas diretrizes expostas e também pelas conversas sobre alguns tipos de deficiências, foram esclarecidas algumas dúvidas. Esperamos que as conversas e trocas possam contribuir para o trabalho pedagógico do professor, com o intuito de que haja de fato uma inclusão.	

A legislação foi apresentada em primeiro plano, por conter princípios básicos e indissociáveis à temática e pela compreensão que os processos que envolvem a educação inclusiva e a educação para todos partem da lei.

Em análise das colocações pelas professoras participantes, percebeu-se a carência de um maior conhecimento, algo que não esteja reduzido apenas ao entendimento de **“a educação é um direito de todos”**, mas que colabore para uma compreensão das categorias do papel da escola, da postura do professor frente à inclusão, da identificação dos sujeitos, a quem se destina a lei e o que traz de proposta.

Convém abordar que estas questões são as mais significativas, óbvio que o professor não reconhece toda a legislação e seria utopia pensar ao contrário, por se tratar de algo amplo, maçante e estereotipado para os olhos de muitos destes profissionais, como foi descrito.

Na Roda foi notável a distinção entre a lei e a realidade vivenciada, momento em que se aborda a presença dos alunos nas escolas, porém, é relativo o acompanhamento e assessoramento para estes alunos, partindo do desconhecimento das questões que geram o andamento do processo inclusivo na escola.

As questões colocadas pelas participantes demonstram um limitado conhecimento, ou seja, em linhas gerais, reconhecem que o direito e acesso a escola é para todos, obtendo uma visão ampla sobre isso. Não foi identificada nenhuma especificidade referente à lei, ou seja, a quem se destina, o papel da escola além da efetivação da matrícula, o papel do professor, etc.

Dimensão Individual

O que eu aprendi?	Como eu aprendi?	O que eu não entendi?
Foi possível verificar alguns aspectos gerais, embora que os professores compreendam que parte da Constituição Federal de 1988, a educação como um direito de TODOS, após a LDBN de 1996, ainda assim, desconhecem grande parte da legislação vigente em relação à educação especial e inclusiva. Reforçou o sentimento de que há uma distância entre legislação e realidade vivenciada nas escolas.	Alguns comentários foram de que as leis e resoluções são repetitivas e estereotipadas e ainda que não saem do papel.	E assim surge o questionamento, e um dos pontos que é necessário pensar, por que fica na maioria das vezes só na teoria? Se está em nossas mãos a grande parte do processo, somos nós que devemos dar os passos necessários para todo o andamento!

Cabe ressaltar que, na prática diária, os professores ocupam-se em dar conta dos programas de ensino, obedecendo a uma organização verticalizada, na qual não há momentos para reflexões de um modo em geral. Neste contexto, poucos se permitem à formação continuada, vejamos como um exemplo o baixo número de participantes representados nesta pesquisa. É um cenário atual que aponta descontentamentos salariais, salas de aulas saturadas (grande número de alunos), mal equipadas, o professor, agente único em sala para atender todas as especificidades apresentadas por cada aluno, aqui retratados todos, porque a inclusão é para todos.

Carvalho (2004) tece uma experiência individual com estes aspectos, enquanto docente que foi da rede pública, pois não cabe julgar os professores, há uma condição política contida em toda a prática pedagógica.

Outro fator relevante nas dificuldades apresentadas pelos professores para a execução da proposta inclusiva, segundo a compreensão e conhecimento da legislação vigente, não foi detalhadamente discutida, falta formação continuada, debate, reflexões nos espaços escolares.

Quanto à formação de professores, os cursos de formação (inicial e continuada), as políticas educacionais e a organização das próprias escolas deveriam dedicar um espaço privilegiado à reflexão em torno da educação inclusiva. As políticas da educação inclusiva devem partir da base, isto é da escola, da sua organização, do seu corpo docente e da comunidade escolar. Caso contrário, a educação inclusiva, além de restringir-se à mera vontade política (tecnocrática?), poderá provocar frustrações nos profissionais envolvidos e na comunidade escolar (pais, alunos, professores, etc.), e uma conseqüente indisposição para a continuidade do processo. (BEYER, 2010, p. 67).

Pode-se pensar que os mesmos sistemas de ensino os quais devem assegurar métodos, currículos e técnicas aos educandos especiais (LDBN/96, art.59), sem dúvida em primeira escala, deveriam organizar espaços e oferecer momentos de formação e reflexão de toda esta política, de modo a inspirar os professores nessa relação entre os aspectos legais e os aspectos reais desejados.

2.4.2 Segunda Roda

1. Planejamento

Data: 27/04/16

Objetivos: Discutir o papel do professor frente às questões inclusivas, retomar a legislação vigente da primeira Roda.

Tema: O papel do professor diante à educação para todos

Ações: Retomada legislação vigente; leitura das cadernetas de metacognição; filme ou slides para sensibilização; problematização; troca de experiências; lanche.

Avaliação: Escrita e leitura das cadernetas de metacognição do momento atual.

2. Desenvolvimento

Esta Roda de Formação havia sido programada para o dia 18/04, por condições climáticas, foi cancelada e remarcada para o dia 27/04.

Na segunda Roda, foi retomada a parte da legislação e, diferentemente do primeiro encontro, houve mais participação.

Num segundo momento, assistimos a um filme sobre o processo de inclusão numa escola pública do estado do Paraná⁵; os professores surpreenderam-se com os depoimentos apresentados pelos profissionais, porque a realidade demonstrou outro contexto, diferente de nossa realidade local e, assim, por toda a dinâmica e o envolvimento com as práticas pedagógicas. Embora haja salas de AEE nas escolas municipais, os atendimentos com os alunos ficam por conta de um profissional que atende todas as deficiências, há a problemática que não são todas as escolas que possuem a sala de AEE, nestes casos, os alunos são transferidos para a escola mais próxima com o atendimento individualizado garantido.

O quadro a seguir apresenta as colocações das professoras participantes, referente ao papel do professor frente á educação de todos, é possível verificar as falas mais narrativas do que reflexivas, porém, todas concordam que é fundamental o olhar para a diversidade antes de qualquer outro procedimento.

² O Vídeo trabalhado foi “Por dentro da Escola” (TV Paulo Freire), disponível em www.youtube.com/watch?v=w8EDNWyJKg0.

RODA 2 QUADRO 2: EXPRESSÕES METACOGNITIVAS DA FORMAÇÃO

PARTICIPANTE	RODA 2: O papel do professor frente à educação para todos/ retomada da legislação.		
	EXPRESSÕES METACOGNITIVAS		
	<i>O que eu aprendi?</i>	<i>Como eu aprendi?</i>	<i>O que eu não entendi?</i>
A	<p>Hoje à noite, apesar de muito fria, foi muito agradável, pois aprendi bastante sobre as questões da inclusão dos alunos especiais na rede regular de ensino do município de Jaguarão.</p> <p>A nossa roda de conversa foi muito produtiva, dúvidas que surgiram. Assistimos a um pequeno vídeo, onde mostrou o papel do professor em relação à educação inclusiva e revemos um pouco sobre legislação. Percebo o quanto é amplo, mas o primeiro papel do professor, é sem dúvida aceitar o aluno, respeitando todas as suas características.</p>	<p>Aprendi sobre a nossa aula de hoje assistindo e conversando em grupos, pois cada um tem ou já teve alguma experiência com a educação inclusiva. Gostei muito da aula e principalmente dessa mensagem: "O que se busca hoje é o respeito as diferenças".</p>	<p>Não posso dizer que não entendi, pois todas as dúvidas que surgiram foram sanadas.</p>
B	<p>Foi um encontro que trouxe a proposta inclusiva, retratada através da fala da colega e muito bem retratada no vídeo. Os professores do vídeo demonstram iniciativa e formação continuada, que creio ser a chave para a melhoria do processo. O papel do professor é muito além da aceitação do aluno.</p>	<p>Assistindo ao vídeo, vendo a legislação apresentada no encontro anterior e que a colega retomou.</p>	<p>Acredito que temos que rever alguns pontos, que ainda são frágeis no nosso dia a dia. Ex: Como proceder em questão de atividades, estratégias, em casos de alunos com uma complicação maior.</p>
D	<p>Analisando o vídeo mostrado, vejo o quanto só depende de cada um de nós fazer a diferença na vida destas crianças. O papel do professor é sempre buscar informações a respeito de cada particularidade, repensar sua prática com todos. É complexo, mas necessário.</p>	<p>O grupo foi muito bom, aprendemos umas com as outras. A educação para todos se refere à diversidade.</p>	<p>Eu acho que entendi, o quanto preciso entender mais. (Risos).</p>

Nas narrativas, é perceptível que todas já vivenciaram em seu cotidiano, a experiência com alunos especiais e aparentemente isto fica registrado, e dizer que o papel do professor é muito além da aceitação do aluno, também é visível e lógico. O que foi colocado como pontos frágeis são as ações diretas ligadas ao aluno, bem como, as atividades, estratégias de ensino e em caso de alunos com alguma deficiência mais severa, como dita por uma das participantes, “com uma complicação maior”.

Vale ressaltar que o tema deste encontro está ligado ao diagnóstico anterior, e aparece explicitamente tanto no **gráfico 2** referente à formação docente, como no **gráfico 3** referente à postura dos envolvidos.

Na experiência direta com as colegas durante a Roda, novamente verifico uma visão geral sobre o papel do professor, que tende a simplificar sua atuação na aceitação do aluno, nestes moldes as professoras revelam suas práticas anunciando inseguranças. Essas inseguranças partem justamente das questões de ordem de organização metodológica, curricular e interpessoais, que, no entanto, condizem diretamente com o papel do professor, enquanto atribuição profissional.

No momento seguinte, apreciaram o filme que justamente foi escolhido para causar o impacto de realidades, perceberam a questão da formação continuada colocada pelos professores entrevistados, a importância desta função na vida cotidiana dos professores, e que sem dúvidas, é também um dos papéis do professor, o qual um papel fundamental.



Figura 3: momento na Roda em que as professoras assistiam ao filme (participantes A, B e D).

Dimensão Individual

O que eu aprendi?	Como aprendi?	O que não entendi?
O grupo foi participativo, pode-se destacar a empolgação, penso que o assunto do papel do professor foi contemplado, na medida em que os professores participantes sentiram que está em suas mãos o desafio para uma caminhada mais inclusiva. Mas há, nas entrelinhas das falas, algumas ações de caráter preconceituoso ou de desconhecimento, no momento em que surge por parte de uma das participantes, a questão de pensar que casos mais severos não podem ser trabalhados, ou não devem ser para a escola regular.	Ao assistir ao vídeo juntamente com as professoras, foi possível perceber que, a boa vontade somada ao conhecimento possa e deva fazer a diferença na realidade que temos para a realidade que buscamos. Por esse fato de cada docente pensar sobre o seu papel é que este assunto foi trabalhado antes de introduzir os aspectos curriculares e avaliativos.	Ao falarmos sobre o papel do professor frente à inclusão, o qual nada mais é do que aceitar o aluno e prover um currículo adequado, foi possível detectar nas falas das professoras alguns questionamentos sobre laudos, níveis de deficiência e, nos casos severos, a pergunta: Por que este não está na escola especial? Não deveria? Ou seja, ainda falta entendimento que a inclusão é para todos, mesmo que este assunto já tenha sido trabalhado muitas vezes, é notável a distinção que ainda é feita, principalmente ao se tratar dos casos mais severos e visíveis aos olhos.

