



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

NATÁLIA BARBOSA VERISSIMO

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORES REGENTES DOS ANOS INICIAIS EM  
RELAÇÃO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

---

Londrina  
2017



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2017

NATÁLIA BARBOSA VERISSIMO

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORES REGENTES DOS ANOS INICIAIS EM  
RELAÇÃO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Regina Vitaliano.

Londrina  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Verrissimo, Natalia Barbosa.

Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais / Natalia Barbosa Verrissimo. - Londrina, 2017.

170 f. : il.

Orientador: Célia Regina Vitaliano.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes. , 2017.

Inclui bibliografia.

1. Prática Pedagógica - Tese. 2. Educação Inclusiva - Tese. 3. Formação de Professores - Tese. 4. Classe Comum - Tese. I. Vitaliano, Célia Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. . III. Título.

NATÁLIA BARBOSA VERISSIMO

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES  
REGENTES DOS ANOS INICIAIS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Regina Vitaliano  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Guimarães Batistella  
Bianchini  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Messias Fialho Capelline  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Londrina, 22 de agosto de 2017.

Dedico este trabalho a todos os professores regentes do Ensino Fundamental que atuam em suas salas de aula com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. E aos meus pais, Natalino Verissimo e Belina Barbosa Verissimo, com todo o meu amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Meus sinceros agradecimentos

**A Deus,**

Que deu forças, guiou meu caminho durante essa trajetória e, em todos os momentos de minha vida, me permitiu realizar esse sonho.

**Aos meus queridos pais, Natalino e Belina Verissimo,**

Por todo amor, carinho, cuidado e dedicação direcionados a mim, por sempre estarem ao meu lado e me incentivando a trilhar novos rumos. É imensa a alegria em compartilhar com vocês esse momento especial.

**Ao meu amado irmão, Gustavo Barbosa Verissimo,**

Por todo o incentivo, por todo amor e carinho dedicado em toda a nossa história.

**Ao meu esposo, Andreik da Silva Alves,**

Por toda demonstração de amor, carinho e compreensão, por me consolar nos momentos difíceis dessa trajetória, por estar sempre ao meu lado e por ser, acima de tudo, meu amigo e companheiro, além de um grande amor.

**À Professora Dra. Célia Regina Vitaliano,**

Orientadora espetacular, pessoa exemplar, humana, carinhosa e compreensiva.

Agradeço pela oportunidade que me concedeu, por toda demonstração de confiança, carinho e compreensão, pelas valiosas orientações e contribuições sem as quais, não seria possível a realizar deste trabalho.

**Às professoras Doutoras Vera Lucia Messias Fialho Capellini e Luciana Guimarães Batistella Bianchini,** por terem carinhosamente aceito o convite para participar da comissão examinadora deste trabalho e pelas valiosas contribuições.

**Aos Professores e Colegas do Mestrado,**

Pela oportunidade de ter compartilhado momentos de importante troca de conhecimentos e experiências profissionais e acadêmicas.

**Aos amigos do Mestrado, Deivid Alex dos Santos, Julise Freire**

Amigos que descobri durante este caminhar, pelas inúmeras demonstrações de carinho, amizade incondicional e valiosas contribuições.

**A minha querida amiga Daniele Martins do Prado,**

Por dividir comigo todas as alegrias e anseios dessa trajetória, por todo o carinho dedicado e por proporcionar-me uma amizade além do tempo em que estivemos realizando o mestrado.

**Às queridas amigas, Jaqueline Guerreiro Marcelle Kowask, Josiane Vioto  
Tatiane Dantas,**

Que estiveram sempre presentes, contribuindo de forma significativa nos momentos mais importantes desta trajetória.

**Às participantes do grupo de pesquisa Educação para a Inclusão,**  
Por toda contribuição e partilha de conhecimentos.

**Aos profissionais da escola em que realizamos esta pesquisa,**  
Por abrirem as portas da escola e de suas salas de aula e aceitarem colaborar com  
a realização deste trabalho.

**Às minhas queridas companheiras de trabalho da Escola Municipal Professor  
Moacyr Teixeira e em especial a Maria Aparecida Maricato e Lucimara  
Gimenes**

Por toda a compreensão, carinho, torcida e incentivo dedicados a mim durante esta  
trajetória.

**À Equipe da Gerência de Apoio Educacional Especializado do Município de  
Londrina,**

Por todo o apoio concedido a mim, professora de sala de recursos do referido  
município durante a trajetória do mestrado e desenvolvimento da presente pesquisa.

**Aos meus avós maternos Leonélio e Calista e paternos Alcides e Benedita (*in  
memoriam*),**

Por toda a educação, carinho e orações ofertadas a nossa família, o que, sem  
dúvidas, permitiu com que seus netos alcançassem objetivos até então inesperados  
por muitos.

**A dois anjos** que Deus colocou brevemente em meu caminho nesse período, mas  
que mudaram significativamente minha vida, meu modo de agir e pensar, e, acima  
de tudo, me encorajaram a nunca desistir, ensinando-me que, apesar das  
dificuldades, a vida sempre nos surpreende positivamente e que nada nesse mundo  
é por acaso.

“[...] procuramos, como educadores, rever nossas práticas, construir novas competências e aproximarmo-nos de outros colegas que estão abertos ao projeto da educação inclusiva, e, assim, buscamos alterar gradualmente nossas práticas pedagógicas, no acolhimento do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas em geral” (BEYER, 2005, p. 124).

VERISSIMO, Natalia Barbosa. **Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.** 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como principal objetivo caracterizar as percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I que têm alunos com necessidades educacionais especiais (NEE); além disso, conhecer como se efetiva o processo de elaboração das atividades desenvolvidas com os alunos, identificar suas dificuldades e sucessos experienciados no processo de inclusão dos referidos alunos, identificar sugestões para aprimoramento de sua prática pedagógica com vistas à inclusão de tais alunos e verificar as percepções que apresentavam em relação à inclusão deles no ensino regular. Os pressupostos teóricos que nortearam a organização deste estudo, estão relacionados aos conhecimentos desenvolvidos referentes à educação inclusiva, principalmente aqueles direcionados a orientações pedagógicas para promover o processo de inclusão dos alunos com NEE. Este estudo se constitui em uma pesquisa descritiva com análise qualitativa, realizada por meio de estudo de caso. Foram participantes desta pesquisa quatro professoras de uma Escola de Ensino Fundamental, regentes de classe comum dos anos iniciais de um município do norte do estado do Paraná. Os dados foram coletados por meio de observação direta sistemática em sala de aula e foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada uma das participantes. Os resultados foram organizados e discutidos por meio de seis categorias com suas respectivas subcategorias. De modo geral, os resultados evidenciaram que as participantes apresentaram em diversos momentos práticas que favoreceram o processo de aprendizagem dos alunos, tais como atendimento individualizado, oferta de atividades diferenciadas, trabalho de tutoria em grupos, bem como estimularam a interação dos alunos com NEE e sem NEE em sala de aula. Por outro lado, observamos práticas que não favoreceram o referido processo, tais como: a utilização frequente de muitas atividades xerocadas e de livros didáticos sem contextualização, carteiras enfileiradas em todos os dias de aula, mesmo quando algumas atividades propiciavam outras formas de arranjos do espaço físico. Verificamos que as participantes demonstraram dificuldades em trabalhar com as adaptações curriculares e que estas não foram elaboradas por elas. Três participantes apresentaram concepções de que o processo de inclusão vem sendo dificultado, visto que acreditavam ser necessário atender os alunos com NEE em particular ou individualmente, o que dificultaria o atendimento dos demais alunos e que necessitavam de um professor auxiliar em sala de aula para melhor atender os alunos. Por outro lado, uma participante evidenciou que tal processo vem sendo efetivado, uma vez que aluna contava com uma professora de apoio; no entanto, a professora regente não realizou intervenções diretas com a aluna, além de não proporcionar a sua interação com os demais alunos. Os dados ainda revelaram lacunas na formação inicial recebida, falta de formação em serviço com relação ao processo de inclusão e necessidade de se reorganização e da Política Nacional de Educação Especial em relação ao atendimento aluno. Esperamos que esse estudo possa contribuir com orientações sobre o processo de formação necessárias aos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Percepções. Classe comum. Educação Inclusiva. Formação de Professores.

VERISSIMO, Natalia Barbosa. **Perceptions end pedagogical practices of first grade teachers regarding to students with special educational needs.** 2017. 170 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## ABSTRACT

This research aimed to characterize the perceptions end pedagogical practices of teachers responsible for ordinary classes in the initial grades of Elementary School I and who have students with special educational needs (SEN), in addition, to know the process of elaboration of the activities developed with the students is effective, identifying their difficulties and experienced success in the inclusion process of these students, identifying suggestions for improvement of their pedagogical practice with the aim to including such students and verifying the perceptions they had regarding the inclusion of these students in regular education. The theoretical assumptions that guided the organization of this study are related to knowledge developed regarding inclusive education, especially those directed to pedagogical orientations in order to promote the inclusion process of students with SEN. This study is constituted by a descriptive research with a qualitative analysis carried out through a case study. The participants of this research were four female teachers of an elementary school, who are responsible for common classes of the initial grades of a municipality in the north of Paraná state. The data were collected through systematic direct observation in the classroom and a semi-structured interview with each of the participants. The results were organized and discussed through six categories with their respective subcategories. As a whole, the results showed that the participants have shown, in several moments, practices that favored the students' learning process, such as individualized attendance, offering differentiated activities, group tutoring, as well as stimulating the interaction of both common students and students with SEN in classroom. On the other hand, we have observed practices that did not favor this process, such as: frequent use of many Xerox-processed activities and textbooks without contextualization, queued desks every day of school, even when some activities provided other forms of physical space arrangements. We have observed that the participants showed difficulties in working with the curricular adaptations and that these were not elaborated by them. Three participants showed conceptions that the inclusion process has been hampered since they believed it was necessary to attend the students with SEN in particular or individually, which would make it difficult for attending the other students and who needed an auxiliary teacher in the classroom to better attend the students. On the other hand, one participant evidenced that such a process has been carried out, once the student had a support teacher, however, the teacher responsible for the class did not make direct interventions with the student, besides not providing the student interaction with the other students. The data also revealed gaps in the initial training received, lack of in-service training regarding the inclusion process and the need for reorganization and the National Policy on Special Education in relation to student care. We hope this study contribute with guidance on the training process necessary for teachers in order they develop pedagogical practices that are effectively inclusive.

**Keywords:** Pedagogical practice. Perceptions. Common class. Inclusive education. Teacher training.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1T	Aluno 1 do 1º ano
A1M	Aluno 2 do 1º ano
A2V	Aluno 1 do 2º ano
A2P	Aluno 2 do 2º ano
A3L	Aluno 1 do 3º ano
A3G	Aluno 2 do 3º ano
A4T	Aluno 1 do 4º ano
A4M	Aluno 2 do 4º ano
DACI	Documento de Adaptação Curricular Individual
DI	Deficiente intelectual
NEE	Necessidades educacionais especiais
PR1	Professora 1 - Regente do 1º ano
PR2	Professora 2 - Regente do 2º ano
PR3	Professora 3 - Regente do 3º ano
PR4	Professora 4 - Regente do 4º ano
PA	Professora de Apoio
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDA/H	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
TEA	Transtorno do espectro autista
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Caracterização dos trabalhos identificados referente a práticas pedagógicas de professores regentes das classes comuns do ensino fundamental I em relação ao aluno com NEE .....	52
<b>Quadro 2</b> – Descrição das Características dos Professores Participantes da Pesquisa.....	58
<b>Quadro 3</b> – Descrição das características dos alunos com NEE matriculados nas salas de aulas dos professores regentes participantes da pesquisa .....	60
<b>Quadro 4</b> – Caracterização das práticas pedagógicas apresentadas pelas participantes em sala de aula, em relação aos alunos com NEE .....	80

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b>	– Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 1º ano da PR1.....	83
<b>Figura 2</b>	– Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 1º ano no segundo dia de observação.....	85
<b>Figura 3</b>	– Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 2º ano de PR2.....	86
<b>Figura 4</b>	– Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 3º ano de PR3 no início dos dias letivos e durante o terceiro, quarto, quinto, sétimo e oitavo dia de observação.....	87
<b>Figura 5</b>	– Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 3º ano de PR3 no primeiro dia de observação.....	89
<b>Figura 6</b>	– Organização do ambiente físico da sala de aula do 3º ano de PR3 no segundo dia de observação.....	89
<b>Figura 7</b>	– Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 3º ano de PR3 no sexto dia de observação.....	90
<b>Figura 8</b>	– Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 3º ano no sétimo dia de observação.....	90
<b>Figura 9</b>	– Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 4º ano de PR4.....	92
<b>Figura 10</b>	– Exemplos de tarefas de casa ofertadas ao aluno A2P.....	95
<b>Figura 11</b>	– Alfabeto ilustrado.....	99
<b>Figura 12</b>	– Atividade de matemática ofertada para A3L.....	101
<b>Figura 13</b>	– Atividade de matemática ofertada para A3G (Livro do segundo ano).....	101
<b>Figura 14</b>	– Atividade em grupos em que alunos sem NEE auxiliam A3L na realização de cálculos matemáticos.....	102
<b>Figura 15</b>	– Atividade de operações matemáticas ofertada para A1M e aos demais alunos.....	107
<b>Figura 16</b>	– Confeção de um cartão para o dia dos pais (A); Atividade de português apresentando o gênero textual quadrinha (B); Atividade referente ao Ciclo da Água (C); Atividade referente ao conteúdo sobre a vida no campo (D).....	107

<b>Figura 17</b> – Atividade Lúdica de Matemática (A); Atividade de identificação das cores (B).....	113
<b>Figura 18</b> – Cruzadinha de palavras (A); Desenho livre relacionado ao conteúdo sobre a vida no campo (B); Atividade de autoditado com sílabas complexas (C); Atividade lúdica de matemática (D).....	114

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	16
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
1.1 OBJETIVO GERAL .....	22
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	24
2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	24
2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS.....	30
2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM NEE EM SALA DE AULA .....	35
2.3.1 Práticas Pedagógicas consideradas pela literatura como favorecedoras ao processo de inclusão dos alunos com NEE em sala de aula .....	36
2.3.2 Práticas Pedagógicas que desfavorecem o processo de inclusão dos alunos com NEE em sala de aula.....	49
<b>3 MÉTODO</b> .....	55
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	55
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA.....	56
3.3 PARTICIPANTES .....	57
3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	62
3.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS .....	64
3.6 TRATAMENTO DOS DADOS.....	65
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	66
4.1 TEMA 1 – PROCESSO DE PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PARTICIPANTES PARA ATENDER OS ALUNOS COM NEE.....	67
4.1.1 Elaboração do planejamento e das atividades diárias para atender os alunos com NEE em sala de aula.....	68
4.1.1.1 Elaboração da adaptação curricular do aluno com NEE .....	74

4.1.2	Práticas Pedagógicas apresentadas pelas participantes em relação aos alunos com NEE em sala de aula.....	80
4.1.2.1	Análise dos arranjos do espaço físico das salas de aula observadas.....	82
4.1.2.2	Descrição das Práticas Pedagógicas apresentadas pelas participantes durante as sessões de observação direta.....	93
4.1.2.3	Dificuldades elencadas pelas participantes da pesquisa durante a implementação de suas práticas pedagógicas.....	117
4.2	TEMA 2 – FORMAÇÃO DOCENTE E ORIENTAÇÕES RECEBIDAS EM RELAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA.....	121
4.2.1	Formação Docente direcionada à organização do trabalho pedagógico com alunos que apresentam NEE.....	121
4.2.1.1	Orientações recebidas pelas participantes para o atendimento dos alunos com NEE de profissionais da escola ou de outras instâncias externas.....	129
4.2.2	Sugestões das participantes acerca dos aspectos a serem considerados durante a formação inicial e em serviço visando aprimorar o atendimento ao aluno com NEE.....	137
4.3	TEMA 3 – PERCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA ACERCA DO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE.....	140
4.3.1	Percepções das participantes sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE em sala de aula.....	140
4.3.2	Percepção das participantes da pesquisa de como deveria ser o atendimento dos alunos com NEE em sala de aula.....	142
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>159</b>
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	160
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	162
	APÊNDICE C – Recorte do modelo de Adaptação Curricular ofertada aos alunos com NEE.....	164
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>168</b>
	ANEXO A – Protocolo de Registro de Observação.....	169

## APRESENTAÇÃO

O interesse por essa temática de pesquisa teve início durante minha experiência como professora de Sala de Recursos Multifuncionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I no Município de Londrina, ao me deparar com questionamentos dos professores regentes referentes ao modo como atuar com os alunos que apresentam NEE.<sup>1</sup>

Antes de trabalhar como professora de sala de recursos, tive meu primeiro contato com alunos que apresentavam NEE, no ano de 2005. Após ter iniciado o curso de Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, fui contratada para realizar um estágio remunerado ofertado pela Prefeitura Municipal de Sertaneja e desenvolvido na Escola Municipal Ana Nery, do distrito de Paranagi. O trabalho realizado compreendia oferecer um apoio pedagógico, em contraturno escolar, aos alunos que vinham apresentando dificuldades de aprendizagem nos conteúdos ministrados em sala de aula. Uma excelente oportunidade para vivenciar a teoria estudada no curso de Pedagogia.

Na época, fiquei honrada em retornar como estagiária à Escola em que havia estudado desde a Educação Infantil até término do Ensino Fundamental. A alegria de poder trabalhar na escola em que iniciei meus estudos, ser colega de trabalho de professores que foram meus professores e poder dividir experiências e adquirir conhecimentos, foi imensa. Maior ainda: poder atuar com alunos que já conhecia, visto que muitos eram filhos de amigos e familiares.

Alguns dos alunos que frequentavam o atendimento pedagógico no reforço escolar em contraturno passaram por avaliações psicopedagógicas realizadas pela equipe multidisciplinar do Município, as quais evidenciaram algumas NEE relacionadas a: dificuldades de leitura e escrita, provavelmente decorrentes de distúrbio de aprendizagem, de transtorno de déficit de atenção e de deficiência intelectual. A partir de então, o meu trabalho foi orientado e direcionado, pela equipe, na tentativa de minimizar as dificuldades de aprendizagem<sup>2</sup> desses alunos, independente se os mesmos apresentavam dificuldades de aprendizagens ou deficiências.

---

<sup>1</sup> O referido conceito foi utilizado nesse trabalho visto que é assim descrito no estado do Paraná

<sup>2</sup> Caracterizados pela escola com dificuldade de aprendizagem

O impulso para aprimorar cada vez mais os meus conhecimentos direcionados ao trabalho pedagógico com os alunos que apresentam NEE deu-se no dia em que uma aluna diagnosticada com dislexia, regularmente matriculada na 3ª série do ensino fundamental, antiga nomenclatura do ciclo de 8 anos, que nos dias atuais corresponderia ao 4º ano do Ensino fundamental, me olhou e disse: “Eu não sei. Eu sou burra”, quando pedi a ela que escrevesse uma frase a partir da observação de um desenho. Nesse momento, passei estudar com base na literatura da área e em conversa com diversos profissionais, orientações e caminhos metodológicos, para minimizar as dificuldades da aluna e embasar meu trabalho.

Após das intervenções realizadas, a aluna em questão conseguiu melhorar a aquisição da leitura e escrita e acompanhar os conteúdos acadêmicos do ano em que estava inserida.

Ao fim do término do estágio remunerado, recebi um convite da secretaria de educação do Município de Sertaneja para trabalhar na mesma escola na função de auxiliar pedagógico onde permaneci por dois anos.

A partir da experiência positiva em trabalhar com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e após terminar a Graduação em Pedagogia em 2008, iniciei a pós-graduação em Educação Especial Inclusiva, cujo trabalho final resultou em um artigo intitulado: “Dislexia: Uma proposta de intervenção com o método fono-visio-articulatório”, um estudo de caso referente à aluna citada anteriormente.

No ano de 2009, realizei uma nova experiência de trabalho, desta vez na cidade de Cornélio Procópio, como professora de Educação Infantil, em um Centro de Educação Infantil, onde tive a oportunidade de trabalhar por oito meses com um aluno de quatro anos que apresentava um quadro clínico de paralisia cerebral. Uma experiência que me levou a compreender os benefícios que a inclusão proporciona para os alunos com e sem deficiência.

Em outubro de 2011, iniciei minha atuação como professora de ensino fundamental no município de Londrina e, no ano de 2013, fui convidada, pela Gerência de Educação Especial do Município de Londrina a assumir uma sala de Recursos Multifuncionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Trabalho que gosto muito!

Como relatei no primeiro parágrafo, durante minha atuação como professora de Sala de Recursos, verifiquei que os professores reconhecem a

necessidade de atender as NEE de seus alunos, mas, na prática, enfrentam dificuldades para efetivar o processo de inclusão deles em sala de aula.

Confesso que, por muitas vezes, assim como as professoras regentes, apresentei questionamentos referentes à maneira de incluir os alunos com NEE nas classes comuns, pelo fato de que, em algumas ocasiões, me faltavam respostas. Foi então que surgiu o interesse em compreender tais questões. Contudo, compreendia que o caminho para isso partia antes em conhecer como estavam sendo oportunizadas as aprendizagens a esses alunos, em sala de aula; a pesquisa científica tornou-se o melhor caminho para verificar a realidade da inclusão dos alunos com NEE em sala de aula e proporcionar novos conhecimentos.

Por ser uma das primeiras pessoas procuradas, pelos professores regentes das escolas em que atuo, para tratar dos assuntos referentes à inclusão dos alunos com NEE a fim de orientá-los no trabalho pedagógico com os alunos, surgiu o interesse em aprofundar meus conhecimentos na realização do curso de Mestrado em Educação sobre o tema em questão.

Após a seleção e aprovação do mestrado, eu me propus realizar a presente pesquisa com o intuito de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores regentes de classes comuns junto aos alunos com NEE, com o intuito de compreender esse processo, adquirir novos conhecimentos, tecer análises para a melhoria da qualidade de ensino e contribuir de modo mais efetivo com o processo de inclusão desses alunos nas classes comuns do ensino regular.

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular é crescente, uma vez que se tem explícita na legislação a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos no ensino regular, independentemente de suas características e necessidades (BRASIL, 2008a). No entanto, cabe ressaltar que a simples inserção dos alunos com NEE não é suficiente para a aquisição da aprendizagem. É necessário possibilitar a esses alunos condições efetivas de acesso e permanência na escola, bem como aprendizagens significativas, socialização, participação ativa na vida escolar e desenvolvimento de suas potencialidades (SANTOS; PAULINO, 2006; FRIAS; MENEZES, 2009; CARVALHO, 2014).

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o termo *NEE* se refere a todas as crianças ou jovens cujas NEE se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, visto que diversas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem, portanto possuem NEE advindas de algum momento de sua escolarização.

Para as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica (BRASIL 2001, p. 2), a adoção com conceito de NEE e do horizonte da educação inclusiva implica em mudanças significativas, uma vez que se deixa de pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo que ele se ajuste aos padrões de normalidade para aprender com os demais e passe a enfrentar no sistema de ensino e nas escolas o desafio de construir coletivamente as condições necessárias para atender bem as diversidades de todos os alunos.

Brasil (2001, p. 2) caracteriza com o termo *NEE* os alunos que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Perante essa concepção, o foco deixa de ser a deficiência ou até mesmo as limitações dos alunos e passa a centrar no processo de ensino e aprendizagem, implicando em diversas reformulações tanto pedagógicas quanto organizacionais para atender as necessidades dos alunos (GLAT; BLANCO, 2007; VIOTO, 2013; OLIVEIRA; MACHADO, 2005).

No entanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) reforça que a educação especial, constitui a proposta pedagógica da escola e define como público-alvo alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, compreende que, nesses casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às NEE desses alunos.

Com relação ao estado do Paraná, na Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná –CEE e Deliberação 02/16 – CEE, Paraná (2016) as NEE são definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deve proporcionar, com o objetivo de remover as barreiras para a aprendizagem. No Estado, o atendimento educacional especializado é ofertado aos alunos com NEE que decorrem de:

- I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências;
- II. dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis;
- III. condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos;
- IV. superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2003, p. 2).

A Deliberação supracitada considera que os estudantes de Educação especial são aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação. Dessa forma, observamos que o referido Estado ainda mantém a definição dos alunos alvos dos atendimentos da Educação Especial, de acordo com as Diretrizes da Educação Especial para a Educação Básica propostas em 2001, e

não a recomendação expressa na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva proposta em 2008, fato que, de certa forma, abrange uma população mais extensa, visto que propõe o atendimento em sala de recursos para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de distúrbio de aprendizagem.

O município em que foi realizada a pesquisa segue as orientações contidas nas Deliberações do Estado do Paraná; sendo assim, os alunos caracterizados nos itens I, II, III e IV anteriormente citados recebem atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais e estão regularmente matriculados nas classes comuns do ensino fundamental I.

Em decorrência de nossa atuação como professora de sala de recursos onde mantemos um contato direto com os alunos que apresentam NEE e, conseqüentemente, com os professores regentes, pudemos observar durante a nossa trajetória docente que, embora os professores reconheçam a necessidade de atender as NEE de seus alunos, na prática isso dificilmente acontece, pois muitos alegam dificuldades devido à falta de formação e por considerarem que teriam que atendê-los individualmente, o que dificulta o atendimento aos demais alunos.

De modo geral, percebemos que os professores, ao se depararem com alunos que apresentam NEE, sentem o desejo de propiciar-lhes aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, mas não sabem como efetivar esse processo.

Sendo assim, analisar e refletir sobre a prática pedagógica do professor regente que atua com alunos que apresentam NEE é relevante, uma vez que existe a necessidade de compreender os sucessos e as dificuldades que esses profissionais encontram em suas salas de aula perante aos novos desafios propostos pela educação inclusiva.

Como hipótese desta pesquisa, consideramos que todos os alunos são capazes de aprender, incluindo os com NEE, mas, para que isso se efetive, os professores precisam desenvolver práticas pedagógicas que os auxiliem.

Nesse cenário, surge a preocupação em compreender como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas dos professores de classes comuns que atuam com alunos que apresentam NEE, bem como a maneira como planejam e desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Além disso, desejamos conhecer como se deu a formação desse profissional, se contemplou orientação de como organizar sua prática pedagógica

para atender as diferenças de seus alunos com vista a atingir os principais objetivos da educação inclusiva. Par tal, propomos a presente pesquisa com quatro professoras regentes de classe comum do ensino fundamental que atuavam em suas salas de aula com alunos que apresentavam NEE.

Dessa forma, as principais questões deste estudo são: Como os professores planejam e desenvolvem suas práticas pedagógicas? Os professores contemplam em sua prática pedagógica a diferença e a heterogeneidade da sua classe? São organizadas práticas pedagógicas diferenciadas para atender os alunos que apresentam NEE? Sua formação contemplou maneiras de organizar sua prática pedagógica para atender as diferenças de seus alunos? Quais as dificuldades que os professores encontram para desenvolver sua prática pedagógica de modo a atender todos os alunos?

Considerando tais aspectos, a presente pesquisa, ao caracterizar as práticas pedagógicas de professores regentes de classes comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental I que têm alunos com NEE, tem o intuito de contribuir para elucidar as práticas desenvolvidas no processo de inclusão dos alunos em questão, bem como identificar as dificuldades que os professores vêm encontrando para efetivar tal processo. Esperamos, ainda, que este estudo possa contribuir com orientações sobre o processo de formação necessário aos professores com o intuito de desenvolver práticas efetivamente inclusivas.

A seguir, apresentamos os objetivos que pretendemos atingir no desenvolvimento desta pesquisa.

### 1.1 OBJETIVO GERAL

- Caracterizar as percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental I, em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE.

### 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer como se efetiva o processo de elaboração do planejamento das atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos que apresentam NEE, matriculados nos anos iniciais no ensino fundamental I;

- Verificar as práticas desenvolvidas pelas participantes em sala de aula em relação aos alunos com NEE;
- Identificar as dificuldades que os professores enfrentam durante o processo e inclusão dos alunos com NEE;
- Identificar as percepções das participantes referentes à formação recebida e sugestões para aprimorar sua prática pedagógica com vistas à inclusão dos alunos com NEE;

Apresentamos a presente pesquisa organizada em cinco sessões: Introdução, Fundamentação Teórica, Método, Resultados e Discussões, e Considerações Finais.

Na introdução, como vimos, destacamos a relevância do tema de pesquisa para área da Educação Especial Inclusiva, bem como a problemática que nos motivou a realizar a pesquisa e os objetivos a serem atingidos.

Na segunda sessão, apresentamos a fundamentação teórica, na qual explicitamos análises sobre os temas principais deste estudo, que compreendem: educação inclusiva, formação de professores, práticas pedagógicas direcionados ao atendimento dos alunos com NEE.

A sessão três refere-se ao método, no qual detalhamos cada etapa do desenvolvimento da presente pesquisa: caracterização da pesquisa, participantes, procedimentos de coleta de dados e tratamento dos dados coletados.

Na quarta sessão, apresentamos os resultados e discussões dos dados. Por fim, na quinta e última sessão, tecemos as considerações finais do trabalho.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao analisar a história de pessoas com deficiência é possível identificar a exclusão desses sujeitos desde a Idade Antiga. Durante a Idade Média, a sociedade, dominada por questões religiosas, afirmava que a deficiência era ocasionada por forças demoníacas; em consequência de tal fato, as pessoas com deficiência física e mental eram vítimas de julgamentos, perseguição e exclusão (SILVA, 2009).