No âmbito educacional os professores enfrentam inúmeras barreiras e estas se intensificam ao retratar a questão inclusiva. O desconhecimento de que quando falamos que a educação é para todos, indiscutivelmente é direito de todos, ainda há professores que julgam que casos mais difíceis, não deveriam estar na escola regular. A partir deste olhar, questiona-se: O que é inclusão? Quais são as concepções particulares que cada um tem sobre este conceito?

A esse respeito, Carvalho (2004) coloca que para muitos docentes, regentes de classe ou gestores, a inclusão não passa de um processo de movimento e chegada dos alunos das escolas especiais, nas classes da escola regular, subtendendo-se como inclusão a simples matrícula e o espaço físico ocupado pelo aluno na escola.

Não cabe julgar aqui o que tem sido feito ou o pouco que tem sido oferecido, principalmente a estes alunos com maior dificuldade, cabe sim reforçar que estamos diante de duas questões: a primeira, a do direito, a segunda, a do papel do professor frente a este direito. Há uma conexão entre estas questões, pois compreender só pelo ângulo do direito, não levará a nenhuma atitude inclusiva, surge então a necessidade de compreensão do papel do professor, o qual remete primeiramente ao conhecimento. E, mais uma vez, estamos diante do papel da formação do professor, reafirmado aqui reflexões da Primeira Roda.

Fundamentalmente repensar o fazer pedagógico é parte de toda e qualquer estratégia de ensino, mas esta é uma ação que só será possível através da segurança advinda do conhecimento. Planejar uma aula com tarefas que possam envolver a todos, percebendo as dificuldades e necessidades individuais e, ao mesmo tempo, não desfavorecendo ninguém, parece não ser tarefa fácil para muitos docentes.

Desenvolver estratégias capazes de assegurar o direito de aprender a aprender, envolvendo uns com os outros, parece dar sentido à aprendizagem, mas para tal, a abordagem do professor precisa ser desafiadora no que se refere às soluções que serão encontradas pelos alunos, considerando que os erros podem conseqüentemente ser acertos.

“A postura do professor frente às alternativas de soluções construídas pelo aluno deveria estar necessariamente comprometida com tal concepção de erro construtivo”. (HOFFMANN, 2013, p. 85). Nessa perspectiva, o professor é um mediador e, também, agente da aprendizagem.



Figura 4: no momento de Roda, as professoras faziam anotações, visto por outro ângulo (participantes A e C).

2.4.3 Terceira Roda

1. Planejamento

Data: 03/05/16

Objetivo: Reconhecer questões previstas nos PCNS relacionadas a currículo.

Tema: Parâmetros curriculares nacionais

Ações: Abordagem sobre os PCNS, lanche.

2. Desenvolvimento

O planejamento deste dia foi desenvolvido em parte, pois compareceram apenas duas colegas e, conseqüentemente, a Roda foi pequena, no entanto, muito proveitosa, pois há um encontro planejado no qual discutiremos os casos reais, e foi o que ocorreu, o assunto foi de certa forma antecipado. As duas colegas comentaram a respeito de suas realidades, sendo esta a ideia central da intervenção, alunos e as suas preocupações são as mesmas, o currículo, a avaliação. Tratamos sobre isso, retornei à legislação do primeiro encontro e aos PCNS, o currículo é o de base comum, mas em certos casos, há a necessidade de adequações, conforme as características apresentadas pelos alunos.

O tempo utilizado foi o mesmo, de mais ou menos três horas, com pausa para o lanche, e nesse momento, assistimos novamente ao vídeo do encontro passado sobre o sucesso da inclusão em uma escola da rede pública do estado do Paraná, o que nos faz pensar que é possível a melhora nas práticas cotidianas, bem como em todo o processo educacional inclusivo.

Reflexões

Dimensão Coletiva

O quadro a seguir refere-se às colocações das participantes, também em um enfoque mais narrativo e aparentemente de busca de soluções para os casos com seus alunos.

RODA 3 QUADRO 3: EXPRESSÕES METACOGNITIVAS DA FORMAÇÃO

Participante	O que eu aprendi?	Como eu aprendi?	O que não entendi?
B	Hoje nossa roda foi pequena, possibilitou falarmos de nossos casos particulares. Agradeço à professora pesquisadora, que trouxe seus casos tratados no AEE e orientações para lidar com meu aluno.	Aprendo a medida em que me envolvo, seja na escuta, no compartilhamento, no problema e na busca de soluções.	Na noite de hoje buscamos soluções, estratégias. Acredito haver entendido.
D	Tivemos outra noite bastante fria, mas muito produtiva. Tivemos a oportunidade de falar sobre nossos alunos e nossa ansiedade na hora de planejar, principalmente. Alguns aspectos conversados fizeram com quem eu olhasse para a minha prática e refizesse alguns conceitos que tinha.	Aprendi na roda de formação e com certeza, vou tentar dar um outro olhar e uma outra direção a minha maneira de planejar e avaliar.	Acho que estou entendendo, preciso pôr em prática.

Uma observação inicial, o tema deste encontro foi planejado pelo fato do diagnóstico apontar no **gráfico 4**, sugestões para os encontros na preferência de 28%, o qual se refere a currículo flexível, o que mostram os PCNS. O objetivo foi de reconhecimento das diretrizes que apontam para o currículo flexível.

Na noite da Terceira Roda, há um aspecto que pode ser ressaltado, o modo de condução pelas participantes, elas mesmas preferiram tratar dos casos particulares referentes a seus alunos, o fato é que veio agregar também aos parâmetros, na medida em que falamos de currículo, que é a grande preocupação das professoras.

Neste momento surgiu a necessidade de nos reportarmos realmente a cada situação apresentada, ambas têm alunos com deficiência intelectual, e nos atendimentos especializados individuais venho com minhas experiências também referentes a esta especificidade, entre outras.

Num primeiro instante, o que podemos perceber é a busca pela formação compartilhada, caracterizada nas falas que expressam a clareza da compreensão, bastando agora agir na prática. É louvável todo e qualquer esforço docente na busca de estratégias e de soluções para as práticas cotidianas. Deve-se considerar que o entusiasmo do momento e a acolhida, poderão revelar a saída para a desconstrução de paradigmas que impossibilitavam uma prática baseada nos princípios inclusivos.

Ao falarmos sobre os casos específicos, traçamos algumas estratégias de envolvimento destes alunos no ambiente escolar, em respeito à inclusão, não nos referimos apenas ao espaço físico da sala de aula.

O trabalho com a ideia de educação em movimento poderá auxiliar muitos alunos, procurar envolvimento nas atividades de educação física, artes, recreio orientado, na tentativa de aliar o foco do que está sendo apresentado em classe. Porém, cada ser é único, dessa forma não existem receitas prontas capazes de estimular a todos, mas, tentativas devem ser feitas constantemente.

Olhar por este viés, parece confuso as professoras, quais tentativas, de quem estamos falando? Creio que não desistir do aluno e apreciá-lo nas suas habilidades, seja a primeira tentativa e a principal. Estamos falando de pessoas diferentes, com suas habilidades e que supostamente têm dificuldades, e este aspecto está relacionado ao valor que lhe é dado, que contribui para a formação da autoestima e da dignidade humana.

Uma das professoras fala em refazer conceitos, ela se refere as suas ações cotidianas. Atribuir outros valores que desmitifiquem as impossibilidades que foram constituídas junto ao período de exclusão, considerar aptidões, conceber sentidos na prática, é aos poucos ir se apropriando de uma proposta curricular mais inclusiva.



Figura 5: com as participantes no final da Roda (participantes B e D).

Dimensão Individual

O que eu aprendi?	Como eu aprendi?	O que não entendi?
Visualizo com clareza que as preocupações colocadas pelas professoras são quanto a forma de acolhimento e amparo curricular para com os alunos especiais, ou seja, que currículo oferecer?	Na fala das professoras, percebo que é bem amplo, pois cada caso é único, vejo que há uma necessidade de se partir de algo concreto, de um referencial, o que já havia previsto, ao planejar os assuntos para os encontros. O planejamento dos próximos encontros será respeitado, mas procurarei ênfase numa dinâmica que envolva mais as concepções curriculares.	Todo processo é complexo e assim o que se aprende, nada mais é do que uma construção. Construção remete tempo, não é algo comum (acerca das reflexões das professoras).

A intensidade da problemática enfrentada na escola retrata um modelo educativo que ainda não superou suas fragilidades, em um contexto geral. Cabe considerar que no dia a dia escolar, grande parte dos professores sente-se sozinhos, sem o devido apoio da equipe gestora e muitas vezes sem o apoio do professor especialista (quando a escola dispõe deste profissional), por inúmeras questões, desencontros de turnos, ausência de tempo para o devido diálogo, etc. Neste contexto, a mensagem deixada pelas professoras participantes durante a Roda, revela quase que como um apelo para as suas realidades, um olhar direcionado aos seus alunos, principalmente no que se refere ao planejamento das aulas.

Sob os aspectos curriculares, estão focalizadas as dificuldades docentes, fortemente vistas pelo ângulo de conteúdos e atividades, é um paradigma construído pela própria visão escolar. Neste sentido faz-se referência aos parâmetros curriculares nacionais, as diretrizes curriculares (2003), denominam as alterações no currículo com o termo adequações curriculares, que tanto podem ser de ordem de objetivos e metas, como de conteúdos, temporalidade e processos avaliativos.

Nas colocações de Coll (1995), é imprescindível proporcionar aos alunos especiais uma programação, que favoreça tanto nas suas especificidades, quanto na sua plena participação geral. Para tal, é um processo docente que exige primeiramente conhecimento, compreensão e reflexão. Como colocado na dinâmica individual, é um processo de construção e que remete tempo, em discordância com as participantes nesse momento, que asseguram a compreensão (após a Roda) de algo tão complexo. Do ponto de vista individual, é assunto para ser revisto.

2.4.4 Quarta Roda

1. Planejamento

Data: 17/05/16

Objetivo: Reconhecer concepções curriculares que permeiam a prática docente.

Tema: Currículo

Ações: Leitura das cadernetas do encontro anterior, lanche.

Recursos: vídeos (internet); Documento de Base Nacional Comum (somente citado).

2. Desenvolvimento

A temática apresentada foi em função de currículo, mais especificamente, sobre as concepções curriculares que permeiam a prática. Assistimos a um vídeo sobre adaptações curriculares e abordagem sobre o Documento de Base Nacional Curricular Comum, em tramitação (2016).

Reflexões

Dimensão Coletiva

As colocações das professoras ainda apontam para uma concepção de currículo, com a abordagem apenas nos conteúdos a ser trabalhados. Mas começam a admitir como necessária a formação continuada.

RODA 4 - QUADRO 4: EXPRESSÕES METACOGNITIVAS DA FORMAÇÃO

Participante ⁶	O que eu aprendi?	Como eu aprendi?	O que não entendi?
A	Aprendi que currículo vai além do que poderia imaginar, e não tinha a ideia clara de que o professor pode mudar o modo de trabalhar um assunto por exemplo. Sempre ouvi falar em adaptar, mas não tinha a clareza.	Esse tema me caiu quase como uma avalanche, era o que precisava ouvir e discutir com as colegas.	Preciso de mais informações, e quem sabe mais formação. É algo muito complexo.
C	Nesta noite a colega trouxe talvez o assunto mais difícil, quando se trata de inclusão, pois é aí que pecamos muitas vezes. Mas vejo que não	Aprendi nos vídeos e nas rodas com as colegas, é um assunto bastante sério.	Realmente precisamos de mais conhecimento sobre o assunto.