Nos tempos medievais, surgiram as primeiras atitudes de caridade para com a pessoa com deficiência. Foi nesse período que nobres e representantes de ordens religiosas fundaram os primeiros hospícios e albergues que tinham por objetivo acolher deficientes e marginalizados. No entanto, de acordo com Silva (2009, p. 136), paralelamente à atitude de piedade se difundia a ideia de “que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens”. A reclusão dessas pessoas acontecia em condições “de profunda degradação, abandono e miséria” e era tida como “necessária à segurança da sociedade”. Os locais em que eram reclusos os deficientes ficavam afastados dos grandes centros e eram mantidos longe da sociedade e de seus familiares.

Foi a partir de 1818 na Europa, considerando o avanço de pesquisas desenvolvidas na área, que se passou a ter consciência de que deficiência mental e doença mental não poderiam ser confundidas. De acordo com Silva (2009, p. 137), esses estudos foram considerados “marcos relevantes para a educação das pessoas com deficiência”. As deficiências começaram a não mais ser consideradas decorrentes de causas divinas ou demoníacas e sim de causas “do foro biológico, sociológico ou psicológico, da competência de médicos e, mais tarde, de psicólogos e de educadores”.

No Brasil, o marco histórico da educação especial tem sido estabelecido, segundo Mendes (2010), no final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamim Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. Segundo a autora, as organizações dessas instituições “pareceram atos inusitados, considerando-se o contexto da época” (MENDES, 2010, p. 94).

Em 1874, é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, destinado a prestar assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual. Em 1887, no Rio de Janeiro, a Escola México atendia pessoas com deficiência física e intelectual. Mendes (2010, p. 94) comenta que, nesse período da história, a educação especial no Brasil possuía duas vertentes, denominadas de “médica-pedagógica”, que mais se subordinava ao médico, não apenas na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares. E a “psicopedagógica” que não independia do médico, porém enfatizava os princípios pedagógicos.

Contudo, Mendes (2010) esclarece que nesse período, mesmo existindo instituições criadas para atender as pessoas com deficiência, houve um descaso do poder público para com essas pessoas e a educação como um todo, pois eram atendidos apenas os casos mais graves de deficiência nas instituições citadas anteriormente.

No ano de 1929, chega no Brasil a psicóloga Russa Helena Antipoff, que, sensibilizada com as condições dos alunos com deficiência intelectual, fundou um laboratório de psicologia no Brasil, voltado para a formação de professores para o atendimento dos alunos com deficiência; além disso, foi a responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Helena também criou em 1939 uma escola para crianças excepcionais e participou do movimento que culminou na implantação da APAE, em 1954 (MENDES, 2010).

A partir do momento que se considerou a necessidade de educação para as pessoas com deficiências, mesmo por meio de um “atendimento especial”, o surgimento das instituições especiais passou a ser considerado como um movimento revolucionário, a medida em que começou a considerar que as pessoas com deficiência eram dignas de uma educação (MIRALHA, 2008).

Segundo Mendes (2010), muito embora tenham sido constatadas iniciativas isoladas e precursoras na área de educação especial no Brasil, a partir do século XIX, apenas na década de setenta do último século é que pode ser constatada uma resposta mais abrangente da sociedade brasileira a esta questão, que

[...] coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização e integração” no contexto mundial. Se até então havia o pressuposto que a segregação escolar permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve

uma mudança filosófica orientada pela idéia de inserção escolar em escolas comuns (MENDES, 2010, p. 106).

Miralha (2008) comenta que, nesse período, as escolas comuns passaram a “aceitar” crianças ou adolescentes com deficiência nas classes comuns, mas caberia a elas se adaptar à escola. Predominava a ideia de que a criança com deficiência precisava ser “reabilitada” para atender os ideais sociais.

Estudos como os de Barbosa (2008) mostram que, no início dos anos 80, com a Declaração do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, se iniciou lentamente a compreensão de que essas pessoas eram capazes de aprender e ter uma vida mais autônoma. Contudo, as práticas educativas ofertadas a essas pessoas, na maioria das vezes, apresentavam um caráter excludente, visto que os alunos que não se adaptavam ao sistema de ensino ofertado eram encaminhados para as classes especiais e escolas especiais.

Segundo os estudos de Mendes (2010), foram cerca de trinta anos de uma política regida pelo princípio de integração escolar (1960-1990) até emergir o discurso pela educação inclusiva ou inclusão escolar, o que se deu a partir de meados da década de noventa.

Nesse período, iniciaram-se as discussões de que caberia a escola se adaptar para atender, de modo satisfatório, todos os alunos, aceitando as limitações e diferenças de todos os cidadãos, iniciando, então, as discussões referentes ao movimento da inclusão.

As discussões referentes à inclusão apareceram inicialmente em forma de declarações mundiais, leis, documentos, decretos e hoje vêm ganhando espaço nas discussões acadêmicas e atingindo as instituições escolares (HEREDERO, 2010).

Sanches e Teodoro (2006, p. 65) compreendem que a gama de produção de documentos científicos, “realizadas individualmente ou por organizações mundiais”, expressam “a necessidade de serem criadas disponibilidades e condições de operacionalização da inclusão social e escolar”.

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de

uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008, p. 5).

Durante a realização deste estudo, foi possível verificar que o termo *inclusão* por muitas vezes foi descrito por diversos pesquisadores como sinônimo de *integração*. Contudo, concordamos com Mantoan (2008) que a inclusão é uma consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos e ela provoca e exige da escola novos posicionamentos, um deles é que os professores possam aperfeiçoar suas práticas. Já a integração é uma forma condicional de inserção que dependerá do aluno, ou seja, de sua capacidade de se adaptar às opções do sistema escolar.

A esse respeito, Miralha (2008) reforça que o termo *inclusão* vem sendo compreendido erroneamente como a inserção de alunos com deficiência nas classes comuns ou mesmo como sinônimo de integração, mesmo que integração não seja sinônimo de inclusão.

Em seus estudos, Heredero (2010) considera que no Brasil o movimento pela inclusão surgiu a partir de 1988, fundamentado pela Constituição Federal, que configura a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos veio assegurar as necessidades básicas referentes à aprendizagem das crianças e dos jovens de todo o mundo. Do mesmo modo, em 1994, a Declaração de Salamanca defende os princípios de inclusão a partir do reconhecimento de uma escola para todos, ou seja, “uma escola que inclua todas as pessoas, celebre as diferenças, apoie a aprendizagem e responda adequadamente a todas as necessidades dos alunos” (BARBOSA, 2008, p. 62).

O tema “educação inclusiva”, segundo Silva e Aranha (2005), vem despertado, no âmbito educacional, angústias e entusiasmos. As autoras enfatizam que

A mudança de um sistema educacional, que se caracterizou tradicionalmente por ser excludente e segregatório, para um sistema educacional que se comprometa efetivamente a responder, com qualidade e eficiência, às necessidades educacionais de todos, inclusive às dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, exige um processo complexo de transformação, tanto do pensar educacional, como da prática cotidiana de ensino (SILVA; ARANHA, 2005, p. 377).

Nos últimos anos, as políticas educacionais voltadas para educação inclusiva em nosso país, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146/2015 (BRASIL, 2015) vêm confirmando o compromisso de uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características e/ou NEE.

Concordamos com Vioto e Vitaliano, que,

Muito embora a legislação vigente e os documentos normativos estejam impulsionando, ou mesmo norteando a organização de sistemas educacionais inclusivos, é mister destacar que sem mudança de postura, que deve ser desenvolvida por todos os protagonistas que fazem parte da comunidade escolar, será quase impossível tornar tais políticas efetivas. Haja vista que não se trata de uma simples inserção de alunos com NEE nos sistemas regulares de ensino, mas sim, de uma reestruturação em relação à cultura, a prática e as políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de alunos (VIOTO; VITALIANO, 2012, p. 4).

A inclusão escolar de um aluno com NEE só se efetiva quando a escola em que ele está inserido se configura como uma escola inclusiva. Escolas verdadeiramente inclusivas “devem contemplar a todas as crianças e jovens com necessidades educativas” (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 69).

Um dos conceitos-chave de uma escola inclusiva, compreendido por diversos autores, é de que a escola deve ser para todos (GIL, 2005; SANCHES; TEODORO, 2006; GLAT; BLANCO, 2007; RODRIGUES, 2008; VITALIANO 2010; SILVA, 2011; CARVALHO, 2016).

O princípio da inclusão começa, então, a exigir uma nova escola e uma nova sociedade, com atitudes e posturas diferentes, de maneira a garantir o direito ao acesso e permanência na escola e o direito de ser diferente, sem ser rotulado, discriminado ou segregado (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 357).

Carvalho (2016, p. 31) conceitua escola inclusiva como um “sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”. Sob essa ótica, não apenas os alunos com deficiência seriam beneficiados, mas sim todos aqueles que, por diversas causas,

endógenas ou exógenas, permanentes ou temporárias, apresentam dificuldades de aprendizagens.

Glat e Blanco (2007, p. 16) compreendem que a educação inclusiva pressupõe um modelo de escola que possibilite o acesso e a permanência de todos os alunos, “e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem”.

Para Arnaiz Sanches,

[...] a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional, além disso, como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular (ARNAIZ SANCHEZ, 2005, p. 11).

Para que haja a inclusão escolar do aluno com NEE, Fernandes (2015) explicita a necessidade da reconstrução da ideia de escolarização atual para outra que realmente considere a diversidade inerente aos grupos sociais, bem como as especificidades e particularidades dos alunos. Segundo a autora,

Implica pensar os processos de ensino e aprendizagem focando em alunos reais, não idealizados, que apresentam diferenças no aprender. Consiste, para tanto, em rever antigos conceitos e considerar que a construção/reconstrução necessária envolve tanto refletir sobre aspectos pedagógicos e da formação dos professores como pensar coletivamente acerca de aspectos sociais e políticos mais amplos, porém, também implicados nessa construção (FERNANDES, 2015, p. 101).

Em seus estudos, Glat e Blanco (2007, p. 16) compreendem que, para acolher a todos os alunos, a escola precisa, sobretudo,

[...] realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. [...] transformar suas intenções e escolhas curriculares, ofertando um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

As autoras reforçam que, para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, seus professores e equipe gestora precisam de uma formação que os leve a rever as formas de interação vigentes entre os diversos seguimentos que a compõem e que nela interferem.

Briant e Oliver (2012, p. 142) enfatizam que a inclusão de crianças com deficiência na escola é um direito (BRASIL, 1996) e, para que se efetue, necessita

[...] da articulação entre profissionais, famílias e sociedade para o cumprimento de diretrizes educacionais, destinação de recursos humanos e materiais e formação de profissionais habilitados para o enfrentamento dos diferentes desafios trazidos pela prática cotidiana do ensino.

Nesse contexto, consideramos que a formação docente deve fornecer subsídios para que o professor possa trabalhar com a diversidade, contemplando elementos que os tornem aptos a direcionar o processo de ensino para todos os alunos.

## 2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS

A formação do professor, na perspectiva da educação inclusiva, se configura como um elemento importante para o desenvolvimento de ações educativas adequadas. Compreendemos que essa formação deve fornecer aos professores habilidades para atender as especificidades, singularidades e diferentes formas de construção do conhecimento dos alunos com NEE.

De acordo com os estudos de Nunes (2001), as pesquisas referentes à formação docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor. A autora compreende que os professores, durante suas trajetórias profissionais, constroem e reconstróem seus conhecimentos, visto a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências e percursos formativos e profissionais.

Para Vieira (2010. p. 57),

Uma formação adequada implica um processo contínuo que permita ao professor refletir sobre sua prática, administrar sua própria formação, transformar conteúdos em objetivos de aprendizagem, articular as teorias empregadas com os projetos discentes para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

De modo geral, diversos autores citam a necessidade da formação do professor para atuar com os alunos que apresentam NEE, entre os quais

destacamos alguns pesquisadores que desenvolvem estudos específicos sobre esse tema: Rodrigues (2008), Vitaliano (2010), Vieira (2010), Garcia (2013).

Rodrigues (2008) relata que a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular origina novos desafios para a formação do professor.

[...] já não se trata de formar professores para alunos que são educados num modelo segregado, mas, sim, professores que são capazes de trabalhar com eficiência com turmas assumidamente heterogêneas. Para isso é necessário um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para se trabalhar com classes inclusivas (RODRIGUES, 2008, p. 7).

O autor supracitado compreende que a formação do professor deve privilegiar três dimensões: saberes, competências e atitudes. Nesse contexto, a prática pedagógica se encaixa na dimensão das competências, relacionada ao “saber fazer”, ou seja, “o conhecimento específico que o professor deve ter para conduzir, com sucesso, processos de intervenção em contextos assumidamente diversos” (RODRIGUES, 2008, p. 13).

A dimensão das competências possui vários momentos interligados, sendo eles: avaliação, planejamento e intervenção. Sobre a avaliação, o autor aponta que é necessário “desenvolver modelos educacionais que possibilitem a aprendizagem”. No que se refere ao planejamento, é essencial que os professores planejem mais em termos de estratégias necessárias para o ensino dos conteúdos do que propriamente em termos de conteúdo; nesse aspecto, o trabalho cooperativo entre professores pode ser determinante. Já a intervenção se refere ao “desenvolvimento de estratégias diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos na busca da resolução de problemas” (RODRIGUES, 2008, p. 13-14).

Uma das questões determinantes na aquisição de competência docente para efetivar a Educação Inclusiva recai sobre as estratégias de formação que são ofertadas a esses profissionais. Segundo o autor, os professores devem ter, ao longo de sua formação profissional, acesso a um conjunto de experiências semelhantes às quais poderão encontrar em sua vida profissional (RODRIGUES, 2008).

A formação docente deve considerar a dimensão social e humana do professor, bem como a sua conduta e concepção quanto à própria prática educativa. Andrade (2006, p. 54), ao caracterizar a formação docente, no que se refere a sua dimensão e espaços em que ela acontece, compreende que

[...] a formação dos professores acontece em múltiplos espaços e através de suas relações inter-pessoais, ao longo de suas experiências pessoais e profissionais. Os professores aprendem na interação com outros, em Universidades, através dos cursos de graduação e programas de Pós-graduação, dando início ao processo formativo acadêmico, bem como na escola, onde desenvolve sua atividade profissional. Portanto, o próprio ambiente de trabalho é concebido como um espaço para desenvolver a formação contínua e em serviço.

De acordo com Fontes (2009, p. 56), a chegada dos alunos com NEE nas escolas e nas classes comuns inaugura “um novo desafio para a formação dos professores”, visto que historicamente a “formação dos professores vem sendo pautada no preparo para o ensino em classes homogêneas”.

Segundo a autora, muito embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, em seu artigo 59, inciso III, preconize que os professores do ensino regular devam ser capacitados para a inclusão dos alunos com NEE nas classes comuns (BRASIL, 1996), a realidade educacional em nosso país ainda é bem diferente, uma vez que diversas pesquisas, como as citadas neste trabalho, vêm evidenciando o despreparo dos professores para atuarem com esses alunos nas salas de aula do ensino regular.