⁶ A participante B não se pronunciou na escrita.

	necessitamos cumprir os conteúdos programáticos, dependendo do caso do aluno.		
D	A cada noite aprendo mais um pouquinho sobre o tema inclusão, e vejo que o que temos hoje na escola, é mais um acolhimento, do que inclusão. O tema estudado hoje foi sobre currículo, pensando em uma educação pra todos, onde aprendi que alunos com laudo, são amparados por lei e não é o que acontece em muitas escolas.	Aprendi sobre o assunto conversando com a professora de AEE, onde sanou algumas dúvidas.	Não consegui entender bem a parte da flexibilização na hora da prova. Tenho que agradecer por essa formação, pois a cada dia, aprendo mais e me sinto um pouco mais preparada e dar a atenção que eles realmente necessitam.

Novamente abordamos a temática curricular, desta vez como tema chave do encontro e no que tange aos caminhos para um currículo flexível, previsto no diagnóstico em primeiro lugar.

É perceptível nas colocações e na prática cotidiana das colegas o entendimento de currículo como apenas “grade curricular” – rol de conteúdos, que se concentra nos objetivos e conteúdos a serem cumpridos em prazo estabelecido. Isto dificulta o processo de inclusão, pois a escola não pode ser vista apenas como transmissora de conhecimentos é preciso ir além e olhar o todo, este é um aspecto que não vale só para os alunos especiais, mas para todos.

Vejo a complexidade e algumas professoras sentindo-se culpadas pelas falhas e, ao mesmo tempo, o alívio em saber da autonomia que têm em suas mãos em poder alterar um programa, uma estratégia, uma dinâmica. Por outro lado, é fundamental que se tenha a clareza e o objetivo o qual se quer alcançar, para não cair em ações de inadequações ao invés de adequações.

Ao refletirem sobre suas práticas, trouxeram na última questão, a manifestação pela formação, por mais formação, reforçando esta temática.

Ainda uma das professoras colocou que “*o que temos atualmente nas escolas é mais um acolhimento do que inclusão*”, em análise desse ponto de vista, acolher é o primeiro ato em incluir alguém, se o sujeito não se sentir acolhido, se sentirá excluído.

Num segundo momento, complementando o acolhimento, devem decorrer ações e demandas que já foram mencionadas aqui e que envolvem direcionamento

para as especificidades, ou seja, o acolhimento também é tudo isso e que se configura no processo de inclusão.



Figura 6: Momento durante a abordagem da temática, em grupo para a foto, participantes A, B, C, D.

Dimensão individual

O que eu aprendi?	Como eu aprendi?	O que não entendi?
<p>Aprendo e convivo com esta realidade, juntamente nas relações com os professores de classe, ajudando-lhes a modificar seus planejamentos, estratégias, objetivos, metas, etc. E com este grupo na Roda de formação, reforço minha prática, parece-me que os conceitos curriculares são os mesmos, apresentados num horizonte bastante limitado.</p>	<p>Ainda que para mim enquanto professora de AEE, seja mais fácil, falar e caminhar para um processo inclusivo de mais qualidade, não consigo compreender o “apego” a listagem de conteúdos e ao programa de ensino, por parte da maioria dos professores. Quando se fala de inclusão, ousar é permitido, e o início do processo poderá ser a saída da zona de conforto.</p>	<p>Ainda há muitos professores que não aceitam o trabalho em conjunto com o professor de AEE, visto que quando há aluno especial na classe, este aluno deve ser de ambos.</p>

Os professores devem se apropriar mais do conhecimento curricular, tendo como base os parâmetros e as bases nacionais, assim como autores que se debruçam sobre este tema, pelo próprio conhecimento de prática docente, que resultará na revisão e reformulação de muitos de seus conceitos. Primeiramente, compreender conceito de currículo de forma mais ampliada, não concebido apenas como programa de ensino, como dispositivo inerente a cultura formada a esse respeito. Os sistemas de ensino mantêm estruturalmente a base nas metas cognitivas, constantemente os alunos são cobrados e exigidos para este fim, o qual sempre é um resultado quantitativo.

O filósofo setecentista Comenius (1657) marcou o início da sistematização pedagógica, com a obra *Didática Magna* e já defendia na época, o ensino de “tudo para todos”.

Silva (2005) apresenta o currículo como caminho, identidade e complexo artefato cultural. Perpassa pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, assumindo que cada época histórica teve sua tendência.

A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação. (MEC, 2003, p. 32).

Na perspectiva de currículo escolar, há uma “inquietação” entre as concepções de currículo comum generalizado e quais elementos deste mesmo currículo perpassam as devidas alterações.

É comum no ambiente escolar ocorrer conflitos na tentativa de promover as alterações curriculares, aos alunos com dificuldades, e aos grupos menores, de vozes silenciadas, momento em que as diretrizes curriculares promulgam a proposta de contemplar a diversidade humana. “A visão monocultural ainda presente na escola influencia arranjos para acomodar os sujeitos “destoantes” de modo que suas presenças não interfiram no núcleo da cultura escolar”. (MOREIRA; CANDAU, 2003, apud CORREIA, 2016, p. 4).

Neste conceito, é um grande desafio pensar num currículo como algo que não só sustenta a estrutura escolar, mas que por sua vez, não deve ser estático. Nesta prática, questiona-se como conceber um currículo onde cada sujeito possa sentir-se contemplado, visto que os marcos legais apontam para a dinâmica inclusiva.

Em termos de PCN (1998), os currículos devem ter uma base nacional comum, conforme a LDBN/96 apresenta em seus artigos 26, 27 e 32, podendo haver suplementação ou complementação, de acordo com as características do aluno.

Em concordância com a BNCC (2016), a concepção curricular contempla os valores da diversidade humana, as particularidades são respeitadas, desvia-se o foco da deficiência para uma possível estruturação de ambiente. Admite-se que para uma proposta de política educacional que atenda a recuperação do currículo negado e silenciado às classes ainda excluídas, as ações de planejamento não poderão ficar restritas a uma série de lições e conteúdos didáticos isolados e descontextualizados.

2.4.5 Quinta Roda

1. Planejamento

Data: 31/05/16

Objetivos: Refletir a prática pedagógica, a partir do histórico real; conhecer a nova diretriz de base comum curricular.

Tema: Estudo de casos (reais), conhecimento do documento de BNCC (2016).

Ações: Relatos de casos mais críticos (sem citar identidade); planejamento em duplas de ações pedagógicas; socialização coletiva; lanche.

Avaliação: Escrita e leitura das cadernetas de metacognição.

2. Desenvolvimento

A Roda desta noite contou novamente com a realidade vivenciada pelas professoras nas escolas. Foi previsto o estudo dos casos mais críticos citados por elas, cujos alunos há maior dificuldade de alcance ao currículo. No segundo momento, foi apresentado o Documento de Base Nacional Curricular Comum, o que vem a substituir os PCNS.

Reflexões

Dinâmica coletiva

A Roda do quinto encontro foi motivada pela temática, onde as participantes expuseram seus casos mais difíceis. Em unanimidade, desconheciam o novo documento de base legal BNCC/2016.

RODA 5 – QUADRO 5: EXPRESSÕES METACOGNITIVAS DA FORMAÇÃO

Participante	O que eu aprendi?	Como aprendi?	O que não entendi?
B	Na convivência e troca com o grupo, aparecem alguns casos específicos de alunos com determinadas deficiências, este ano não tenho aluno especial, mas já tive. Não tem que haver um perfil de professor inclusivo, aprendi que todo professor comprometido deve ser inclusivo.	Na exposição colocada pela professora mestranda.	Acredito que aos poucos vou caminhando.
C	É mais um encontro de aprendizado e socialização, em que podemos contar nossas angústias e nos debruçarmos sobre o novo documento. Por outro lado, me leva a pensar será mais um documento, lei, que não sairá do papel?	Em relação aos casos de alunos, consigo prever um planejamento melhor para meu aluno, no sentido de adequar mais tempo e reduzir o número de atividades e ainda colocá-lo em par com outro para auxílio.	Tinha desconhecimento dessa nova diretriz 2016.
D	Hoje à noite tivemos a socialização coletiva, em que cada uma de nós colocou o que já viveu ou vive na sua prática da inclusão. Muito bom ouvir os relatos e também se sentir parte. Prestei atenção em cada caso e coloquei que tenho alguns casos que ainda não possuem laudo, desconfiamos. Para onde encaminhar e o que fazer com crianças, por exemplo que não conseguem se alfabetizar? Dificuldade ou deficiência? Também aprendi sobre o mais novo documento que teve a participação popular.	Esta ocasião foi excelente, por nos proporcionar a reflexão de nossa vivência com nossos alunos e também nos colocar a par do novo documento que irá reger a educação.	Particularmente eu iria rever a legislação para compreender melhor.
G	Acredito ter sido muito útil este encontro para falarmos sobre a inclusão de nossos alunos. Como uma das colegas falou, é uma noite de compartilhar as angústias e até para ter uma noção se o que se faz, está dentro do considerado “correto”. Mas ao que tudo tem indicado, é que não há um padrão “correto” e sim um professor comprometido e disposto a mudar.	Só aprendi com a colega que propôs a temática e com as outras colegas.	É sempre difícil comentar sobre o que não se entende. Mas acho que é mesmo sobre os aspectos curriculares.

A temática da noite foi escolhida por contemplar o diagnóstico anterior conforme **gráfico 4**, agregando o estudo de casos particulares (12%) e deficiências (16%); os dois aspectos colocados como sugestões dão sentido ao tema desta quinta Roda.

É notável que as participantes já demonstrem uma escrita num tom mais reflexivo, é uma expectativa, à medida que as Rodas foram ocorrendo e as conexões sendo feitas através do exercício metacognitivo. As suas colocações escritas e a desenvoltura apresentadas levam a crer que os objetivos que foram lançados até aqui, aos poucos, vão se desenrolando e sendo atingidos.

Pelos relatos, vejo o quanto necessitam de escuta, amparo e compartilhar dos mesmos anseios, sentindo-se parte do processo.

A Roda ocorreu e alguns questionamentos de mesma origem que destaco:

- Alunos sem laudo clínico, mas que não conseguem se alfabetizar;
- Encaminhamentos, pareceres, papel de quem?
- Como diferenciar dificuldade de aprendizagem ou deficiência intelectual?

Para início de assunto, precisamos constantemente nos posicionar como educadoras, nossa formação é de caráter pedagógico e não clínico. O que difere o professor de classe do professor especialista, é que o primeiro assume a turma, o segundo assume os atendimentos individuais, porém, ambos planejam, traçam objetivos, metas e estratégias em parceria (atividade colaborativa).

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e apresenta outras providências: “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”. (BRASIL, 2011).

Para Mantoan (2006), é necessária a atuação do professor de AEE (atendimento educacional especializado) com o professor de classe, porque considera que este seja seu trabalho complementar; por outro lado, também considera que o professor de classe deve cumprir a sua função que é a de educar a todos, não delegando as suas competências ao profissional especialista.

A função do professor especialista é pedagógica, pelo menos enquanto atender num estabelecimento de ensino, poderá até aplicar testagens, mas serão sempre de cunho educativo.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, há que se tentar muitas formas, sabemos que algumas crianças levam um tempo maior para se apropriar da escrita, isso não implica em deficiência, cada ser é único. A pesquisa de Ferreiro e Teberosky (2008), apresenta um novo olhar para a alfabetização, processo pelo qual a criança é exposta a uma reflexão sobre a linguagem que precede a escrita, e na escrita, a criança se expõe a um novo processo, o de constituição da própria escrita. Essa teoria desmistifica o conceito do fracasso de alfabetização na escola, diferenciando alfabetização de ortografia, uma vez que ortografia está relacionada ao contato ou não com livros e material impresso.