Concordamos com Glat e Nogueira (2002, p. 24), ao dizerem que

[...] o professor, no contexto de uma Educação Inclusiva, precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

Diversas pesquisas fazem referências aos aspectos a serem considerados durante a formação docente inicial e continuada do professor para a educação inclusiva, dentre as quais destacamos as de Ribeiro (2006), Zeraik (2006), Frias e Menezes (2009), Vitaliano (2010), Briant e Olivier (2012), Brabo (2013), Freitas e Araujo (2013), Garcia (2013) e Nozi (2013).

Para Ribeiro (2006) e Freitas e Araujo (2013), o fato de não existirem receitas pedagógicas prontas, enquanto medidas prescritivas em Educação, não impede que alguns modelos e direcionamentos pedagógicos sejam apresentados aos professores com o intuito de aprimorar novas possibilidades de intervenção pedagógica em sala de aula, trazendo mais segurança e autonomia para os professores.

Nessa mesma perspectiva, Zeraik (2006) enfatiza que é necessário oferecer aos professores oportunidades de formação inicial e continuada que os levem a compartilhar estudos, teorias, práticas, ideias que contribuirão para alcançar as mudanças pretendidas na formação profissional.

Frias e Menezes relatam ser oportuna a participação dos professores em cursos que possibilitem a discussão de estratégias educacionais visando à participação consciente e ativa de todos os alunos no processo de ensino e de aprendizagem. “Esses cursos devem atender as necessidades de preparo que os professores têm para desenvolver práticas docentes realmente inclusivas” (2009, p. 13).

Ao discutir a necessidade de formação do professor, Briant e Oliver (2012, p. 148) enfatizam que não se pode deixar de analisar a formação geral do professor, visto que deve ser preparado em prol de “uma educação para a diversidade em sentido amplo, para uma sociedade multicultural, capaz de ouvir, prestar atenção ao diferente e respeitá-lo”. Nessa perspectiva, as autoras concluem que “temos o desafio de formar professores que, a partir de diferentes conhecimentos adquiridos, possam interpretar a realidade de que fazem parte com uma postura crítica e construtiva”.

Para as autoras supracitadas,

É preciso investir no processo de formação inicial e continuada do professor, pois isto influencia seu cotidiano em sala de aula. Dessa forma, o professor passará a se sentir mais seguro e com maiores possibilidades de realizar um trabalho com qualidade diante de uma sala de aula heterogênea (BRIANT; OLIVER, 2012, p. 149).

No que se refere à formação docente inicial, Brabo (2013) relata que exige a necessidade de um redirecionamento do papel do professor universitário, uma vez que vem se ampliando o quadro de matrícula dos alunos com NEE nas classes comuns. Segundo a autora, esse contexto demanda

[...] novas atribuições ao professor formador, à Universidade como agente recontextualizador pedagógico, fomentando investigações de novos referenciais teóricos que possam investir em ações de ensinar e aprender relativas à educação na perspectiva inclusiva. E não é possível parar o tempo para empreender uma formação docente em sua total plenitude, quando existem alunos que precisam de um ensino inclusivo agora (BRABO, 2013, p. 121).

Concordamos com Briant e Oliver (2012) e Brabo (2013) que a necessidade de formação continuada é uma realidade para todos os professores e

não apenas para aqueles que atuam com os alunos que apresentam alguma deficiência.

Por outro lado, algumas pesquisas apresentam, em suas análises, conclusões de que a formação profissional ofertada aos professores não vem sendo suficiente para amparar o trabalho pedagógico em sala de aula; dentre elas, destacamos as de Sant'Ana (2005), Andrade (2006), Frias e Menezes (2009), Leonardo, Bray e Rossato (2009), Rios e Novaes (2009), Micaroni, Crenitte e Ciasca (2010), e Briant e Oliver (2012).

De acordo com os autores, os professores regentes não se sentem preparados e capacitados para atuar com os alunos que apresentam NEE.

Para Andrade (2006), as dificuldades apresentadas pelos professores podem ser relacionadas ao fato de participarem de cursos de formação continuada que não atendam suas necessidades e os desafios que encontram no contexto escolar. Segundo o autor, tal situação leva o professor a justificar o “não saber-fazer” na sua prática pedagógica junto aos alunos com NEE.

De acordo com Sant'Ana (2005), a ênfase dada nos cursos de formação aos aspectos teóricos distanciados da prática pedagógica não proporciona a capacitação necessária aos profissionais para trabalhar com a diversidade dos educandos.

A formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados. Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação implica um processo contínuo [...] (SANT'ANA, 2005, p. 228).

Para Andrade (2006), Frias e Menezes (2009), Leonardo, Bray e Rossato (2009), Rios e Novaes (2009), Briant e Oliver (2012), e Martinelli (2016), tanto a formação inicial quanto a formação continuada têm sido caracterizadas pelos professores como uma problemática, por não atender a demanda das necessidades que encontram no contexto escolar. Segundo os autores, os professores sentem dificuldades em relacionar a teoria e a prática, devido ao fato que as formações a eles ofertadas pouco consideram as suas condições de trabalho.

No entanto, Martinelli (2016, p. 30) comenta que

Exigir qualidade na formação docente é preciso, no entanto, atribuir ao professor somente a responsabilidade pelo processo ensino aprendizagem dos alunos com NEE é um grande equívoco. Ele deve contar com o apoio de todos da escola – gestores, equipe pedagógica, professores, funcionários, professores especialistas e/ou de apoio, recursos e materiais pedagógicos – para atender a todos os alunos, principalmente o público alvo da Educação Especial.

Ao se considerar os fundamentos teóricos-metodológicos da Educação Inclusiva baseados em uma concepção de educação de qualidade para todos os alunos e no respeito a suas diferenças, entendemos que se faz necessário que os professores regentes saibam desenvolver práticas pedagógicas qualificadas e direcionadas para o atendimento das NEE de todos os alunos, com e sem deficiências (FREIRE, 2011).

A seguir, apresentamos reflexões fundamentadas pela literatura a respeito de práticas pedagógicas consideradas por diversos autores como favorecedoras do processo de inclusão dos alunos com NEE em sala de aula, bem como alguns procedimentos que são considerados como pouco favorecedoras de tal processo.

### 2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM NEE EM SALA DE AULA

Uma das maiores inquietações dos professores que atuam com alunos que apresentam NEE na classe comum refere-se à dinâmica do cotidiano da sala de aula, uma vez que para muitos “parece um desafio grande demais atender os alunos que apresentam peculiaridades e dificuldades acentuadas no processo de aprendizagem” (WEISS; CRUZ, 2007, p. 72).

Buscamos nesse capítulo analisar, com base na literatura, os procedimentos pedagógicos e as práticas pedagógicas que favorecem o processo de inclusão dos alunos com NEE, bem como aquelas que pouco contribuem.

Cabe ressaltar que “procedimentos” se referem às orientações dispostas na literatura para o atendimento aos alunos, já as “práticas” são as ações dos professores frente à utilização desses procedimentos, ou seja, como eles realizam as intervenções em sala de aula.

### 2.3.1 Práticas Pedagógicas consideradas pela literatura como favorecedoras ao processo de inclusão dos alunos com NEE em sala de aula

Para falar de práticas pedagógicas inclusivas, cabe anteriormente referenciar o que é prática pedagógica e os processos que a compreendem. Para tal, embasamo-nos nos estudos de Lück (2013).

Ao definir o trabalho pedagógico, ou seja, a prática pedagógica, Lück (2013, p. 29) compreende que este “representa o conjunto de procedimentos, atividades, processos e características de desempenho diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação, em acordo com os objetivos educacionais propostos”.

Para a autora, o termo *pedagógico* em seu sentido científico-educacional, diz respeito:

[...] aos esforços sistemáticos, organizados e intencionalmente direcionados para promover a aprendizagem e formação dos alunos, tendo por base os saberes da educação e da Ciência Pedagógica que orientam a reflexão, a ordenação, a sistematização e a crítica do processo pedagógico necessários tanto para que o mesmo seja efetivo, como para que seja continuamente revisto e atualizado à luz de novos desafios (LÜCK, 2013, p. 29).

E esse é o principal sentido que deve ser assumido pelos professores e toda a equipe da escola, para que se efetive, junto aos alunos, uma proposta pedagógica de qualidade (LÜCK, 2013).

Fernandes (2015) compreende que práticas pedagógicas são ações educativas docentes e formativas, realizadas com o objetivo de ensino e aprendizagem, pois produzem conhecimento e envolvem processos didáticos planejados visando a uma intervenção.

De acordo com Fontes et al. (2007) e Capellini e Mendes (2008), o ingresso dos alunos com NEE na classe comum tem levado os professores a rever suas práticas e concepções de ensino e aprendizagem; em consequência disso, têm surgido muitas interrogações referentes às possibilidades de aprendizagens acadêmicas desses alunos em turmas comuns, bem como ações pedagógicas mais adequadas para esse propósito.

No entanto, cabe compreendermos que, para construir uma escola inclusiva que vise à construção dos saberes dos educandos, respeitando suas necessidades e estilos de aprendizagem, é necessário que o professor seja

instigado a perceber a importância de desenvolver estratégias que levem ao aprimoramento de suas práticas e a incluir seus alunos no processo de escolarização, e, assim, favorecer sua aprendizagem.

Compreendemos que as práticas pedagógicas consideradas inclusivas constituem possibilidades de minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos com NEE.

Uma vez que cada aluno apresenta NEE, os professores precisam estar pedagogicamente preparados para lidar com essas especificidades e cumprir com o seu papel de garantir um acesso à aprendizagem para todos os alunos (FREIRE, 2011).

Nas escolas e nas salas de aula, é preciso que os professores construam a inclusão escolar dos alunos com NEE, buscando realizar um conjunto de práticas que contribuam e favoreçam a aprendizagem escolar dos alunos (FERNANDES, 2015).

Vale ressaltar que, para haver um bom desenvolvimento dos alunos com NEE, a prática pedagógica desenvolvida pelo professor deve ser analisada e, quando necessário, reestruturada, uma vez que a escola inclusiva requer dos professores competências específicas e constantes reflexões sobre sua prática pedagógica em busca de viabilizar um ensino de qualidade para todos os alunos (BARBOSA, 2008).

A prática pedagógica voltada para a inclusão deve melhorar a aprendizagem e participação ativa de todos os alunos em um contexto educativo comum (DÍEZ, 2010).

Tal desafio, perpassa pela compreensão de todos aqueles que entendem a educação como um direito de todos. Não basta incluir o aluno com NEE no ambiente escolar; é necessário trabalhar em conjunto com toda a sociedade, com o intuito de oferecer uma educação capaz de transformar sua realidade, construindo uma sociedade onde caibam todos (COSTA, 2010).

Segundo Fernandes (2015, p. 99), “é preciso atentar para o fato de que os alunos fazem parte de grupos de escolares e, portanto, na construção das práticas pedagógicas, o aluno deve ser considerado na interação com os pares, no coletivo”.

Atualmente, é comum os professores questionarem a respeito de como podem e devem desenvolver suas práticas pedagógicas de modo efetivo, para garantir uma educação de qualidade que realmente atenda a todos os seus alunos.

De acordo com Nozi (2013, p. 23), muitos professores já compreendem que os alunos com NEE

[...] apresentam necessidades específicas que perpassam pelo currículo, planejamento, procedimentos de ensino e avaliação da aprendizagem e essas singularidades não podem ser esquecidas pelo professor no cotidiano da sala de aula.

Para Rodrigues (2008), o professor precisa conhecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem do seu aluno, bem como suas competências e necessidades, para que seu planejamento possa atender as diferenças e a heterogeneidade das salas de aulas.

Um estudo realizado por Díez (2010), cuja reflexão recai sobre o que se pode fazer ou quais direções deveriam ser seguidas para alcançar uma resposta educativa equitativa e de qualidade para todos os alunos nos centros educacionais, apresenta dez lições que podem contribuir nesse processo, dentre as quais destacamos: “a colaboração entre o professorado”, “a pesquisa e reflexão do professorado” e “a formação inicial e permanente em colaboração centrada na inclusão” (DÍEZ, 2010, p. 19).

Diversos autores têm desenvolvido estudos sobre o tema em foco, que podem auxiliar na construção de uma prática pedagógica inclusiva, visto que indicam possíveis caminhos para isso. Dentre eles, destacamos: Sanches (2005), Silva e Aranha (2005), Andrade (2006), Ribeiro (2006), Fontes et al. (2007), Gomes e Rey (2007), Oliveira e Machado (2007), Capellini e Mendes (2008), Frias e Menezes (2009), Rios e Novaes (2009), Regiani (2009), Díez (2010), Leite e Martins (2010), Vitaliano (2010), Silva (2011), Briant e Oliver (2012), Cenci e Damiani (2013), Freitas e Araujo (2013), Salvador (2013), Vioto (2013), Carvalho (2014), Pereira et al. (2015), Martinelli (2016), que enfatizam, sobretudo, a relevância do trabalho colaborativo entre os professores para a efetivação da educação inclusiva e apresentam procedimentos pedagógicos considerados favorecedores ao processo de inclusão.

Para Díez (2010, p. 21) a cultura colaborativa entre os profissionais da educação é entendida como “uma forma de trabalhar juntos, para resolver as

dificuldades, planejar e desenvolver mudanças [...]”, formando uma organização de aprendizagem que utiliza o conhecimento e os recursos existentes.

Silva (2011, p. 121), ao discursar sobre os pressupostos de uma escola inclusiva, enfatiza que “a prática pedagógica que a comunidade escolar desenvolve [...] deve ter implícita a cooperação, ou no mínimo, a colaboração entre todos os atores que intervêm no seu espaço [...]”.

Para Sanches (2005, p. 131), o professor, ao se questionar e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, “recolhe informações para fundamentar as estratégias de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o ato educativo”. E ao partilhar essas informações, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, desencadeia “um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo”.

Quando o professor reflete e pesquisa sobre suas práticas, de modo a identificar e compartilhar suas experiências, o processo educativo torna-se mais eficaz. Para Díez (2010, p. 22), “é necessário que o professorado recolha dado, analise, dê sentido e obtenha resultados. Isto é, em outras palavras, considerar o docente como pesquisador”.

Desse modo, o trabalho cooperativo e reflexivo dos professores possibilita transformações no ato educativo, soluciona problemas, mobiliza e gera práticas pedagógicas necessárias e adequadas.

Duk (2006) compreende que, quando o professor é capaz de refletir sobre sua prática pedagógica, ele acaba por inovar cotidianamente suas ações didáticas, aperfeiçoa e desenvolve sua prática perante processos de reflexão e pesquisa de sua ação. Segundo a autora, “a reflexão e análise da prática baseiam-se em uma permanente construção da realidade, o que implica contínua interação entre os conhecimentos que o docente possui e a realidade na qual atua” (DUK, 2006, p. 23).

Uma das práticas apresentadas por Silva e Aranha (2005), Ribeiro (2006), Andrade (2006), Frias e Menezes (2009), Regiani (2009) e Briant e Oliver (2012), para auxiliar na aprendizagem dos alunos com NEE em sala regular, é o trabalho diversificado e a flexibilização do planejamento, pois possibilita atender a diversidade dos educandos em sala de aula e cria um ambiente educativo mais rico

para todos os alunos. Nesse contexto, as mudanças na metodologia de ensino atendem os alunos que apresentam NEE e os que não apresentam NEE.

Os autores compreendem que as estratégias adaptadas e a diferenciação pedagógica podem e devem fazer parte desse processo, de forma a garantir os direitos educacionais dos alunos que delas necessitam.

De acordo com Freitas e Araujo (2013) o processo de inclusão necessita de um currículo que seja ajustado progressivamente a fim de efetivar respostas adequadas às NEE de todos os alunos. E para isso, deve apresentar as seguintes características:

“flexibilidade, trabalho cooperativo, dinamicidade, uso de recursos alternativos e avaliação continuada, além de focalizar a interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais que são propiciadas pelo sistema educacional”.  
Freitas e Araujo (2013, p. 325)

Salvador (2013) elucida que o planejamento educacional ofertado nas salas de aula deve ser organizado a partir da diferenciação pedagógica que ofereça oportunidades para que todos os alunos possam aprender. Para isso, é essencial que o planejamento do professor seja organizado de acordo com as características dos seus alunos, dos princípios pedagógicos que orientam a intervenção de uma abordagem inclusiva e o uso de diversos procedimentos.

Para Sanches (2005), diferenciação que inclui deve partir da diversidade, com programação e atuação para um grupo heterogêneo de ritmos e estilos de aprendizagem diferentes.

Sendo assim, cabe ao professor disponibilizar “a todos os alunos oportunidades de aprendizagem por meio de práticas inclusivas, que valorizem as diferenças e considerem os talentos e as potencialidades de cada aluno” (REGIANI, 2009, p. 97).

Para Fontes et al. (2007), os alunos com deficiência só poderão participar efetivamente do ensino regular com benefício acadêmico por meio da adoção de adaptações curriculares e procedimentos didáticos adequados às suas necessidades.

Em seus estudos, Carvalho (2014) apresenta sugestões que podem ser consideradas pelos professores regentes, com o intuito de desenvolver uma prática pedagógica direcionada ao trabalho na diversidade. Tais sugestões, segundo a

autora, são oriundas dos questionamentos e anseios dos professores regentes, que a ela foram apresentados, durante toda a sua trajetória de pesquisa, em virtude das novas demandas educacionais. Dentre os questionamentos que mais lhes foram apresentados, Carvalho (2014, p. 63-64) destaca:

[...] é possível ensinar a toda a turma? Que práticas de ensino deve adotar para que meu plano de aula seja o mesmo para todos, sem desconsiderar as diferenças entre os alunos? Como vou transmitir os conteúdos das matérias do currículo? Como garantir que todos aprendam os conteúdos curriculares? Será possível superar o sistema tradicional de ensino, no qual o professor “dá” aulas e os alunos copiam, fórmulas, conceitos lineares e fragmentados, fazem provas e “passam ou não de ano”? Se eu mudar minha prática, estarei preparando meu aluno para o futuro, inclusive para ser bem sucedido no vestibular?

E com o intuito de auxiliar os professores regentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças e que sejam direcionadas ao trabalho na diversidade, apresentamos, a seguir, sete sugestões que, segundo Carvalho (2014), podem auxiliar nesse processo.

A primeira compreende em elaborar um plano de trabalho para toda a turma, que pode ser diário ou semanal, desde que implique a organização de atividades e de materiais que serão utilizados, envolvendo toda a turma, independentemente das diferenças entre os alunos.

Observamos que a segunda sugestão apresentada pela autora recai sobre o fato de o professor “considerar a participação dos alunos como os mais valiosos recursos disponíveis em sala de aula”, uma vez que eles

[...] representam uma fonte inesgotável de experiências e de inspiração para os educadores que disponham a ouvi-los e a dar-lhes a vez de falar, manifestando-se a respeito do que sabem sobre determinados assuntos e o que gostariam de saber mais (CARVALHO, 2014, p. 67).

Na terceira sugestão, Carvalho (2014) comenta que o professor deve ser um “professor-pesquisador”. Para a autora, não se trata de reproduzir as práticas de pesquisas apresentadas e exigidas nos cursos de mestrado e doutorado no ambiente escolar, mas de reforçar a necessidade de os professores estarem sempre pesquisando, investigando, analisando, coletando dados e dialogando sobre suas práticas educativas, que, por meio de um trabalho equipe, troquem saberes e experiências com o intuito de identificar quais os fatores que facilitam e interferem na realização de práticas pedagógicas que atendam às NEE dos seus alunos. Contudo,

a autora ainda enfatiza que, para que a cultura do “professor-pesquisador” se efetive, há a necessidade de serem proporcionados horários e espaços, dentro das escolas, para acontecer as relações dialógicas entre os profissionais.

Temos na quarta sugestão, o “trabalho na diversidade”, que se refere à “construção de materiais de ensino-aprendizagem pelos próprios alunos” (CARVALHO, 2014, p. 69). Para a autora, a utilização de sucatas possibilita construir jogos, brinquedos, instrumentos musicais, recursos instrucionais para a aprendizagem das diferentes disciplinas e outras áreas do saber.

A quinta sugestão apresentada recomenda que “a avaliação da aprendizagem se baseie numa análise do percurso de cada estudante”, valorizando a evolução de suas competências, capacidade de resolver problemas e os “seus progressos na organização do trabalho escolar e na participação da vida social da escola, devendo ser o aluno avaliado em termos de sua evolução, e não em comparação com os demais alunos (CARVALHO, 2014, p. 70).

A sexta diz respeito à “oferta de apoio por meio de trabalho pedagógico especializado em sala de recursos”. Segundo a autora, as salas de recursos devem ser consideradas como “espaços pedagógicos que darão suporte aos alunos e aos seus professores para a remoção de barreiras para a aprendizagem (CARVALHO, 2014, p. 70).

Por fim, a autora supracitada apresenta “o trabalho em ‘oficinas’ ou laboratórios de aprendizagem”. Para ela, a organização de espaços, dentro da escola, tais como: espaço para matemática, artes, expressão oral e escrita, plásticas, ciências, história costuma ser muito eficaz. As turmas se deslocam com o professor regente para esses espaços, o qual trabalha em conjunto com o professor responsável por essas oficinas e/ou laboratórios.

Para Carvalho (2014) a proposta acima requer um planejamento muito minucioso e tem se mostrado mais eficaz em escolas com pequenos números de alunos. No entanto, comenta experiências de escolas com maior número de alunos, que implantaram o sistema de rodízio de salas, para algumas práticas (confeção de materiais, ateliê de expressão corporal e escrita e outros) e, progressivamente, essas propostas foram se expandindo à medida que avaliaram como positivos os resultados dos trabalhos.

Contudo, segundo a autora, as estratégias apresentadas, são benéficas para todo e qualquer aluno, mas, nesse contexto, os alunos com NEE podem potencializar suas aprendizagens.

Frias e Menezes (2009), ao analisar as ações que cabem ao professor realizar em sua prática pedagógica com o objetivo de favorecer a aprendizagem de todos os alunos, destacam que é necessário repensar a escola e as práticas pedagógicas em benefício dos alunos e dos professores.

É preciso organizar e estabelecer o desenvolvimento de estratégias de intervenção que facilitem a implementação desta proposta. Claro que não há modelos pedagógicos prontos, fechados, nem diretrizes que possam dar conta de uma transformação da escola tradicional, para uma escola inclusiva e de qualidade para todos. Cada escola, cada turma, cada professor, cada aluno, possuem suas especificidades e estão inseridos em diferentes realidades. Mas, é possível estabelecer algumas adaptações que possam contribuir de forma simples, prática e abrangente às diversas situações, dificuldades e necessidades especiais existentes nas escolas [...] (FRIAS; MENEZES, 2009, p. 14-15).

Fontes et al. (2007) apresentam algumas práticas e procedimentos pedagógicos que podem ser adotados pelos professores, com o intuito de favorecer um ensino de qualidade a todos os alunos, priorizando atitudes, habilidades, conteúdos e objetivos diversificados, e que contribua para o desenvolvimento acadêmico e social de todos eles.

Nesse sentido, destacamos o trabalho em grupo, o ensino colaborativo ou de tutoria, as adaptações curriculares, avaliações contínuas e as diferentes formas de linguagens ao explanar os conteúdos acadêmicos, o trabalho com jogos, planejamento e organização da sala de aula com cantos de interesses, tais como: “cantinho” de leitura, de artes, teatros e outros, além da utilização de materiais concretos e manipuláveis.

O trabalho em grupo entre os alunos é descrito pela literatura como um procedimento para favorecer a prática pedagógica em sala de aula.

De acordo com Sanches (2005, p. 133),

[...] aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização de saber entre professores e alunos (SANCHES 2005, p. 133).

Carvalho (2014) apresenta um exemplo de como o professor pode iniciar a organização o trabalho em grupo, em sala de aula, com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos. Segundo a autora, tal ação compreende três etapas. Reforça ainda que os grupos devem ser organizados entre três a seis alunos por um ou dois meses e até mesmo um semestre.

A primeira etapa é denominada como “inclusão”, na qual cada um dos participantes é ajudado a superar seu medo natural de se mostrar aos outros e de vencer a ansiedade. Essa etapa compreende em estimular cada aluno a se apresentar aos demais, falando dos seus sentimentos, do que sabe fazer, do que gosta e do que quer aprender. Nessa etapa, cabe ao professor garantir que cada um se expresse e seja ouvido pelos outros. Para isso, ele deve circular pelos grupos permanecendo um pouco em cada um, podendo servir como exemplo aos alunos, falando de si mesmo e das suas expectativas quanto ao trabalho que pretende desenvolver com os alunos.

A etapa seguinte é denominada como “influência”, na medida em que cada elemento do grupo influi nas decisões por meio do convívio, pelo poder de comunicação e pela modalidade de liderança que poderá exercer. A diversidade de opiniões e as ideias apresentadas pelos integrantes, no processo de tomada de decisão, são sempre muito bem-vindas, e deve “ficar bem claro que todas são igualmente importantes e indispensáveis na busca de consensos” (CARVALHO, 2014, p. 66).

A terceira etapa da experiência da prática pedagógica com o grupo é a da “comunidade”, devido ao sentido de pertencimento que o trabalho em grupo propicia. Quando prevalece a ludicidade e a alegria em estar juntos, pode-se considerar que “o espírito comunitário impregnou naquele grupo, gerando sentimentos de pertencimento, de solidariedade e de desejo de cooperação” (CARVALHO, 2014, p. 66).

Vitaliano e Manzini (2010, p 71) comentam que a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular requer mais trabalhos em grupo. Segundo a autora, essa é “uma das formas mais adequadas para trabalhar a inclusão dos alunos com NEE, visando melhorar seu desempenho acadêmico e social”, apresentada pela literatura da área. Além disso, a autora supracitada apresenta alguns aspectos a serem considerados durante a organização do trabalho em grupos:

[...] a organização de grupos cooperativos requer vários cuidados, dentre eles destacamos, que cada elemento do grupo deve ter suas atribuições de acordo com seu ritmo e características e que todos os membros devem compartilhar de um objetivo comum, sendo necessário para atingi-los a colaboração dos membros do grupo (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 71).

A mesma autora enfatiza que, durante a realização das atividades em grupos cooperativos, os alunos sem NEE têm a função de auxiliar os alunos com NEE no que se refere a sua aprendizagem e realização das atividades propostas. “Desta forma, a responsabilidade pelo atendimento do aluno especial deixa de ser exclusivamente do professor e é dividida com os demais alunos da sala” (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 71).

Outro procedimento que pode ser utilizado pelos professores regentes, durante o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, junto aos alunos que apresentam NEE, refere-se ao trabalho colaborativo e de tutoria entre os alunos.

Frison (2012, p. 217) entende o trabalho de tutoria como “uma estratégia de ensino e aprendizagem, utilizada para potencializar a aprendizagem colaborativa, realizada através da parceria entre alunos”, que “estimula a compreensão, oportunizando melhores condições” para que os alunos aprendam.

Tal modalidade de trabalho, utilizada em uma perspectiva pedagógica, ultrapassa o ensino programado, estimula o compartilhamento de conhecimentos, conceitos, informações, ajuda os estudantes a melhor aprenderem (FRISON, 2012, p. 235).

Para a autora, o trabalho de tutoria entre os alunos nos leva a rever as concepções com relação à prática tradicional e rompe com a ideia de que o professor é o único detentor do saber e responsável pela “transmissão linear de conhecimentos”.

Os pesquisadores Andrade (2006); Fontes et al. (2007); Rios e Novais (2009); Vitaliano (2010) e Vioto (2013) apresentam o trabalho colaborativo e de tutoria entre os alunos como uma estratégia favorecedora da inclusão em sala de aula. Segundo os autores, durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, por meio do trabalho em grupo e de tutoria, os alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem ao auxiliar os que apresentam alguma dificuldade na realização das tarefas melhoram a qualidade da sua aprendizagem, dos conteúdos e a convivência com o outro.

O fato de os alunos sem NEE auxiliarem os com NEE é benéfico para ambos, tendo em vista que os com NEE podem “melhorar a sua compreensão sobre os conteúdos e aprender a conviver com eles”; já os com NEE terão melhores oportunidades em compreender os conteúdos e estabelecer interações com os alunos sem NEE. Para a autora, tais interações, até mesmo pelo fato de serem mais próximas, em razão da idade, “da fase de desenvolvimento em que se encontram e do estilo de linguagem utilizada”, podem proporcionar que a aprendizagem dos alunos com NEE se efetue mais facilmente (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 71-72).

A necessidade de adaptações curriculares no processo educativo dos alunos com NEE é vista por muitos autores como uma das estratégias que pode auxiliar no processo de inclusão desses alunos no ensino regular. De acordo com Arends (1995); Roldão (2010); Sanches (2005); Heredero (2010); Carvalho (2014), o ato educativo na educação inclusiva está centrado na flexibilização curricular construída no contexto dos alunos e contemplando diferentes metodologias em atenção aos seus estilos de aprendizagem.

Heredero (2010) relata que o Brasil, acompanhando uma tendência internacional, adotou as expressões *adaptações curriculares* ou *adequações curriculares* para denominar toda e qualquer ação pedagógica que tenha como intenção a flexibilização do currículo em prol de oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar.

O mesmo autor compreende que as adaptações curriculares, em sentido amplo, supõem uma estratégia didática para facilitar, sempre que possível, que os alunos com dificuldades encontrem melhores condições de aprendizagem; em sentido restrito, como um conjunto de ajustes ou modificações que se efetuam na oferta educativa comum para dar uma resposta aos alunos/as com NEE, em um contínuo de respostas à diversidade.