No segundo momento da Roda foi apresentada parte do novo documento BNCC 2016 referente à educação inclusiva, mencionado com a proposta de consulta popular da sociedade e que ainda está em tramitação. As professoras desconheciam o documento, observa-se que em termos de dispositivos legais, há uma tendência de falta de credibilidade, por julgarem existir muitas leis que não são cumpridas.



Figura 7: Momento de descontração antes do lanche, participantes B, C, G. Foto pela participante D.

Dinâmica individual

O que eu aprendi?	Como eu aprendi?	O que não entendi?
É louvável ver as colegas trazendo seus casos, compartilhando e apostando soluções sobre os mesmos. A minha intervenção inicial foi a de contar alguns de meus casos atendidos, e não me detive muito a isto, pois também previa um tempo para vermos o Documento de Base Nacional.	A proposta em duplas não foi contemplada, por questões de tempo, pois o assunto se estendeu; no segundo momento, foi proporcionado o conhecimento do novo documento. O momento foi de socialização e de desconstrução de conceitos mal formados, quanto ao papel exercido e aos caminhos.	Há confusões que permeiam os conceitos dos professores, relacionados as dificuldades de aprendizagem. Demonstram talvez mais preocupações com as definições de laudo, do que com as propostas oferecidas. Embora, apresentem muitas preocupações com a proposta curricular, mas isto é algo que deveria ser primordial.

A proposta da Quinta Roda foi contemplada no estudo dos casos reais, vista sob um ângulo mais prático, o que é pertinente à problemática enfrentada nas salas de aula. Na Roda é possível olhar o outro, escutá-lo e sentir-se também parte do problema.

A ideia principal não foi a de julgar acertos ou erros, mas de aproximar-se das questões decorrentes como forma de auxílio e socialização das realidades, de maneira a captar a naturalidade destas questões.

Vários conceitos se aproximam ao falarmos sobre deficiências, necessidades especiais e comprometimentos de várias ordens, a escola por sua vez, tende a caracterizar os sujeitos pelo seu desempenho, não validado este desempenho nos “padrões”, acaba rotulando e avaliando os sujeitos pelo seu próprio laudo clínico.

Do ponto de vista teórico, na abordagem de Beyer (1998), podemos visualizar este conceito como o primeiro paradigma - paradigma clínico-médico - o qual caracteriza o indivíduo pelo seu próprio “problema”, o que sugere a uma condição de conformidade. Já Mazzotta (2002) questiona a partir de quais critérios são construídos os adjetivos em torno de alunos e escolas comuns ou especiais, alerta de certa forma que não devemos cair nesta generalização. Ainda, para Carvalho (2004), aqueles que “não aprendem” são justificados com inúmeras doenças que interferem no “juízo”, acrescenta que as dificuldades que a escola não sabe resolver são concebidas como deficiência.

Destaco um caso atendido no AEE que traz o sentido discutido: *Uma menina de onze anos de idade, aparentemente “normal”, sem manifestações alguma de deficiência em seu fenótipo. Considerada alfabetizada, porém com grandes dificuldades de concentração e interpretação das questões que exigem estas*

habilidades. Ao final do 3º ano do ensino fundamental, foi sugerida pela sua professora, a passar pela testagens da equipe multidisciplinar, por apresentar na aula tais dificuldades. Após o período de testagens, a menina foi diagnosticada com Deficiência intelectual de nível leve, o que a partir desse momento agregou sua matrícula no AEE e todo o seu amparo perante a lei e conforme as orientações da SMED local.

O que chama atenção neste caso é o olhar que a escola lança sobre a questão do diagnóstico, como se a aluna assumisse o papel de deficiente a partir de então, se ela não aprender e não “render”, está justificada pelo laudo; dessa forma também são concebidas algumas ações equivocadas por parte docente. Essa é uma linha de pensamento que sugere uma acomodação que não beneficia o aluno, nem o crescimento reflexivo do professor, tampouco influencia na caminhada inclusiva.

No segundo momento, conhecemos a nova diretriz em tramitação, a parte referente à educação inclusiva (Documento BNCC/2016), o que os professores não tinham conhecimento. Para conhecimento do documento na íntegra, necessitaríamos de uma formação adicional. Ainda assim, fizemos alguns destaques:

- ✎ A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva deverá contemplar a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, desloca o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos.
- ✎ A Educação Especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico das escolas, para a garantia da oferta do atendimento educacional especializado (AEE).
- ✎ Dentre os serviços inerentes à Educação Especial, destinados à garantia do acesso ao currículo, vinculados à atuação de profissional específico, destacam-se: **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE.**
- ✎ O Atendimento Educacional Especializado – AEE é um serviço da Educação Especial, que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com algum tipo de deficiência.

2.4.6 Sexta Roda

1. Planejamento

Data: 14/06/16

Objetivo: Refletir a prática pedagógica no que se refere à avaliações flexíveis.

Tema: Avaliações no processo escolar.

Ações: Exercício de reflexão sobre processo de avaliação que contemple as situações da escola; lanche.

Avaliação: Escrita e leitura das cadernetas de metacognição.

2. Desenvolvimento

O planejamento para este momento foi na mesma linha do encontro anterior, porém, com privilégio para a questão avaliativa, que também é parte do currículo, e ainda um grande desafio para os professores.

A proposta é pensar possibilidades avaliativas que possam ir ao encontro das necessidades, especificidades e características de aprendizagem dos alunos. Também foi abordada a questão dos pareceres descritivos, previsto nas diretrizes para os casos de alunos com maior comprometimento cognitivo.

Reflexões

Dinâmica coletiva

O quadro a seguir exprime a abordagem das participantes quanto à temática avaliativa, que dizem se sentir um pouco menos ansiosas, expressam que teoricamente a questão parece ser simples, embora na prática possam vir a encontrar contradições.

RODA 6- QUADRO 6: EXPRESSÕES METACOGNITIVAS DA FORMAÇÃO

Participante	O que eu aprendi?	Como aprendi?	O que não entendi?
B	Ponto positivo, exposição e explicações em torno das avaliações aplicadas em alunos com laudo médico. Interessante que leva o profissional de educação a pesquisar, devido à limitação de cada estudante, o que poderá ser apresentado na avaliação para cada caso, pois cada um é singular.	A compreensão foi absorvida pelo diálogo e exposição em torno do modelo apresentado de avaliação. Foi muito proveitoso, e com a conversa com a colega (participante D) em relação à experiência na turma dos anos iniciais, na qual um número considerável de alunos não havia se apropriado da leitura.	Sabemos do envolvimento de auxiliar essas crianças a conquistarem sua aprovação, mas cada situação é restrita e cautelosa. Tenho insegurança no assunto.
C	Aprendi um pouco mais sobre currículo e avaliações flexíveis, vejo o quanto ainda perco no pensamento sobre inclusão. Conforme foi mostrado, são pequenas mudanças feitas para dar uma luz ao aluno, que já tem todo um amparo por lei.	Não há nada melhor do que conversar, as ideias se clareiam aos poucos; aos poucos, se organiza e se constrói uma avaliação adequada, o que anteriormente causava “surto” entre os professores, mas ainda causa.	O assunto foi muito bom e esclarecedor, a partir de agora acredito que conseguirei dar conta.
D	Hoje nosso encontro de discussão sobre a inclusão dos alunos especiais na rede regular de ensino foi a avaliação flexível. A colega mestranda colocou muito bem sobre o trabalho conjunto entre o AEE e o professor de classe. Aprendi que devemos primar pela qualidade e não pela quantidade das atividades cobradas, devemos selecionar questões que agregam valores para eles, para a sua vida cotidiana.	Sinto-me um pouco melhor em relação quando comecei esta formação. Só tenho a agradecer a colega que se disponibilizou a encarar conosco e discutir este assunto tão delicado e desafiador.	Acredito que já esteja entendendo um pouco mais, agora é colocar em prática sem medo.
G	Neste encontro aprendi o quão complexa é a avaliação, mas é mais do que um compromisso por parte dos educadores. Agora que já tenho a segurança dos direitos dos alunos laudados, acredito que precisamos contagiar mais colegas para esta prática, pois este assunto ainda é polêmico, embora estejam os alunos assegurados por lei.	Essas Rodas de Formação são ideais para compartilhar os conhecimentos. Momentos bons, a vontade, apesar do frio.	Na teoria estou entendendo, veremos na prática.

O assunto da noite que contemplou a Sexta Roda foi trabalhado pela questão de ter sido o terceiro assunto escolhido na pesquisa anterior, apontado em 21% de escolha como mostra o **gráfico 4** e, ainda, por se tratar de algo polêmico frente à educação e frente às questões inclusivas.

Na expressão escrita das participantes, podem ser destacados vários aspectos que mexem diretamente com o pensar e a prática pedagógica referente às questões avaliativas, uma vez que a avaliação é um instrumento aplicado a todos os alunos. Nas escritas, volta-se a falar nos alunos amparados por lei, uma luz para cada limitação, segurança ao público para o qual se destinam as avaliações flexíveis.

Em linhas gerais, seguindo o horizonte do pensamento coletivo, mais uma vez as professoras precisam da certeza do laudo clínico, pois é este documento que define se precisarão modificar suas avaliações pedagógicas, ou não.

A Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão tem orientado para este fim que os alunos diagnosticados via laudo sejam matriculados no AEE, embora o MEC tenha lançado nota técnica que dispensa o laudo para o ingresso no atendimento educacional especializado.

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (NOTA TÉCNICA Nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE).

Claramente que é um fator a ser considerado, mas não o único, do contrário, poderá o professor cair naquela triste definição do aluno pelo seu próprio laudo, e isto desqualifica em todos os sentidos, além de desfavorecer o próprio ingresso ao atendimento em alguns casos.

Ao conversar e ouvir sobre avaliações, é possível distinguir que apesar do momento teórico da reflexão, onde os fatos começam a se conectar e apresentar mais clareza para algumas, é comum também o grau de complexidade para outras, mas, partindo de um modelo de avaliação comum, as relações com o concreto e a teoria começaram a dar uma condução melhor na conversa.

Outro aspecto considerável é que todas apresentaram de forma positiva a temática em questão, momento em que se sentem responsáveis pelo processo inclusivo e pelo sucesso dos alunos, associando estes pensamentos à solicitação de mais formação, sentiram a necessidade da formação continuada.



Figura 8: após a Roda, breve visita da Coordenadora de Educação Especial do município, participantes B, C, D, G. Foto pela participante D.