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns como muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis (HEREDERO, 2010, p. 198).

Carvalho (2014, p. 103) compreende que as adaptações curriculares se constituem em “mais um instrumento que possibilita maiores níveis de

individualização do processo” de ensino e aprendizagem dos alunos que apresentam NEE.

A autora reforça que não se trata da elaboração de um outro currículo, mas sim trabalhar com o que foi adotado, realizando nele os ajustes que forem necessários, tais como a “flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e práticas de avaliação da aprendizagem”, de maneira que ofereça a todos os alunos “igualdade de oportunidades” para a construção dos conhecimentos (CARVALHO, 2014, p. 103).

Herdero (2010) reforça que as adaptações curriculares em uma escola inclusiva, devem ser realizadas em três níveis, sendo eles: no âmbito do projeto político e seu currículo escolar, no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual de cada aluno.

Oliveira e Machado (2007), Herdero (2010) e Carvalho (2014) comentam que as adaptações curriculares podem ser definidas como adaptações de pequeno porte, simples e pouco significativas, que compreendem os ajustes e modificações relacionados aos processos integrativos entre aluno/professor e aluno/aluno, modificações nos diferentes programas de ensino para todos os alunos, considerando suas características individuais, bem como os ajustes quanto ao espaço físico da sala de aula e materiais didáticos, ou seja, compreendem todas as intervenções realizadas pelos professores durante suas práticas com o intuito de facilitar a aprendizagem de todos os alunos, mas que não afetam os elementos básicos do currículo oficial.

Já as adaptações de grande porte estão diretamente relacionadas a modificações e ajustes nos objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e temporalidade do currículo básico. Carvalho (2014) relata que essas adaptações devam ser consideradas como medidas de caráter excepcional, devendo ser recomendadas apenas para as deficiências consideradas severas.

No que se refere ao planejamento e manejo da sala de aula, uma das sugestões apresentadas por Fontes e colaboradores (2007, p. 93) são os chamados “cantinhos” de leitura, de artes e outros, que, segundo as autoras, proporcionam o trabalho diversificado, individual ou em grupo, porém sempre com a colaboração de todos os alunos. Reforçam ainda que “nesses espaços é facilitado o uso do material concreto para explicação das atividades e conteúdos, bem como o desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia”.

A utilização de jogos constitui uma estratégia interessante, visto que possibilitam a construção de conhecimentos por meio do lúdico e de trocas de trocas sociais que estimulam nos alunos o desenvolvimento cognitivo, social e moral (FONTES et al., 2007).

A esse respeito, Santana (2010) apresentou em sua pesquisa que a utilização dos jogos didáticos baseados em perguntas e respostas se constitui como uma estratégia de aprendizagem favorável ao processo de compreensão dos conceitos matemáticos dos alunos com NEE, uma vez que apresentaram características tais como: identificar e comparar quantidade, ideias subtrativas de completar, aditiva de juntar e agrupar, sistematização de registro das jogadas de cada aluno, identificação de conceitos e compreensão de situações-problema.

Pedro e Chakon (2013) relatou que o computador, por meio de *softwares* educativos e quando bem planejados e mediados, é um recurso que contribui para a aprendizagem dos alunos, principalmente os que apresentam deficiência intelectual.

Não devemos esquecer que o professor é o mediador da aprendizagem dos seus alunos e outro aspecto a ser considerado é o processo de ensino e aprendizagens dos alunos com NEE, que exige diferentes formas de linguagens. Cabe aos professores apresentar e explorar os conteúdos por diferentes formas, tais como visuais, auditivas, ilustrativas e concretas, de modo que possibilite ao aluno compreender e significar conceitos básicos (FONTES et al., 2007).

Em síntese, considerando as análises aqui apresentadas, podemos entender que, para promover a educação inclusiva, os professores devem, sobretudo, lançar mão de reflexões sobre sua prática, desenvolver um trabalho cooperativo junto aos demais professores, dispor de um novo olhar sobre as práticas pedagógicas (RODRIGUES, 2008), os procedimentos e os recursos ofertados aos alunos com NEE.

Dalberio e Bertoldi (2012, p. 59) compreendem que “para ensinar é preciso propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos”.

Por outro lado, diversas pesquisas apresentaram análises de práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com NEE, em sala de aula, cujos autores consideram pouco ou nada favorecedoras ao processo de inclusão. A seguir apresentamos reflexões a esse respeito.

### 2.3.2 Práticas Pedagógicas que desfavorecem o processo de inclusão dos alunos com NEE em sala de aula

Diversos pesquisadores identificaram em suas pesquisas práticas pedagógicas apresentadas pelos professores, que, segundo suas análises, pouco favoreceram o processo de inclusão dos alunos com NEE em sala de aula. Dentre eles, destacamos: Leonardo, Bray e Rossato (2009); Regiani (2009); Corsi e Lima (2010); Freitas e Araujo (2013); Vioto (2013); Carvalho (2014).

Em seus estudos, Vioto (2013) identificou a utilização de atividades padronizadas para todos os alunos, ou seja, uma mesma atividade para diferentes turmas de um mesmo ano letivo, com diferentes aprendizagens. A utilização de uma mesma atividade tanto para os alunos que não apresentam NEE quanto para os alunos que apresentam NEE, segundo a autora, dificultam o processo de aprendizagem dos alunos.

Regiani (2009), em pesquisa que objetivou analisar as relações entre a formação, percepções e práticas de professores especialistas em Educação Especial, regentes em classe comum dos anos iniciais junto a alunos com deficiência, observou a utilização de atividades para os alunos com NEE que contemplavam conteúdos e disciplinas totalmente diferentes aos ministrados para os demais alunos. De acordo com a autora, tais práticas não parecem ser as mais adequadas para o favorecimento da aprendizagem dos alunos com deficiência (REGIANI, 2009).

A referida autora apresenta em sua pesquisa, exemplos de práticas observadas que reforçam a análise acima. Em um dos exemplos, elucida que, enquanto os demais alunos realizavam atividades relacionadas à multiplicação, o aluno com NEE realizava atividade de identificação das letras de uma palavra.

Sanches (2005) ressalta que é comum encontrar nas salas de aulas alunos com NEE realizando atividades apostiladas diferentes das dos demais alunos, por não dominar os conteúdos trabalhados no momento. Tais práticas não favorecem de modo algum a inclusão; muito pelo contrário, reforçam a exclusão no próprio âmbito escolar.

A diferenciação que inclui não é, por exemplo, dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são postas aos outros, não é usar o livro do 2.º ano quando ele está matriculado no 4.º e os seus colegas fazem os exercícios do respectivo ano, não é

fazer um desenho enquanto os seus colegas fazem uma ficha de matemática, não é o aluno trabalhar com a professora de apoio, dentro ou fora da sala de aula, em actividades que não têm nada a ver com as que estão a ser desenvolvidas pelo seu grupo turma [...] (SANCHES, 2005, p. 133).

Silva e Aranha (2005) e Corsi e Lima (2010) evidenciaram em seus estudos um tratamento igual ao ofertado pelos professores a todos os alunos durante a apresentação e explicação dos conteúdos, isto é, uma prática que não se adapta às necessidades peculiares dos alunos com NEE presentes na sala de aula.

Os autores Freitas e Araujo (2013) observaram em seus estudos que a prática dos professores com os alunos que apresentavam NEE tinha um aspecto mais assistencialista do que pedagógico, embasado por uma visão de acolhimento e proteção, não se preocupando com o desenvolvimento integral do aluno, mas sim com sua permanência em sala de aula, “mesmo que para não fazer nada”.

Leonardo, Bray e Rossato (2009) evidenciaram em sua pesquisa que, na maioria das vezes, não há nas escolas um planejamento adequado no que se refere à estrutura, aos recursos humanos e materiais para receber e trabalhar com os alunos com deficiência.

[...] à medida que tais alunos são “incluídos” vão sendo realizadas ações conforme os recursos disponíveis, e não necessariamente conforme as necessidades. Desta forma, deparamo-nos com práticas destoantes da demanda que se tem e de uma escola inclusiva com qualidade (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009, p. 296).

De acordo com Leonardo, Bray e Rossato (2009, p. 305), tais práticas “sugerem que as pessoas com algum tipo de deficiência, até o momento, conseguiram apenas o direito de acesso à escola regular, pois sua permanência está distante de se concretizar numa escola com ensino adequado e de qualidade” para todos.

Carvalho (2014) compreende que não teremos condições de ensinar a todos os alunos, reconhecendo suas diferenças, enquanto os professores persistirem em

[...] propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades feitas ao mesmo tempo pela turma; ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos de cada ano escolar; adotar o livro didático, como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino; servir-se de folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos a preencham ao mesmo tempo, respondendo as mesmas perguntas, com as mesmas respostas; propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos

alunos, que só servem para demonstrar a falta de adesão do professor às inovações; organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina e outros expedientes de rotina das salas de aula; considerar a prova final, como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno [...] (CARVALHO, 2014, p. 71-72).

Compreendemos que a efetivação de tais práticas em nada favorece a aprendizagem dos alunos em sala de aula, mesmo dos que não apresentam NEE.

Para Neto e Moura (2012, p. 567), “infelizmente, ainda estamos longe do real sentido da inclusão, seja por insuficiências de políticas públicas específicas de educação, seja por pressões corporativas, falta de informação e acomodação”. Contudo, compreendem que as poucas e recentes iniciativas públicas referentes à inclusão do aluno com NEE no ensino regular “tenham dado um novo fôlego às discussões acerca do processo inclusivo [...]”.

Carvalho (2014) comenta que a inclusão educacional é um processo que apresenta características de dinamismo, flexibilidade e temporalidade. E sobre este aspecto, há que se considerar que as transformações são lentas e sofridas e não ocorrerão assim de repente, de um momento para outro.

Neste trabalho, buscamos realizar um levantamento de pesquisas sobre práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental I. Realizamos uma busca avançada na base de periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, respectivamente, publicados nos últimos 10 anos e revisado por pares, resultado em um período de 2006 a 2016.

Inicialmente para a busca das pesquisas, foram cruzadas as palavras-chave: *práticas pedagógicas inclusivas + classe comum* e obtivemos 21 (vinte e um) resultados; em seguida, as palavras *educação inclusiva + professor regente*, com três resultados; também cruzamos as palavras: *classe comum do ensino regular + educação inclusiva*, para as quais encontramos 21 (vinte e um) resultados; finalmente, cruzamos as palavras-chave *classe comum do ensino fundamental + necessidades educacionais especiais* e encontramos 26 (vinte e seis) resultados.

Para a seleção das pesquisas, realizamos a leitura dos respectivos resumos, de todos os resultados obtidos perante o cruzamento das palavras-chave, com o intuito de selecionar as pesquisas que tinham como foco principal a atuação

do professor regente nas classes comuns do ensino regular junto ao aluno com NEE.

Durante a busca, foi possível encontrar algumas obras que abordavam temas referentes a práticas pedagógica inclusivas; contudo, a maioria delas se relacionava a contextos não objetivados nesse estudo, tais como Ensino Médio, Ensino Superior, Atendimento Educacional Especializado, e um maior número de pesquisas se referia ao ensino de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.

Após a análise das pesquisas por meio da leitura dos seus resumos, foram encontradas quatro obras cujos objetivos se assemelham com os propostos na presente pesquisa como podemos observar no quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** – Caracterização dos trabalhos identificados referente a práticas pedagógicas de professores regentes das classes comuns do ensino fundamental I em relação ao aluno com NEE

Título do trabalho	Periódico	Autor	Ano	Disponível em:
“... e uma alternativa para a exclusão escolar, tem?”	Revista Brasileira de Pós-Graduação	FAGUNDES T. B.	2011	<a href="http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/246">ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/246</a>
Conhecendo o Processo de Inclusão Escolar em Porto Velho – RO	Psicologia: Teoria e Pesquisa	TADA, I.N.C.; LIMA, V.A.A. MELO T.G. CORREIO, D. Y.V.T.	2012	<a href="http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/08.pdf">www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/08.pdf</a>
Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Escolas Regulares de Mossoró-RN	HOLOS, Ano 30, Vol. 5	CHAGAS, M. F. L. DIAS F. K. D.	2014	<a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/968">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/968</a>
Práticas Pedagógicas Colaborativas na Alfabetização do Aluno com Transtorno do Espectro Autista	Colloquium Humanarum	CAPELLINI, V.L.M.F.; SHIBUKAWA, P.H.S.; RINALDO, S.C.O.	2016	<a href="https://doaj.org/article/54a359c3bab945eeb6784f49634ad032">https://doaj.org/article/54a359c3bab945eeb6784f49634ad032</a>

**Fonte:** A autora

A referida busca no portal da CAPES nos mostrou que o tema proposto em nossa pesquisa tem sido pouco explorado pelos pesquisadores da área de educação, uma vez que conseguimos selecionar apenas quatro pesquisas cujos objetivos se assemelham aos propostos nessa pesquisa.

No entanto, ressaltamos a necessidade de novas pesquisas direcionadas ao referido tema, uma vez que identificamos, por meio dos estudos e políticas educacionais citadas nesse trabalho, a crescente inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular e a urgência em levar aos

professores de classe comum do ensino fundamental exemplos de práticas pedagógicas que favorecem o processo de inclusão dos alunos, como os apresentados por Fagundes (2011), Tada et al. (2012), Chagas e Dias (2014) e Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016), assim como as demais pesquisas citadas neste trabalho.

Os estudos de Tada et al. (2012) objetivaram realizar um levantamento referente ao número de alunos com deficiência matriculados em algumas escolas regulares de Porto Velho, a defasagem idade/ano escolar, o tipo de deficiência mais frequente, a acessibilidade, a disponibilidade de recursos materiais nas salas de recursos, as modalidades de ensino oferecidas a esses alunos, que, segundo as autoras, historicamente eram encaminhados para instituições especiais, seja em regime de semi-internato ou internato,

As categorias de análises discutidas pelas autoras aqui revelam que as escolas, de modo geral, não estão adaptadas para receber o aluno com deficiência, visto que apresentam barreiras arquitetônicas que restringem o acesso desse aluno a determinados espaços escolares.

As autoras comentam que pais e escolas, de forma geral, estão buscando se adequar ao processo de inclusão, o que não deixa de ser um salto qualitativo contra o preconceito, mas ressaltam que “há muito mais para ser feito em prol do diálogo entre todas as pessoas envolvidas neste processo para que caminhos sejam construídos para o respeito à diversidade humana” (TADA et al., 2012, p. 69).

Em seus estudos, Chagas e Dias (2014), ao analisarem as concepções de 20 professores da rede regular de ensino da cidade de Mossoró-RN, que atendiam alunos com NEE, evidenciaram que as principais dificuldades indicadas pelos professores com relação ao processo de inclusão referiram à falta de experiência e de formação profissional o grande número de alunos por sala de aula, a falta de apoio da família e a escassez de infraestrutura para o trabalho.

Como sugestões de ações para garantir melhorias da qualidade do ensino, a pesquisa revelou a necessidade de “mais cursos de formação continuada; infraestrutura adequada; trabalho em conjunto: escola/família/sociedade e a implementação de mais ações governamentais para esse propósito” (CHAGAS; DIAS, 2014, p. 144).

Fagundes (2011) buscou em sua pesquisa compreender o processo de exclusão/inclusão escolar, tentando vislumbrar a possibilidade de uma alternativa

para ele mediante a aproximação dos estudos pós-graduados com a realidade cotidiana da escola pública na região metropolitana do Rio de Janeiro. A autora embasou seus estudos mediante um referencial sociológico e psicossocial sobre a exclusão, para discutir as questões referentes à exclusão escolar e, por fim, apresentou um relato de experiência com o intuito de ilustrar o processo de inclusão e exclusão no contexto escolar.

Fagundes (2011, p. 198) comenta que os dados levaram a compreender que “o empenho isolado do professor não tem sido capaz de garantir a educação de todos os sujeitos sociais que demandam educação inclusiva”. Segundo a autora, muito mais do que a dedicação profissional, faz-se necessário o desenvolvimento de estudos que levem à implementação de políticas públicas de educação que proporcionem um trabalho no âmbito escolar que seja, de fato, inclusivo.

As autoras Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) realizaram uma pesquisa que teve como objetivo, investigar e descrever o processo de alfabetização de um aluno com TEA inserido em uma classe comum do ensino regular, por meio de observação das estratégias utilizadas pelo professor no processo de alfabetização e o apoio colaborativo.

Os resultados da pesquisa revelaram que a professora apresentou dificuldade em realizar as intervenções de maneira colaborativa. Contudo, os pesquisadores puderam constatar um avanço no desenvolvimento da linguagem escrita pelo aluno autista. Segundo as autoras, “a credibilidade na aprendizagem do aluno com TEA é o primeiro passo para a sua alfabetização e letramento, sendo necessário o trabalho colaborativo entre educação especial e ensino comum (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016, p. 87).

Gostaríamos de esclarecer que durante a realização da presente busca, verificamos que os descritores não nos remeteram a dois trabalhos cujos temas e discussões se assemelhavam com os nossos objetivos. A esse respeito, compreendemos que a falta de uniformidade na utilização dos termos, dificulta a identificação dos trabalhos pertinentes.

A seguir, apresentamos a metodologia utilizada nesse estudo para alcançar os objetivos propostos.

### 3 MÉTODO

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Caracterizamos a presente pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso descritivo interpretativo, que, segundo Martins (2006), possibilita um recorte de uma situação complexa da vida real, cuja análise-síntese dos achados tem a possibilidade de revelar novas perspectivas e descobertas.

Chizzotti (2003, p. 2) compreende que um estudo de abordagem qualitativa “implica em uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Para Lakatos (2003, p. 186), a pesquisa qualitativa tem como objetivo

[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Optamos por esse modelo de pesquisa, uma vez que “o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas”. No entanto, “tal pesquisa não equivale a simplismo, antes exige enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo” (DUARTE, 2008, p. 114).

Ainda de acordo com Duarte (2008), o estudo de caso na área da educação constitui uma contribuição importante para o desenvolvimento científico, uma vez que permite ao pesquisador uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual.

Por permitir uma íntima aproximação entre sujeito e objeto, a abordagem qualitativa configura-se como a mais adequada para esse modelo de pesquisa, uma vez que considera um universo de significados, valores e atitudes, o que equivale um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos humanos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001). Tal abordagem se preocupa, portanto, com os aspectos da realidade “que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação dinâmica das relações sociais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Para tanto, utilizamos, durante a coleta dos dados, a técnica de entrevista semiestruturada, que permite ao pesquisador “entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem às questões e situações em contextos que não foram estruturados anteriormente” (MARTINS, 2006, p. 27), permitindo que os questionamentos sejam ampliados à medida que as informações forem sendo fornecidas pelo entrevistado.

Manzini (2004) destaca que a técnica de entrevista semiestruturada

[...] está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. [...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 2004, p. 2).

Dessa forma, o autor elucida “que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos” (MANZINI, 2004, p. 2).

A técnica de observação sistemática foi utilizada seguindo as orientações de Danna e Matos (1986), as quais consideram que o uso das informações obtidas através da observação coloca o pesquisador mais sob a influência do que acontece na realidade, do que sob a influência de suposições, interpretações e preconceitos.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal localizada na região Norte do estado do Paraná, que atendia nas modalidades de Educação Infantil, Ensino fundamental I, Educação de Jovens e Adultos nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Considerando que a coleta de dados se deu no período vespertino, apresentamos o funcionamento da referida escola nesse período.

A escola contava com um diretor, um diretor auxiliar, uma supervisora, um auxiliar de supervisão, duas secretárias, 23 professoras regentes, uma professora de apoio, uma professora de sala de recursos. Estavam matriculados nesse período 349 alunos, dos quais 23 apresentavam NEE atestados por laudos médicos ou psicológicos.

A escolha por este local de pesquisa deu-se ao fato de a pesquisadora interessar-se em desenvolver este trabalho no município em que residia e atuava

como docente, com o intuito de verificar como estão sendo atendidos os alunos com NEE em salas de aula regulares, para posteriores reflexões em relação à qualidade de ensino ofertado. Outras características foram fundamentais para a escolha da referida escola, sendo elas: 1) ser uma escola considerada de grande porte; 2) ter um número razoável de alunos que apresentam NEE atestados por laudos; 3) possuir uma Sala de Recursos; 4) ser de fácil acesso.

### 3.3 PARTICIPANTES

O presente estudo foi desenvolvido com a participação de quatro professoras regentes da escola selecionada para a pesquisa. Os critérios utilizados para selecioná-las foram: 1) ser atuante na função de regente em turma de 1ª ao 5ª ano do ensino fundamental I; 2) ter em sua classe alunos com NEE; e 3) aceitar participar da pesquisa, concedendo uma entrevista sobre o tema da pesquisa e permitir a realização de sessões de observação em sua sala de aula.

Conforme estabelecido na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (Apêndice A), a identidade das professoras foi mantida em absoluto sigilo. Para isso, identificamos os participantes pelas letras “PR”, que significa: “Professor-Regente” seguidas dos números 1 a 4, os quais referem-se ao número de participantes e a ordem da sequência em que as observações e entrevistas foram realizadas.

Como forma de melhor apresentar os participantes desta pesquisa, dispomos o quadro 2 com a caracterização das professoras que atenderam aos critérios estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa e o quadro 3 com a caracterização dos alunos matriculados em suas respectivas salas de aula.

**Quadro 2 – Descrição das Características dos Professores Participantes da Pesquisa**

Participante	Idade	Formação	Tempo de experiência docente	Regime de trabalho e função exercida / 2016		Número de alunos – vespertino		
				Períodos	Com NEE	Sem NEE		
PR1	34	Pedagogia – 2010	9 anos	Matutino Professora de apoio (outra escola).	Com NEE	Sem NEE	2	20
			Alunos c/ NEE 1 ano					
PR2	24	Pedagogia – 2015	1 ano	Matutino 20h – professora auxiliar (mesma escola)	Com NEE	Sem NEE	2	23
			Alunos com NEE 4 meses					
PR3	62	Magistério Normal Superior Especialização em Psicopedagogia	21 anos	Matutino 20h – regente de 3º ano (outra escola)	Com NEE	Sem NEE	2	27
			Alunos com NEE 4 anos					
PR4	39	Magistério Pedagogia / 2003 Especialização em Gestão e Orientação Escolar / 2012 Mestrado em Ensino / 2015	24 anos	Matutino 20h – regente de EI (mesma escola)	Com NEE	Sem NEE	2	27
			Alunos com NEE 1 ano					

Fonte: A Autora.

Como observamos no quadro 2, as idades das participantes variaram entre 24 e 62 anos. A participante PR2, de 24 anos, caracterizou-se como recém-formada e a participante PR3, de 62 anos, como findando o trabalho docente em sala de aula. No que se refere à formação, duas participantes cursaram o magistério e duas não.

Todas as participantes eram graduadas para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: PR3 realizou o curso Normal Superior; PR1, PR2 e PR4 cursaram Licenciatura em Pedagogia, com conclusão entre 2003, 2010 e 2015 respectivamente. PR1 e PR2 não realizaram cursos de Especialização; PR3 cursou especialização em Psicopedagogia, contudo não se recordou do ano de conclusão. Já PR4 possuía especialização em Gestão e Orientação Escolar, concluído em 2012 e Mestrado em Ensino, concluído em 2015.

O tempo de experiência na função de docente variou entre quatro meses e 24 anos. Outra característica importante refere-se ao tempo de trabalho docente com alunos que apresentam NEE, que variou entre quatro meses e quatro anos, confirmando o que diz Barbosa (2008) sobre a inclusão no Brasil ainda ser recente.

Todas as participantes possuíam um regime de trabalho semanal de 40 horas e trabalhavam nos períodos matutino e vespertino. Duas participantes trabalhavam em outras escolas municipais: PR1 com a função de professora de apoio; e PR3 como regente de turma. Já PR2 e PR4 atuavam na mesma escola nos dois períodos: PR4 na função de regente de turma de Educação Infantil; e PR2 como professora auxiliar de período.

Como o exposto no quadro 2, todas as participantes possuíam dois alunos com NEE em sala de aula. O número de alunos por turma variou entre 20 e 27.

Considerando que este estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores regentes de classes comuns que têm alunos com NEE matriculados, apresentamos o quadro 3 contendo as características desses alunos. Esclarecemos que a nomenclatura utilizada para nomear os alunos corresponde à letra "A" seguida do número, que variou de 1 a 4, correspondente ao número designado aos professores regentes, seguidos da letra inicial do nome dos referidos alunos. Dessa forma, o aluno A1T e A1M eram alunos de PR1 e assim por diante.

**Quadro 3 – Descrição das características dos alunos com NEE matriculados nas salas de aulas dos professores regentes participantes da pesquisa**

Aluno	Idade/sexo	Ano	Características dos Alunos
A1T	6/M	1º ano	TEA + TDA/H – Transtorno do Espectro Autista + Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. (segundo laudo médico). Apresenta domínio na leitura e na escrita, bem como nos conceitos lógico-matemáticos. Comunica com clareza e facilidade. Tem dificuldades para desenhar. Toma medicamentos.
A1M	6/F	1º ano	TEA - Transtorno do Espectro Autista Dificuldades acentuadas em comunicação, se comunica por gestos ou sílabas soltas. Coordenação motora global comprometida. Dificuldades cognitivas. Utiliza medicamentos. Possuía uma professora de apoio permanente caracterizada aqui como pela sigla: PA
A2V	8/M	2º ano	TDA/H - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Reconhece as letras, mas apresenta dificuldades na junção das sílabas durante a leitura e a escrita. Distraí-se com facilidade. Domina os conceitos matemáticos básicos. Utiliza medicamentos (Repetente do 1º ano do ensino fundamental em escola particular).
A2P	7/M	2º ano	DI – Deficiência Intelectual + TDA/H - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Dificuldade geral de aprendizagem, não reconhece letras e números. Dificuldades de comunicação e coordenação motora global. Utiliza medicamentos.
A3L	8/F	3º ano	DI – Deficiência Intelectual + TDA/H - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Reconhece as letras do alfabeto, não domina o sistema de leitura e escrita, mesmo para a escrita de palavras. Domina o sistema de numeração até 5. Não está utilizando medicamento.
A3G	8/M	3º ano	TDA/H - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (nível de QI considerado no limite para a sua faixa etária segundo avaliação psicológica). Apresenta agitação constante, escreve apenas palavras simples necessitando de apoio. Compreende o sistema numérico até 20. É faltoso na aula. Não está utilizando medicamento.
A4M	10/M	4º ano	DI- Deficiência Intelectual (Hipótese de TEA - Transtorno do Espectro Autista) Dificuldades de leitura e escrita e lentidão. Escreve palavras e frases simples, não lê frases e textos. Expressa-se oralmente só quando é solicitado. Tom de voz baixo. Pouca socialização.

A4T	10/M	4º ano	<p style="text-align: center;">DI- Deficiência Intelectual</p> <p>Lê e escreve. Apresenta dificuldades de interpretação durante a leitura. Sobressai-se melhor oralmente. Compreende o sistema de numeração. Apresenta dificuldades de comportamento (envolvia-se em confusões constantes com os colegas.)</p>
-----	------	--------	--

**Fonte:** A Autora.

Como observamos no quadro 3, os oito alunos com NEE regularmente matriculados nas classes dos professores regentes participantes desta pesquisa eram duas meninas e seis meninos. Seis alunos apresentavam idades compatíveis com os anos escolares e um, sendo A2V, tinha oito anos, idade compatível com o 3º ano do ensino fundamental, mas estava matriculado no 2º ano, pois foi reprovado quando cursava o 1º ano em uma escola particular.

Dentre os alunos, quatro apresentavam um diagnóstico de deficiência intelectual, sendo que dois deles, A2P e A3L tinham também o diagnóstico de TDA/H. Outros dois alunos, A2V e A3G, apresentavam apenas o TDA/H. Os alunos A1M e A1T apresentavam diagnósticos de TEA.

Ressaltamos que as informações referentes às características dos alunos foram coletadas nos pareceres pedagógicos e conversas com as professoras regentes, bem como relatórios de atendimentos em sala de recursos e relatórios de avaliação psicoeducacional.

Como pudemos observar no quadro 3, a aluna A1M contava com uma professora de apoio permanente, representada nesta pesquisa com a sigla PA. Essa profissional tinha 38 anos, era graduada em Pedagogia e pós-graduação em Gerenciamento Escolar. Atuava como docente há oito anos, sendo que os oito eram na rede municipal e estava há oito meses como professora de apoio. PA tinha um regime de trabalho de 40 horas semanais sendo 20 horas como professora de regente de Educação Infantil, no período matutino, com alunos de cinco anos e 20 horas como professora de apoio da aluna A1M, no período vespertino.

Considerando que os objetivos deste estudo se referiam às análises das práticas de professores regentes, não realizamos entrevistas e observações específicas da atuação dessa profissional no contexto escolar.

A seguir, apresentamos os procedimentos adotados para a realização da coleta dos dados referentes a este estudo.

### 3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para proceder à coleta dos dados, inicialmente estabelecemos um contato, por meio de ofício, solicitando à Secretaria Municipal de Educação do Município no qual se desenvolveu a pesquisa a permissão para realizá-la na escola selecionada.

Logo em que a permissão foi concedida, fizemos um contato com a direção da Escola objetivando justificar a relevância da pesquisa, bem como apresentar os objetivos do trabalho, seguido pela apresentação da Declaração de Concordância dos Serviços e/ou de Instituição Co-Participante e o projeto para análise e autorização.