Dinâmica individual

O que eu aprendi?	Como aprendi?	O que não entendi?
Embora haja dificuldades no desenrolar de todas as questões curriculares e avaliativas, o ponto de partida foi dado no momento em que esta formação foi pensada e desenvolvida. Observadas as contribuições das professoras, é forte e relevante a formação continuada, estejam estes atuando em classe ou gestão. O que não pode ser admissível é que os conhecimentos da educação especial e inclusiva sejam delegados exclusivamente ao professor de AEE, como se este profissional fosse o único responsável pelo andamento do processo de inclusão na escola.	É uma crescente interação que vem ocorrendo e proporcionar momentos como estes, como parte das Rodas, tem sido de grande valor e motivação em minha trajetória. Reforça a luta, que enquanto professora de AEE, é a de erguer a bandeira da inclusão, na defesa dos direitos dos alunos. E ser avaliado de acordo com suas peculiaridades, é um dos direitos previstos em lei.	Sem dúvidas, esta é a reflexão que apresenta uma intensidade maior de dificuldade, o pensar sobre o que não ficou entendido. Apresento aqui angústias particulares que permanecem desde quando escolhi este caminho, ao presenciar que se passaram duas décadas pautadas na perspectiva da inclusão escolar, e os passos são curtos. A carência se evidencia, primeiramente, no desconhecimento da questão por parte dos profissionais da educação e, em segundo plano, por políticas públicas direcionadas ao assunto. De um lado a legislação vigente, que precisa ser respeitada, mas nem sempre o é; de outro, os professores de AEE, carregando o compromisso, cumprido solitariamente, na maioria das vezes.

Nenhum indivíduo em condição de aprendiz foge à regra da avaliação durante o seu processo, o qual é sempre exigido cognitivamente. O sistema educacional produz uma prática voltada a cobrança de conteúdos, que são elaborados para fins de objetivos traçados na visão dos educadores, segundo sua estrutura vertical curricular, pautado em um sistema que aposta no desenvolvimento cognitivo de um coletivo.

Nestes parâmetros, falar de avaliação é complexo e ao falar de avaliação flexível a uma determinada especificidade de aluno, aumenta o grau da complexidade, parecendo até contraditória. Na perspectiva inclusiva o olhar radical avaliativo precisa sofrer uma ruptura com o sistema escolar, a avaliação inclusiva sugere movimento e reflexão.

Hoffmann (2013) traz uma conceituação que ajuda a compreender a condução de um processo avaliativo que se aproxima da perspectiva inclusiva, à medida que propõe uma visão libertadora, mediadora e de construção de significados. É um momento muito particular, onde a prioridade é cada caso, cada possibilidade, é o sentir o que o aluno é capaz de responder nas suas peculiaridades, motivando-o nesse processo, ao invés de preocupar-se com o diagnóstico do laudo.

Destaco Carvalho, em experiência com professores:

Em relação aos procedimentos avaliativos, de modo geral, os questionamentos giraram em torno do diagnóstico do caso e da importância do professor ter acesso ao laudo elaborado após exames médicos e psicológicos, principalmente. (CARVALHO, 2004, p. 127.)

O atendimento educacional especializado ocupa, juntamente com o professor de classe, um papel importante no processo avaliativo, uma vez que este profissional participa das ações que se referem às alterações. Tais alterações podem estar ligadas aos objetivos, conteúdos, quantidade de questões, maneira de responder a prova, podendo ser oral, caso o aluno não tenha se alfabetizado. Certamente que o papel fundamental do AEE é o de zelar pela educação inclusiva dos alunos “especiais”, mas as ações que se referem a estes alunos devem ser compartilhadas com os outros professores e, conseqüentemente, com a comunidade escolar. São através das ações que podem ser enxergados os processos e os resultados.

Quanto ao sistema de pareceres descritivos, estes poderão ser ajustados quando houver necessidade, conforme as diretrizes.

As adequações significativas na avaliação estão vinculadas alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescentados ou eliminados. Desse modo, influenciam os resultados que levam, ou não, promoção do aluno e evitam a cobrança de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição. (PCN, 1998, p. 40).

A respeito de avaliações e seus sujeitos, Beyer (2010) propõe um modelo que auxilia no acompanhamento avaliativo de alunos com deficiência, na tentativa de fuga de um enfoque monocausal, já que a criança é resultado dos espaços que convive, que chama de fatores intervenientes.

Quadro 6.1 O quadro a seguir, propõe um modelo para subsidiar a avaliação das necessidades educacionais especiais.

Âmbitos	Dimensões de análise	Aspectos	Indicadores de avaliação
Contexto educacional	A instituição escolar	-filosófico: valores e crenças -estrutura organizacional -funcionamento organizacional	
	A ação pedagógica	- o professor - a sala de aula - recursos ensino-aprendizagem - estratégias metodológicas para o ensino dos conteúdos curriculares - estratégias avaliativas	
Aluno	Nível de desenvolvimento	- características funcionais - competências curriculares	
	Condições pessoais	- natureza das necessidades especiais	
Família	Características do ambiente familiar	- condições físicas da moradia -cultura, valores e atitudes -expectativa de futuro	
	Convívio familiar	-pessoas que convivem com o aluno -relações afetivas -qualidade das comunicações -oportunidade de desenvolvimento e de conquista da autonomia.	

2.4.7 Sétima Roda

1. Planejamento

Data: 28/06/16

Objetivo: Analisar, através dos relatos, a compreensão sobre a temática.

Tema: Fechamento da temática

Ações: Apresentação do vídeo sala de aula inclusiva menino cego; escrita sobre a temática; leitura das cadernetas de Metacognição; música.

2. Desenvolvimento

Para o último encontro não foi pensado um assunto específico, visto que a ideia foi a de perceber as relações e conexões sobre os assuntos que foram tratados durante as Rodas.

Reflexões

Dinâmica coletiva

O quadro a seguir é referente à última Roda de Formação, as participantes expressam gratidão pelos encontros e por unanimidade solicitam formação continuada.

RODA 7- QUADRO 7: EXPRESSÕES METACOGNITIVAS DA FORMAÇÃO

Participante	O que eu aprendi?	Como aprendi?	O que não entendi?
B	Neste momento em que foi retomado o trabalho da mestranda e fechamento da temática, dialogamos com as participantes do encontro, os pontos mais significativos, utilizou-se de pinceladas da totalidade de seu trabalho e dos outros seis encontros anteriores. Aprendi que a estrada é longa e caminhamos para uma educação inclusiva com mais qualidade.	Interagindo, questionando e visualizando o vídeo sobre a história de Diego, um menino cego que precisava escrever sua redação, uma linda mensagem que ficou para todas nós.	Em vez do não entender, colocarei minha solicitação aqui escrita, para que outros encontros como estes tenham continuidade. Muita grata!
C	Que é chegada a hora de nos envolvermos cada vez mais, mesmo que ainda algumas dúvidas nos cerquem, precisamos perder o medo e como já foi dito, ousar. O vídeo apresentado foi de excelente escolha e lição, mostrando outro olhar por parte dos professores daquela escola, encorajando aquela criança a conduzir sua tarefa.	Aprendi com as conversas, aprendi olhando os vídeos que foram trabalhados, todos de excelente qualidade de informação, aprendi olhando bem de perto a programação curricular e as propostas de avaliação.	Com tudo que já foi explanado, voltamos melhores para o nosso cotidiano. Tenho interesses também em continuar estudando e aprendendo melhor sobre o assunto.
D	Hoje à noite, no nosso último encontro, o assunto foi de fechamento e compreensão da temática que se refere aos alunos especiais de nosso município. Discutimos bastante a questão da dificuldade encontrada ainda hoje em nossas escolas, sobre os professores apresentarem muita resistência em aceitar alunos e fazer as modificações necessárias em seu currículo. Assistimos a um vídeo As cores das flores, simplesmente fantástico, que trouxe a reflexão e direcionou o olhar numa proposta de necessidade individual daquele aluno.	A dinâmica utilizada de rodas de formação proporcionou um ambiente bem acolhedor e simples, de modo que as informações foram compartilhadas. E com isto nós crescemos o pensar, de maneira a nos sentirmos melhor.	Hoje já entendo um pouco mais sobre o assunto.
G	Estes momentos juntamente as colegas, trouxeram uma colaboração grande em minha prática, sanei algumas dúvidas, presenciei a legislação da educação especial mais de perto, que anteriormente soava de forma quase que desconhecida.	No envolvimento das rodas, com os vídeos demonstrados, modelo de avaliação, etc.	Essa é uma questão que poderá ser respondida ao longo do processo na escola, agora é a busca na realidade, de tudo que foi até aqui colocado. Por mais momentos como estes!

Ao contrário dos encontros anteriores, em que havia sempre um subtema associado à temática principal da educação inclusiva, baseado no diagnóstico prévio à Intervenção, a última Roda ficou num tom de assimilação do que se considerou importante e do que fez sentido para cada uma.

Revedo suas escritas, percebo através das provocações, algumas reflexões; não tenho a dimensão da intensidade de como estas reflexões se darão nas práticas, mas posso considerar o movimento pelo menos por aqui, feito pelas contribuições e pelo andamento nas Rodas.

O filme escolhido para esta última Roda foi para causar impacto, algo que leve a acreditar que são possíveis as mudanças de paradigmas e práticas muitas vezes construídas, não só pelo professor, pelas suas concepções, mas por uma cultura forte que sobrepõe muitas vezes nossas próprias opiniões, pelo fato de estarmos inseridas numa sociedade ainda excludente, a qual esta cultura se enraíza.

Precisamos fazer o caminho inverso, iniciamos pela formação, contagiamos pessoas e de forma muito natural, contagiaremos nossos alunos, as comunidades, de modo a desconstruir conceitos que desqualificam os seres. O sentimento é de gratidão e esperança por parte das participantes, particularmente, a sensação é a de construção e reconstrução de sentidos a minha prática, consolidados a medida das expressões em conjunto nas Rodas e na busca por formação.

As professoras sentiram a necessidade da formação continuada, e como



colocado por elas, temos uma longa caminhada para ações voltadas para uma educação mais inclusiva. “Que é chegada a hora de nos envolvermos cada vez mais, mesmo que ainda algumas dúvidas nos cerquem, **precisamos perder o medo** e como já foi dito, ousar”. (Participante C).

Figura 9: durante a última Roda, entre o fechamento da temática e as solicitações de formação continuada, participantes B, C, D e G. Foto pela participante D.

Dinâmica individual

<i>O que eu aprendi?</i>	<i>Como aprendi?</i>	<i>O que não entendi?</i>
Em análise do contexto participativo dos encontros, sob um ponto de vista crítico, algumas colocações das colegas ainda que de forma primária, não desqualifica o trabalho para uma caminhada mais inclusiva, ao contrário, demonstra o início de um percurso, o qual prevê paulatinamente a aproximação e afinidade com a temática.	Quanto mais envolvimento e participação, seja oral, escrita, expositiva, auditiva, visual, é ressaltada a função metacognitiva, por esse mesmo motivo, e por compreender a necessidade de maior conhecimento, chegamos à conclusão de que o grupo continuará com as rodas de formação, de maneira a chegar a outros professores também, visto que a educação inclusiva deve ser uma prática de todos e não somente do professor especialista.	Para análise da proposta, a conclusão não corresponde bem ao não entendimento, ou não compreensão sobre o que as colegas vivenciaram nas rodas, mas reafirma-se neste momento o ponto de vista de um propósito de luta, e isto implicará no dever de todo profissional da educação assumir a educação inclusiva como algo natural. Sendo assim, os professores não serão mais categorizados com ou sem “perfil inclusivo”, já que enquanto assumirem o compromisso profissional, assumirão também todos os comprometimentos do cargo.

2.5 Concluindo

A promoção da inclusão na rede regular de ensino não depende só da escola, depende também de questões políticas e de articulação entre as políticas públicas e os governos. Nestes parâmetros, o papel do professor se intensifica, pois não basta olhar pelo viés do direito, é necessário que medidas pedagógicas sejam tomadas para que esse direito possa ser exercido. “Uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos”. (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 36).

São ações que condizem diretamente com o fazer e o refazer pedagógico, devendo ser pensadas a partir de todos os docentes que compõem a escola, todos são responsáveis pelo processo inclusivo. Nessa perspectiva apostou-se nas Rodas de Formação, em princípio, como uma oportunidade oferecida tanto aos professores das escolas quanto aos professores lotados na SMED do município de Jaguarão.

Considerando a proposta de intervenção, em primeiro plano, constatou-se que o número de professores inscritos diminuiu consideravelmente de um semestre a outro, é um fator de desistência que implica desmotivação ou desinteresse pela temática.

No decorrer do desenvolvimento das Rodas de Formação, constata-se um pequeno número de professores interessados mas, visivelmente, com desejo de compartilhar suas rotinas pedagógicas e suas preocupações, tanto com o conhecimento, como a direção de suas práticas.

A primeira Roda teve como objetivo o conhecimento da legislação brasileira referente à educação inclusiva; foi um momento de grande aprendizagem mencionado por elas, contudo, em concordância com as participantes, não é possível durante uma noite se apropriar de todo o conhecimento legal, por se tratar de muitas informações contidas entre os artigos, parágrafos e incisos. Neste contexto, é preciso analisar a essência, os princípios básicos, já que se trata de orientações a seguir no cotidiano prático.

Através do exercício metacognitivo individual, visualizo a questão legal como a base que sustenta o processo inclusivo, pois é a primeira referência de rumos a seguir; por outro lado, não se deve ficar apenas atrelado à lei em um sentido teórico

de conhecimento, as teorias devem ser parte dos projetos pedagógicos das instituições de ensino e proceder nas ações docentes.

Algumas categorias nas falas das participantes se referem, ao alto grau de complexidade, por ser ampla e estereotipada, e ainda, na maioria das vezes, por não se concretizar na prática diária, o que gera um descrédito, levando a inferir que no País as leis não são cumpridas. Observa-se que são frases repetitivas que indicam conformidade e aceitação: “Neste país as leis não saem do papel”.

Dessa forma, é urgente que a consciência coletiva nos atinja, se as professoras pensam assim, pode ser por suas construções de antepassados, senso comum ou por terem acompanhado em outros setores sociais essa mesma lógica. A mensagem para a questão é exclusiva aos docentes que compõem grande parte da sociedade, em termos de Brasil, as leis que se referem à educação, aos papéis dos professores e alunos, traduzem a dicotomia de direitos e deveres.

Para formação continuada futura pode se pensar em momentos de maior ênfase à legislação, compreendida sobre as competências dos sujeitos e das instituições de ensino.

A segunda Roda teve como objetivo discutir o papel do professor frente à educação para todos, na tentativa de continuidade da Roda anterior, e a busca de conexões entre a realidade local e a realidade apresentada na rede pública de ensino do estado do Paraná, demonstrada nas falas dos professores. Podemos perceber juntas o quanto necessitamos de avanços em nossa prática local, apesar de muitas questões serem de ordem estrutural e política.

A rede municipal conta com apenas quatro salas de AEE, um profissional para cada sala, exceto a EMEF M. Castelo Branco, que além do profissional que atende todos os alunos, há a professora de Libras. Segundo a Coordenadora de Educação Especial da rede, “caminhamos e avançamos aos poucos”.

As redes de ensino, como incentivo aos professores, e em cumprimento à legislação, deveriam nutrir fontes que viabilizassem a formação e a partilha dos mesmos anseios e conflitos. Os conflitos são de todos os professores, o fato de estar mais próxima ao aluno no trabalho especializado individual não torna minha realidade mais leve ou mais fácil, ao contrário, inclina-me à busca.

É um sentido que deveria recorrer a todos os docentes, um ponto de vista que necessita ser revisto que não se consolida apenas na aceitação ou na questão de não

haver preconceito; é muito além, é a proximidade com aluno e todas as suas implicações do cargo.

A terceira Roda tinha como planejamento o conhecimento e reconhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que basicamente apontam para currículo. Neste sentido, as participantes debruçaram suas angústias, não para as análises dos Parâmetros, mas para os casos que enfrentam com seus alunos, em suas práticas cotidianas. O relevante é que toda a problemática girou em torno de currículo.

Entre o que foi proposto no planejamento e o que ocorreu com a condução das Rodas pelas próprias participantes, não houve tanta distância, pois as preocupações eram quanto à forma de aliar estratégias às atividades.

Na quarta Roda, adentramos de fato no polêmico tema “currículo”, sob o questionamento de quais concepções permeavam suas práticas. As respostas foram mecanicamente apontadas como um conjunto de conteúdos ou programa de ensino. Suas práticas, supostamente são concebidas neste mesmo horizonte. E o currículo voltado à diversidade humana? Conforme os PCN (1998), é necessário que os currículos se adequem aos sujeitos, cabe admitir que na realidade local, trabalha-se com esta perspectiva, e em concordância com a SMED.

É necessário mencionar, contudo, que há uma forte tendência de superação da questão curricular padrão em discussão, outra linha de pensamento a esse respeito, contrapondo estes conceitos de adaptações e adequações curriculares. Alguns autores vêm discutindo que não existe “currículo adequado” a esse ou aquele sujeito, mas um currículo que deve ser comum a todos. Explicam (KASSAR, 2012 apud CORREIA, 2016), diante de toda a problemática histórica que atormenta a educação brasileira, há que se considerar que as dificuldades de aprendizagem na escola não podem recair apenas aos deficientes. A redução de conteúdos a um aluno com deficiência poderá implicar na negação de desenvolvimento deste próprio aluno. Nessa linha de compreensão, a questão de estratégias de flexibilização previstas nos documentos legais e normativos não apresentam total clareza (AUGUSTO, 2011 apud CORREIA, 2016).

Nestes moldes, visualizo outra perspectiva para qual não há omissão, do contrário, não faria sentido algum esta pesquisa e estes estudos. Julgo necessário também rever minhas práticas e, ainda, articular junto aos colegas do AEE e a

Coordenadora de Educação Especial do município onde atuo, para que possamos construir novos paradigmas e situações de aproximação à perspectiva inclusiva.

Na quinta Roda abordamos o estudo de casos reais, referente às dificuldades apresentadas pelas professoras participantes e alguns itens principais da BNCC 2016. A pauta geral da Roda foi em função de laudos, dificuldades ou deficiências, visivelmente como eixo principal da matrícula no AEE e do amparo legal. Neste contexto já formatado pelas professoras, contesto algumas das colocações que circundam em torno dos laudos clínicos, a escola que tende a padronizar e perceber os alunos laudados de uma forma clínica, não apostando sucesso sobre eles, em uma perspectiva pedagógica.

Outro ponto a destacar, já referenciado, é que o próprio Ministério da Educação dispensa o diagnóstico comprovado em laudo clínico, em nota técnica específica, emanada em 2014, para efetivação de matrícula no AEE, o que anteriormente, tratava-se de uma exigência. Sendo assim, ameniza-se o peso causado pelos rótulos, carregados de preconceitos que pairam sob os alunos especiais. Em contrapartida, devem-se analisar os casos para o atendimento individual especializado, uma vez que dificuldades são decorrentes por inúmeros fatores; os professores de classe não devem se isentar de seus papéis.

Os tópicos selecionados para a leitura e acompanhamento do BNCC, foram acompanhados, não houve questionamentos.

Na sexta Roda, tratamos sobre avaliações, mais um polêmico tema do contexto educacional, o qual também necessita de atenção especial, com a finalidade de não medir conhecimentos, mas de acompanhá-los gradativamente, numa abordagem mediadora.

Avaliação, do ponto de vista geral dos professores, baseia-se na aplicação de testes (verificações), para a obtenção de resultados quantitativos que menosprezam a qualidade e que, dessa forma, são exigidos pelo sistema educacional. É, portanto, uma lógica de seleção e exclusão, o que desafia o paradigma da educação inclusiva de forma contundente.

A base da ação avaliativa é pautada no aspecto cognitivo do aluno, que implica sobre ele uma relação de poder, parecendo se definir em um único momento e instrumento - a prova.

Ao se tratar de dificuldades cognitivas por parte de muitos alunos, Hoffmann (2013) nos ajuda a pensar num equilíbrio capaz de acompanhamento e mediação de um processo e não de um só momento. “O que quero alertar é sobre a possibilidade de ação avaliativa, como mediação, contribuir para a superação de quaisquer posicionamentos radicais que reforcem as relações de poder no ambiente escolar”. (HOFFMANN, 2013, p. 102).

Mais uma vez, nos colocamos diante de um desafio docente, que é possível, mas requer coerência e reflexão; é uma responsabilidade que, dependendo do caso, poderá ser compartilhada com o professor especialista.

Na sétima e última Roda, por fim, foi realizado o fechamento da temática, não apresentando um assunto específico, mas questões que durante as Rodas geraram inseguranças por parte das participantes, que são as ações diretas aos alunos, as quais envolvem posicionamentos curriculares e avaliativos.

Neste momento, minha percepção é de que consegui movimentar olhares e alguns conceitos constituídos ao longo da trajetória docente das participantes, ao mesmo tempo em que também lanço o olhar individual para a minha prática.

A pretensão foi uma tentativa de sair do estado de estagnação e de comodidade, tanto minha, enquanto atuante na rede e também pesquisadora, como a proposta que tinha a apresentar para as colegas, aliando à temática que é de envolvimento de todos. A ideia central foi baseada em assuntos inerentes ao contexto escolar, e em concordância com as sugestões indicadas pelo questionário diagnóstico, respondido pelos professores.

No desenvolvimento das Rodas, percebi que alguns temas mereciam uma abordagem maior, pela alta complexidade ou importância, visto que as participantes solicitaram mais formação, é importante que sejam programados outros momentos que oportunizem reflexão da/sobre a prática. A formação continuada é sem dúvida, um dos importantes aspectos para que seja possível modificar muitos paradigmas que foram construídos ao longo da jornada na perspectiva inclusiva, atualmente, passíveis de contestações, um deles é que as pessoas com deficiência não avançarão plenamente ou tanto quanto os ditos “normais”.

Na tentativa de estabelecer relações entre o que foi vivenciado nos encontros, durante as Rodas de Formação e a realidade que temos, a aposta é deslumbrar um futuro próximo que não caracterize os indivíduos pelas suas falhas, mas pelas

possibilidades. Muitas ainda são minhas angústias, não cessarão nesse trabalho de intervenção e oportunidade de aprendizado, mas ao estar em movimento pela causa, sinto-me parte do processo.

Na perspectiva inclusiva em todos os espaços da sociedade justifica-se que a escola e os professores sintam-se preparados e com autonomia para encarar esta realidade, que não traz somente um fator legal, mas, essencialmente humano. Ao falarmos que o caminho é longo, não retratamos apenas a nossa formação docente, mas nos dirigimos especialmente às condições estruturais, políticas e culturais, presentes na escola e na sociedade.

A ideia principal da intervenção no primeiro momento foi pensada a atingir um número maior de professores, visto que, fiz o deslocamento da escola onde atuo, para contatar os profissionais da rede municipal de educação, com a finalidade de oferecer essa oportunidade de formação.

Com base no objetivo geral, que foi de oportunizar aos educadores, um espaço para reflexão sobre suas práticas pedagógicas, para uma ação adequada aos princípios da inclusão escolar, justifico que através das Rodas de Formação, alcançou-se este objetivo, proporcionou-se o momento e o espaço, para que viesse à tona toda a problemática ligada à questão.

Nessa abordagem de formação, os professores refletiram, socializaram e compartilharam dos mesmos conflitos, também tiveram o acesso a legislação brasileira referente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e através dos estudos de casos, identificaram as necessidades educacionais especiais, advindas das diversas condições de deficiência, fundamentado em um currículo comum, mas que não é estático.

A sensação foi de contribuição, tanto na esfera individual, como na coletiva, com a convicção de que houve a reflexão sobre a prática.

A minha busca pessoal não finaliza aqui, creio no movimento pela educação inclusiva, nas possibilidades humanas e essencialmente no desejo de luta e transformação das pessoas.

REFERÊNCIAS

- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- _____. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 2, p. 9-22, jul./dez. 1998.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1982.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 02/2001**.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, 1990.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**.
- _____. MEC. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Secretaria de Educação Especial, Brasília: 2005.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.
- _____. **Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011**.
- _____. MEC. **Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial**. v. 6, n. 1 (jan/jun) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011. <http://portal.mec.gov.br/>
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Alterada pela lei 12.796, de 2013.
- _____. MEC. **Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. <http://portal.mec.gov.br/>
- _____. MEC. **Conhecendo as 20 metas - PNE**, 2014. <http://pne.mec.gov.br/>

_____. MEC. **Resolução nº 2** de julho de 2015. <http://portal.mec.gov.br/>

_____. MEC. **Base Nacional Curricular Comum**, 2016.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999**.

BRIZOLLA, Francéli. **Educação Especial no Rio Grande do Sul**: análise de um recorte no campo das políticas públicas. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLL César, MARCHESI Álvaro e PALÁCIOS Jésus. **Desenvolvimento psicológico e educação** (vol. 2.). Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORREIA, Gilvane Belem. **Educação Especial e Currículo**: das adaptações curriculares à acessibilidade curricular. (Dissertação Mestrado). ANPED Paraná, julho de 2016.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Lajeado: Ed. da Univates, 2010.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2013.

JANNUZZI, Gilberta. Por uma lei de diretrizes e bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 23, 1989, p. 17-22.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. **Entrevista/FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Inclusão: R. Educ. Esp., Brasília, v. 6, n. 1, p. 4-7, jan./jun. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão sócio educacional. São Paulo: Mackenzie, 2002 (Cadernos de Pós-Graduação; 7).

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

- MIZUKAMI, Maria da Graça N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: Edufscar, 2006.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2002, p.159-177.
- SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula.** Porto Alegre: Evangraf Ltda., 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOUZA, M. L. **Histórias de constituição e ambientalização de professores de Química em Rodas de Formação em Rede:** colcha de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas. 2010. 182f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2010.
- UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11/07/14.
- WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

APÊNDICES PARTE 1

1. Termo de consentimento livre e esclarecido

Título do projeto: A inclusão dos alunos “especiais” na rede regular de ensino do município de Jaguarão

Pesquisador responsável: Francéli Brizolla/Lucia Andreia de Oliveira Amaral.

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato: (53) 8465 5380.

O Sr./Sr^a/Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa: A inclusão dos alunos “especiais” na rede regular de ensino do município de Jaguarão (projeto de intervenção) que tem por objetivo oportunizar aos educadores uma melhor atuação em sua prática, visando uma proposta inclusiva no que se refere aos alunos com necessidades especiais. Esta pesquisa justifica-se em defesa da Educação Especial como modalidade de ensino e a introdução das pessoas com necessidades especiais (PNE) “preferencialmente” na escola regular, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Este trabalho se justifica visando a grande necessidade de um maior estudo, onde possa ser realizada uma intervenção, tendo como a prioridade, o auxílio aos educadores envolvidos com a clientela especial. O papel dos estabelecimentos de ensino é de aceitar a matrícula e assegurar o direito à educação na escola regular para todos.

Por meio deste documento e a qualquer tempo o Sr./Sr^a/Você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

O método da intervenção terá como referência a legislação brasileira, trazendo a colaboração de autores que pesquisam sobre o tema, serão em formas de encontros, onde os professores voluntários produzirão material escrito.

Não ocorrerá qualquer tipo de dano que possa vir a lhe atingir ou atingir a sua atividade profissional, a proposta desta pesquisa é benéfica e pensada para a prática pedagógica do professor.

As atividades serão mediadas pela pesquisadora e com base nas questões da ficha de inscrições, os professores voluntários serão convidados a se colocar e participar colocando as suas experiências. Para participar deste estudo o Sr./Sr.^a/Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores, sendo todo e qualquer recurso utilizado na intervenção.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas (ou outra forma de divulgação).

Os resultados da pesquisa serão apresentados na conclusão e disponibilizados a comunidade escolar desta instituição.

Nome e assinatura do Participante da Pesquisa

Francéli Brizolla

Responsável pela pesquisa

Lucia Andreia de Oliveira Amaral

Mestranda

2. Convite para a intervenção



Como se vive,
as pessoas são diferentes em suas vidas,
mas aqui no dia do voto

É fundamental que nos atentemos
na importância de garantir de
aprendizagem de temas atuais e
quaisquer outras o acesso de
educação que se necessita

Convidamos você a participar do Projeto de Intervenção
que abordará o tema da diversidade,
Tema do Apoio e Suporte do 2018, sob o tema
tema e assuntos atuais pedagógicos,
hábito e horário e conteúdo.

Realize-se aqui a intervenção
em um momento especial

Projeto de Intervenção
2018

3. Ficha de inscrição dos participantes da pesquisa



Seja bem vindo professor!

- A) Nome completo e data de nascimento:
- B) Nome da(s) escola (s) que trabalha:
- C) Tempo após a conclusão da graduação ou pós:
- D) Em que ano ou área atua no momento:
- E) Está estudando no momento? Especifique:
- F) Trabalha com algum aluno especial neste ano ou já trabalhou anos anteriores?

OBS: 1º Teremos um encontro antes das oficinas propriamente ditas que será no dia 11/06/15, às 19hs na Biblioteca Pública, com o objetivo de nos conhecermos melhor e apresentar o que será desenvolvido de fato nas oficinas.

2º Esta é uma proposta de trabalho desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação, com foco intervencionista, pela Universidade Federal do Pampa campus Jaguarão, com o consentimento da SMED (Secretaria Municipal de Educação e Desporto).

3ª A gestão da SMED estabeleceu que o professor participante, terá a sua carga horária de trabalho reduzida.

A sua presença será muito importante para mim, para você e para todos nós, obrigada! Estarei à disposição para quaisquer dúvidas pelos contatos: luciaaoa@hotmail.com, fones: 53 84 65 53 80, 91 01 19 95.

*Prof. Lucia Andreia de Oliveira Amaral
Prof. de AEE e Psicopedagoga clínica e institucional
Mestranda em Educação*

4. Questionário do Diagnóstico

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

PROJETO DE INTERVENÇÃO:

**A INCLUSÃO DOS ALUNOS “ESPECIAIS” NA REDE REGULAR DE ENSINO DO
MUNICÍPIO DE JAGUARÃO**

ORIENTADORA: Prof^{ra}. Dr^a. FRANCÉLI BRIZOLLA

**DIAGNÓSTICO DA INTERVENÇÃO
QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO**

Caro(a) Participante,

Estou desenvolvendo um trabalho de intervenção educacional como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação/Unipampa Jaguarão. O presente questionário diagnóstico tem por objetivo investigar temas importantes a este trabalho, com a finalidade de contribuir para o processo de inclusão nas escolas municipais de ensino fundamental de Jaguarão. O uso das respostas é estritamente acadêmico e você não será identificado(a). Estou à disposição para dirimir quaisquer dúvidas quanto ao questionário antes de sua participação.

Agradeço antecipadamente sua colaboração!

PARTE I - DADOS PESSOAIS

1.1 Idade:

1.2 Sexo: Feminino () Masculino ()

1.3 Formação (graduação e pós-graduação, se houver):

1.4 Tempo de docência: () 1 a 5 anos () 05 a 10 anos () mais de 10 anos

PARTE II - ATUAÇÃO PROFISSIONAL E EXPERIÊNCIA

2.1 Há quanto tempo você atua na Educação?

() 01 a 05 anos () 05 a 10 anos () mais de 10 anos

2.2 Em quantas escolas você trabalha atualmente? () 1 () 2 () 3

2.3 Descreva a(s) escola(s), cargos e quanto tempo de atuação em cada uma:

PARTE III - FORMAÇÃO CONTINUADA

3.1 Na sua formação inicial foi(foram) oferecida(s) alguma(s) disciplina(s) que o(a) preparasse para o trabalho com alunos com deficiência?

3.2 Após o término do seu curso de formação inicial, frequentou ações de formação continuada, relacionadas com o trabalho com alunos com deficiência? Indique a temática e quantas horas? (Considere apenas a formação continuada e não a formação especializada)

Temática:

Carga horária:

(repetir quantas vezes forem necessárias)

3.3 Você trabalha ou já trabalhou com turma inclusiva em anos anteriores?

Sim Não

Em caso afirmativo, cite:

ano:

3.4 Em caso afirmativo na questão anterior, cite o(s) tipo(s) de deficiência(s) que o(s) aluno(s) apresentava(m):

PARTE IV – QUESTÕES ABERTAS

4.1 Qual a sua visão sobre uma escola inclusiva?

4.2 Comente sobre o processo de inclusão na sua escola:

4.3 Na sua opinião, quais são os maiores desafios do processo de inclusão na rede regular de ensino em nosso município?

Estrutura da rede:

estrutura física/arquitetônica transporte mobiliário

Formação docente:

organização/preparação didático-metodológica

fundamentação teórica

problemas de relacionamento interpessoal em sala de aula

organização de um currículo flexível

Postura dos envolvidos:

- falta de participação dos pais
- falta de compromisso dos professores
- falta de compromisso dos gestores (escola, secretaria municipal, etc.)

4.4 Quais assuntos você deseja compreender melhor e que seriam suas sugestões para as nossas oficinas:

- legislação brasileira e direitos das pessoas com deficiência
- organização curricular flexível
- AEE e demais profissionais envolvidos com os alunos com deficiência
- temáticas específicas: deficiência intelectual, autismo ou outra
- avaliação de alunos com deficiência

Outras:

APÊNDICES PARTE 2

1. Materiais utilizados como apoio à Primeira Roda

Texto explicativo sobre metacognição

METACOGNIÇÃO

A metacognição, igualmente conhecida como teoria da mente, é um conceito que nasceu na Psicologia e nas Ciências cognitivas para fazer referência à capacidade que os seres humanos têm de atribuir pensamentos e intenções a outras pessoas ou entidades.

Os especialistas acreditam que esta capacidade seja congénita. A faculdade de metacognição da pessoa tem que ver com a sua plena capacidade de compreender e de refletir acerca do estado mental dela mesma e de outrem.

A metacognição também diz respeito à capacidade de prevermos o nosso próprio comportamento e o dos outros, graças à percepção de sensações, de emoções e de crenças.

Quanto à *caderneta de metacognição*, segundo Mizukami (2006), é um instrumento que visa criar condições que leva a reflexão sobre a ação docente, nesse sentido, apresenta como ponto de partida produzir um texto a partir das três questões propostas como guia para a escrita na caderneta (*O que eu aprendi? Como eu aprendi? O que não entendi?*).

Textos de apoio à temática da 1ª Roda – excertos do projeto

Historicamente a educação especial já passou por quatro etapas que evidenciaram paradigmas diferentes:

Exclusão total

Atendimento segregado: Por volta dos anos 50

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em

1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p. 6).

Integração escolar: Anos 80 e 90

Em 1973 foi criado, pelo MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela educação especial no Brasil, com a visão da integração, pelo qual impulsionou ações educacionais voltadas aos interesses das pessoas com deficiência e superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Em 1994, é publicada a primeira Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional”, apenas para aqueles indivíduos considerados “aptos” para o ingresso no trabalho coletivo.

Inclusão escolar: Com a LDBN/96

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (LDBN/96, redação dada pela Lei 12.796/2013).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as demais pessoas, trazendo uma nova interpretação para a educação especial, delineando o ponto de vista para a eliminação de toda e qualquer barreira que impeça a pessoa de seu direito e permanência na escola.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção

de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Mas ao estabelecer objetivos e metas para as pessoas especiais, menciona algumas “fragilidades” referentes à oferta de matrículas para alunos nas classes comuns da rede regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Lei nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - como meio legal de comunicação e expressão, e garante o uso e a difusão dentro dos estabelecimentos de ensino e ainda a coloca como uma disciplina integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02, de 24 de setembro de 2002, aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, estendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a utilização em todo território nacional.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação, onde o atendimento educacional especializado passa a atender e oferecer suporte ao educando e à família.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de 2007, reafirmado pela Agenda Social, introduz do ponto de vista gestor os eixos da formação de professores para a educação especial, da implantação de salas de recursos multifuncionais, da acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, do acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e do monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada.

A Resolução N.º 4, de 02 de outubro de 2009 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação

Especial - afirma o atendimento educacional especializado aos alunos “especiais”, de forma complementar ou suplementar.

Tais diretrizes foram instituídas em nível nacional pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências: a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, que não exclua seja qual for a deficiência; garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, visando as necessidades individuais; oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino com apoio técnico. São considerados público alvo da educação especial, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014, trata da universalização do ensino para indivíduos dos quatro aos dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, trazendo novamente o termo “preferencialmente”, quando se refere à educação que possa ser oferecida na rede regular de ensino.

Finalmente, nesse crescente recurso legal e normativo que expressivamente o Brasil vem construindo nos últimos vinte anos, pelo menos, para a área da Educação Especial enquanto um dispositivo de inclusão escolar, mencionamos a recente conquista da aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 06 de julho de 2015). Na referida Lei, os artigos 27 e 28 versam sobre a questão da Educação das pessoas com deficiência, reafirmando o direito à educação da pessoa com deficiência, assegurando o sistema educacional em todos os níveis e por toda a vida, com a finalidade de obter o desenvolvimento de habilidades e talentos, conforme as características de cada um.

2. Materiais utilizados como apoio à Segunda Roda

O vídeo *Por dentro da escola* (TV Paulo Feire) foi escolhido por apresentar um modelo de sucesso de educação inclusiva. A professora Angelina Carmela Matiskei, chefe do DEEIN (Departamento de Educação Especial e Inclusão), explica como vem sendo tratada a Política Estadual da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão nas escolas públicas do Paraná.

A professora acrescenta que quando foi pensada a inclusão na escola, foi primeiramente vista na sociedade todas as deficiências existentes e estas precisarão ser retratadas na escola, então, periodicamente, ela faz a pergunta aos professores: Para quem é a escola? E os professores respondem: Para todos, mas, quem são estes “todos”, questiona a professora representante do DEEIN, introduzindo a provocação do olhar inclusivo nos professores.

O vídeo demonstra a importância da desmistificação da comunidade escolar com relação à aceitação à educação inclusiva e os professores estão constantemente em formação, o que faz a diferença na trajetória inclusiva desta rede escolar.

Há professores especialistas nas áreas para atender cada tipo de deficiência, há professores de apoio em sala de aula para alunos com problemas motores, o que para nossa realidade local parece utopia.

O vídeo foi escolhido justamente por apresentar outra realidade, para fins de se pensar possibilidades e políticas públicas adequadas à demanda municipal.

Em nossa realidade local, compõem a rede municipal treze escolas, apenas quatro possuem a sala de AEE, muitos dos alunos matriculados nas escolas que ainda não possuem este serviço, são atendidos na escola mais próxima e que disponibilize este atendimento.

Na rede estadual são sete escolas, apenas duas possuem a sala de AEE, e uma escola particular que não oferece este tipo de atendimento.

A educação inclusiva a nível municipal tem se projetado aos poucos, conforme a Coordenadora de Educação Especial da rede, Lucimara Chaves, a esperança é de que todas as escolas possam receber o material do MEC para compor as salas, porque a demanda tem aumentado. É crescente a cada ano o

número de alunos com algum tipo de deficiência, que procura a matrícula na rede regular municipal.

Neste ano, até o presente momento, foram efetuadas seis novas matrículas de alunos especiais no ensino fundamental, os quais estão nas escolas municipais.

Constata-se a necessidade de abertura de um novo concurso público para professores especialistas, assim que as demais escolas comporem suas salas, pois, atualmente são apenas quatro profissionais atuando no serviço de atendimento especializado.

3. Materiais utilizados como apoio à Terceira Roda

Textos de apoio à temática da 3ª Roda – excertos do projeto

A ausência de um currículo flexível compromete totalmente a prática na perspectiva da educação inclusiva. Nestes parâmetros, os sistemas de ensino preocupam-se como apontar um currículo voltado ao processo educativo que possa contemplar a diversidade humana.

O QUE DIZEM OS PCNS?

Os parâmetros curriculares nacionais afirmam que é o currículo a ser desenvolvido é o de base comum a todos, mas prevê uma autonomia de reorganização para os sistemas de ensino.

As diretrizes curriculares (2001), propõem as adaptações e flexibilizações, baseadas no significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, processos de avaliações adequadas ao desenvolvimento dos alunos, em concordância com o projeto pedagógico da escola.

O currículo, em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica da educação. Isto nos possibilita afirmar que a busca da construção curricular, deve ser entendida como aquela garantida na própria LDBEN, complementada, quando necessário, com atividades que possibilitem ao aluno com necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva. (MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais, 2001, p. 57).

Em casos de alunos que apresentam um comprometimento cognitivo significativo, e não puderem ter o currículo de base comum, deverá ser oferecido, um currículo funcional, com base em atividades de vida diária.

Da mesma forma, as avaliações também devem ser funcionais, que possam contemplar o desenvolvimento do aluno; ainda para estes casos, a escola deverá fornecer o certificado com terminalidade específica. A terminalidade específica, por sua vez, é um certificado com conclusão de escolaridade, no qual deverão constar habilidades e competências dos educandos com graves comprometimentos mentais e ou múltiplos.

As diretrizes curriculares (2003) trazem o termo “adequação curricular”, que leva em conta a realidade escolar e fundamentalmente as necessidades e habilidades dos alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Estas adequações podem ocorrer quanto aos objetivos, aos conteúdos, à metodologia, à avaliação e à temporalidade. Em nível de decisões, a equipe escolar deve ser responsabilizada e prestar o suporte para o professor e o aluno.

Há uma complexidade inerente ao tema do currículo, pois transcorre um conjunto de valores que não podem permear em atividades e conteúdos, habilidades e competências; os educandos se constituem em sujeitos de direito, agrega uma preocupação que transpassa todas estas questões.

Um bom caminho para repensar as propostas curriculares para infância, adolescência, juventude e vida adulta poderá ser uma orientação que tenha como foco os sujeitos da educação. A grande questão é: como o conhecimento escolar poderá contribuir para o pleno desenvolvimento humano dos sujeitos? Não se trata de negar a importância do conhecimento escolar, mas de abolir o equívoco histórico da escola e da educação de ter como foco prioritariamente os “conteúdos” e não os sujeitos do processo educativo.

4. Materiais utilizados como apoio à Quarta Roda

Vídeo Adaptações curriculares

O vídeo sobre adaptação curricular e currículo adaptado, postado por Jaqueline Fedel em julho de 2010, (<https://youtu.be/42k0IY4d4G0>), traz imagens significativas de crianças e jovens na escola, com frases sobre currículo e uma música que inspira positividade e motivação. O vídeo foi assistido duas vezes, e uma das frases é a de que: “O professor não deve trabalhar com a ideia de currículo como sinônimo de um conjunto de ideias determinadas, que se enquadram em disciplinas predefinidas e delimitadas, e sim um conjunto de ações que cooperam para a formação humana”.

Vídeo Adaptação curricular/prática pedagógica

O segundo vídeo trabalhado na noite, é de fevereiro de 2015, é da Psicopedagoga Daniela Trigo (<https://youtu.be/31dTVnH3Bec>), que aborda as adaptações curriculares e práticas pedagógicas. Com o intuito de fazer o professor pensar primeiramente sobre o conceito de adaptar, flexibilizar. Demonstra o processo diagnóstico que inicia pelos conhecimentos prévios, respeitando o tempo e a necessidade intelectual de cada aluno. A organização do tamanho, da quantidade, da formatação e tipo de letra utilizada em cada atividade e, ainda, do tempo dado ao aluno para resolver, são pontos fundamentais abordados por ela.

5. Materiais utilizados como apoio à Quinta Roda

Apêndice Referente à educação inclusiva: Excertos da BNCC 2016,
disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

6. Material utilizado como apoio à Sexta Roda

1. Complete as frases:

a) Dentro da _____ fica o cérebro.

b) O pescoço une a _____ ao tronco.



2. Marque V para verdadeiro e F para falso:

() Dormir tarde faz mal para a saúde.

() Pessoas infelizes tem mais saúde.

() O recomendável é que as crianças devem dormir cedo.

() Confiar em Deus é importante para a saúde.

3. Escreva 4 cuidados que devemos ter para com a saúde:

- _____
- _____
- _____
- _____

4. Desenhe para representar alguns remédios da natureza e escreva identificando cada desenho:

5. Cite alguns alimentos que devemos comer:

a) Verduras: _____

b) Frutas: _____

c) Legumes: _____

d) Grãos: _____



Otima Prova!

7. Materiais utilizados como apoio à Sétima Roda

Vídeo As Cores das Flores, disponível em <https://youtu.be/s6NNOeiQpPM>.

O Vídeo As Cores das Flores, o fato se dá em uma escola da Espanha no ano de 2010. O vídeo conta com muita beleza a história de um menino cego de mais ou menos 9 anos de idade, que utiliza como recurso para a escrita o sistema braile. A professora o desafia para a escrita de uma redação, cujo tema é “As cores das flores”, mas em sua condição, como iria saber o que é cor? Neste contexto é que entra a reflexão (nossa) e também toda a luta e o esforço do menino para escrever sobre algo que nunca visualizou.

Ele recebeu ajuda do coleguinha que lhe definia as cores, mas antes ele precisava saber o “conceito” de cor; então foi para a internet e mencionou o vocalizador para a sua pesquisa, seus pais também o ajudaram. Indo para a escola com sua mãe, ouviu o canto dos passarinhos, e teve a ideia para a sua redação. Enfim, Diego (nome do menino) escreveu e atribuiu cada cor a um bichinho, demonstrando a todos os colegas e professora, as suas possibilidades dentro do tema solicitado.

Eis o que nos faz pensar e reafirmar o foco nas possibilidades e nunca nas deficiências. Ninguém poderá se atrever a dizer que o que ele escreveu não está correto, porque esta foi a forma particular dele “enxergar” as cores.

No momento que houver este tipo de entendimento por parte do professor, haverá sem dúvidas, um extremo avanço no processo inclusivo dentro das escolas.

A música “Ser Diferente é normal” (Gilberto Gil e Preta Gil). Postado em julho de 2012, para uma campanha de conscientização social.

<https://youtu.be/XpG6DoORPIs>.