Após as autorizações, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, segundo normas das Resoluções 466/12. Este foi aprovado pelo referido comitê, conforme o Parecer Consubstanciado nº 1.666.851.

Quando houve a aprovação da pesquisa pelo referido Comitê, entramos novamente em contato com a direção da Escola para realizar um levantamento dos professores cujos perfis se enquadravam nesta pesquisa. Nesse mesmo dia, a diretora solicitou que a pesquisa fosse desenvolvida junto a quatro professoras em específico. Segundo relato da diretora, elas foram escolhidas, pois considerava que os alunos com NEE presentes em suas salas eram os que apresentavam mais dificuldades escolares. Considerando este fato, entramos em contato com as referidas professoras, com o objetivo de convidá-las para serem participantes da pesquisa. Todas aceitaram participar.

Na sequência, encaminhamos a elas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (*vide* Apêndice A) em duas vias, contendo as informações referentes ao título da pesquisa, objetivos, justificativa, riscos, benefícios, campo para assinatura do participante, dados do pesquisador e da instituição, caso necessitassem tirar dúvidas ou desistir do processo, bem como os respectivos procedimentos a serem adotados na pesquisa. Todas assinaram o referido termo.

Os procedimentos para a coleta dos dados compreenderam a realização de uma entrevista semiestruturada com cada uma das participantes selecionadas e sessões de observações em sala de aula.

Como forma de adequação do instrumento de coleta de dados para a realização das entrevistas, o roteiro foi previamente encaminhado para análise de juízes. Foram juízes os participantes do grupo de pesquisa “Educação para Inclusão”, no total de seis profissionais. Na ocasião, houve várias sugestões para aprimoração do instrumento, as quais foram acatadas.

Em um segundo momento, o roteiro de entrevista passou por um segundo procedimento de adequação, que consistiu em uma entrevista-piloto com uma professora que não compunha a amostra selecionada para a pesquisa, mas que atendia aos demais critérios utilizados para a seleção das participantes. Após a realização dessa entrevista-piloto, não houve necessidade de readequarmos o roteiro, pois a entrevistada apresentou as respostas que eram pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Com o intuito de adequar o protocolo de registro das observações, realizamos duas sessões de observações com outras duas professoras que não fizeram parte da amostra selecionada, mas atendiam aos critérios para a seleção.

Após os participantes selecionados terem aceitado colaborar com a pesquisa e os instrumentos para a coleta estarem adequados, iniciamos a coleta dos dados analisando os pareceres educacionais dos alunos.

Para conhecermos as características dos alunos com NEE que estavam matriculados nas salas de aula em que realizamos a pesquisa, pedimos uma autorização para a direção da escola para ter acesso às documentações dos alunos, as quais continham: pareceres educacionais e psicoeducacionais, laudos médicos e adaptações curriculares de grande porte. Após a autorização concedida, a diretora nos encaminhou tais documentos para que os analisássemos na escola; assim o levantamento dessas informações foi realizado na sala da supervisão.

As entrevistas foram agendadas previamente com cada professora. Foram realizadas no ambiente escolar, em momentos de hora-atividade das participantes. Duas entrevistas foram realizadas dentro das salas de aulas das respectivas participantes, visto que os alunos se encontravam em atividades extraclasse, e duas foram realizadas em uma sala reservada para guardar materiais de educação física. Na sequência, as entrevistas foram transcritas para posterior análise dos dados.

As observações ocorreram durante oito períodos de aula, os quais compreenderam do início à finalização das atividades do dia, em cada sala de aula, nas quais as participantes atuavam. A pesquisadora permaneceu em sala durante

todas as atividades diárias, ministradas pelas professoras regentes, totalizando trinta e dois dias de observação e cento e vinte e oito horas.

Para melhor analisar o desenvolvimento dos alunos perante as práticas desenvolvidas pelos professores, as observações seguiram um esquema de rodízio, sendo quatro dias em cada sala no primeiro momento e outros quatro no segundo momento. Tal rodízio só não pode ser efetivado com a participante do 4º ano, uma vez que deixou a regência da turma por motivos particulares, sendo necessário realizar as oito observações seguidas.

No momento das observações, a pesquisadora se encontrava no fundo da sala, munida do protocolo de registro conforme as orientações de Danna e Matos (1986), impresso em folhas de sulfites, um lápis e uma borracha com o intuito de observar e registrar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas participantes, em especial as direcionadas aos alunos com NEE.

Em alguns momentos foi necessário que a pesquisadora andasse pela sala para verificar e registrar por meio de fotografia as atividades realizadas pelos alunos com NEE. Ao final de cada dia de observação, os dados brutos eram digitados em um documento do Word, salvos em um arquivo maior denominado “observações”, que integrou outros quatro arquivos denominados, como mostra o exemplo a seguir: “Observação 1º” contendo os dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa nas respectivas classes comuns. Da mesma forma foram organizados os dados referentes às coletas realizadas no 2º, 3º e 4º ano.

### 3.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturado, seguindo as orientações de Manzini (2004) (*vide* Apêndice B), com o intuito de alcançar os objetivos desta pesquisa, composto por trinta questões, com temas que versaram sobre:

1. Identificação pessoal;
2. Atuação profissional;
3. Formação acadêmica;
4. Formação para a atuação pedagógica junto aos alunos com NEE;
5. A prática pedagógica no processo de inclusão;
6. Avaliação do processo de inclusão;
7. Sugestões de aprimorar a formação dos professores para a inclusão.

Utilizamos um diário de campo como forma de protocolo de registro, seguindo as orientações de Danna e Matos (1986) (*vide* anexo A) durante as sessões de observação em sala de aula. O protocolo foi composto pelos seguintes itens:

1. Objetivo da observação;
2. Data da observação;
3. Horário da observação;
4. Diagrama da situação;
5. Relato do ambiente físico;
6. Descrição do sujeito observado;
7. Relato do ambiente social;
8. Registro propriamente dito.

Para as gravações das entrevistas foi utilizado um celular com um aplicativo denominado: “gravador”.

### 3.6 TRATAMENTO DOS DADOS

Considerando os objetivos propostos nessa pesquisa, os dados coletados durante os procedimentos de observação e entrevistas, foram analisados de acordo com as orientações de Bardin (2006) e Manzini (2004), organizados em categorias e subcategorias. Privilegiamos nesta pesquisa a análise qualitativa dos dados.

O procedimento adotado para a análise dos dados se aproxima do realizado por Vitaliano (2002); Hummel (2007); Regiani (2009) e Toledo (2011), que organizaram seus dados em categorias buscando dialogar com outros autores, tendo em vista realizar análises com base em referenciais teóricos relacionados à inclusão dos alunos com NEE no contexto escolar, com destaque para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores regentes.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando os objetivos propostos da presente pesquisa, a configuração dos dados e as recomendações de Bardin (2006) referentes à análise de conteúdo, os dados coletados foram organizados em três temas gerais, que, por sua vez, foram divididos em categorias e subcategorias.

Apresentamos, a seguir, a descrição dos temas com suas respectivas categorias.

- 4.1 Tema 1 – Processo de planejamento e organização das práticas pedagógicas das participantes para atender os alunos com NEE
  - 4.1.1 Elaboração do planejamento das atividades diárias para atender os alunos com NEE em sala de aula
    - 4.1.1.1 Elaboração da adaptação curricular do aluno com NEE
  - 4.1.2 Práticas pedagógicas apresentadas pelas participantes em relação aos alunos com NEE em sala de aula
    - 4.1.2.1 Análise dos arranjos do espaço físico das salas de aula observadas
    - 4.1.2.2 Descrição das práticas pedagógicas apresentadas pelas participantes durante as sessões de observação direta
    - 4.1.2.3 Dificuldades elencadas pelas participantes da pesquisa durante a implementação de suas práticas pedagógicas
- 4.2 Tema 2 – Formação docente e orientações recebidas em relação à prática pedagógica inclusiva
  - 4.2.1 Formação docente direcionada à organização do trabalho pedagógico com alunos que apresentam NEE
    - 4.2.1.1 Orientações recebidas pelas participantes para o atendimento dos alunos com NEE dos profissionais da escola ou de outras instâncias externas
  - 4.2.2 Sugestões das participantes acerca dos aspectos a serem considerados durante a formação inicial e em serviço visando aprimorar o atendimento do aluno com NEE

- 4.3 Tema 3 – Percepções das participantes da pesquisa acerca do processo de inclusão dos alunos com NEE
  - 4.3.1 Percepções das participantes sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE em sala de aula
  - 4.3.2 Percepção das participantes da pesquisa de como deveria ser o atendimento aos alunos com NEE em sala de aula

Para realizar as análises dos dados, apresentamos os três temas compostos por suas categorias e subcategorias, com os respectivos fragmentos de relatos extraídos das entrevistas realizadas com os participantes, bem como descrições de episódios significativos extraídos das sessões de observação.

Relembramos que, para favorecer a diferenciação entre os participantes da pesquisa, eles foram identificados pelas letras “PR”, seguida do número de identificação que variou de 1 a 4. Da mesma forma, os alunos envolvidos foram identificados com a letra “A” seguida do número que variou de 1 a 4, correspondente ao número do professor regente, seguidos de consoantes que representavam a letra inicial do nome dos referidos alunos. Apresentamos, a seguir, as análises pertinentes a cada tema, conforme achados nos dados coletados:

#### 4.1 TEMA 1 – PROCESSO DE PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PARTICIPANTES PARA ATENDER OS ALUNOS COM NEE

Neste tema, apresentamos os relatos das participantes da pesquisa, bem como recortes e análises das sessões de observação direta realizadas nas salas de aula, referentes ao planejamento e organização das atividades diárias e adaptações curriculares ofertadas aos alunos com NEE. Buscamos caracterizar as práticas pedagógicas das participantes, bem como identificar procedimentos utilizados para favorecer a aprendizagem dos alunos com NEE nos contextos das salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental I, bem como aqueles que não favorecem, e conhecer quais as dificuldades apresentadas pelas participantes durante a implementação de suas práticas pedagógicas.

Para a melhor compreensão e análise, dividimos este tema em duas categorias com suas respectivas subcategorias.

#### 4.1.1 Elaboração do planejamento e das atividades diárias para atender os alunos com NEE em sala de aula

Uma das questões centrais desta pesquisa, se refere ao modo como são elaborados os planejamentos e as atividades diárias pelas professoras regentes, para atender a todos, em especial os que possuem NEE. Ao serem questionadas com relação à maneira como planejam suas aulas, obtivemos das participantes os seguintes relatos:

*Então, assim, aí eu vou com base no conteúdo programático do planejamento que foi passado para nós desde o início do ano. (PR2)*

*Nós temos o planejamento anual, né? A gente acompanha os conteúdos que estão ali, os objetivos que estão ali, dentro daquele planejamento anual eu faço o meu. As diferenciadas é para a A3L e para o A3G. (PR3)*

*A gente tem um modelo de estrutura de planejamento... a organização desse planejamento tem que ter conteúdo, encaminhamento metodológico, como é que a gente vai fazer a avaliação. Então essa é a estrutura do planejamento. Porém, quando eu vou organizar, eu sempre penso assim, nós temos uma estrutura de conteúdos que precisamos desenvolver no 1º bimestre, no 2º bimestre, no 3º e no 4º bimestre. Então, no início do ano, eu fiz uma sondagem para ver o que os alunos já tinham de conhecimentos pré adquiridos, o que já sabiam... eu percebi, por exemplo, que nas operações eles tinham muita dificuldade, nas quatro operações. Então, em vez de entrar direto no novo conteúdo, eu fiquei mais de um mês, quase dois meses, trabalhando operações. Mas, de forma concreta, com palito, com os cartazes de valor lugar, né, trabalhando mais os numerais, para que eles pudessem retomar e para eu dar continuidade aos conteúdos de matemática. Então, eu fico de olho nos conteúdos, mas eu não fico presa, porque quando eu vou planejar, sempre penso como é que está, como é que foi a última atividade que eles desenvolveram... é... foi legal? Eles conseguiram dar conta de compreender, entender, transpor o conhecimento (PR4)*

A partir dos relatos, verificamos que as participantes planejam as atividades diárias a partir dos conteúdos programáticos de seus anos escolares, ou seja, o currículo anual, o que consideramos uma prática relevante, visto que o currículo deve nortear o trabalho do professor, no entanto compreendemos que se faz necessário olhar para as necessidades dos alunos durante a elaboração do planejamento. A participante PR4 relatou que, apesar da necessidade de seguir os conteúdos referentes ao ano atual, organiza seu planejamento a partir dos conhecimentos prévios de seus alunos. Esse é um procedimento considerado adequado pela literatura, visto que Fernandes (2015, p. 99) considera que a

organização e a execução das práticas pedagógicas “devem ser dirigidas, por um lado, pelo currículo escolar, e, por outro, pelo conhecimento das características dos alunos, suas necessidades e potencialidades”.

Para Carvalho (2014, p. 64), o planejamento é indispensável e deve ser “o indutor das ações pedagógicas a serem exercidas, sem as características de uma camisa de força que engessa o professor, tornando-o uma espécie de escravo do seu plano de aula”.

Ainda com relação ao planejamento, a autora compreende que:

Há que se considerar os fatores e fenômenos que caracterizam cada dia de trabalho como exigência para que se façam ajustes no que foi planejado. Devemos ter a capacidade de fazer modificações, em atenção às reações dos alunos, que servem para indicar os próximos passos (CARVALHO, 2014, p. 64).

Para Briant e Oliver (2012), é por meio das atividades bem estruturadas, que envolvam estratégias de aprendizagens, tais como a exposição de ideias, debates, encenações, pesquisas alternativas, seminários, trabalhos coletivos e em dupla, projetos, recursos adaptados às necessidades dos alunos que envolvam tecnologias e programas específicos de computadores e auxiliam na aquisição dos conhecimentos curriculares dos alunos com NEE, interligando o pedagógico às experiências do aluno, que o professor pode alcançar o objetivo de proporcionar o aprendizado aos alunos em questão.

Para Heredero (2010, p. 194), o planejamento voltado aos alunos com NEE dentro da escola “passa necessariamente por considerar necessariamente uma escola para todos, na prática e no cotidiano”.

Além disso, buscamos identificar se as participantes elaboravam planejamentos específicos para os alunos com NEE, as respostas obtidas foram:

*[...] eu tento organizar dentro das atividades, assim... aí eu pego o planejamento e tento focar no conteúdo que eu devo seguir. Só que daí, ao mesmo tempo, eu tento trazer atividades diferenciadas, que possa contemplar todos e, principalmente, os alunos com necessidade. Só que daí, ao mesmo tempo, eu tento trazer atividades diferenciadas, às vezes, assim, que possa contemplar todos e principalmente, os alunos com necessidade... de repente um vídeo, um... alguma coisa mais... que facilite melhor a compreensão deles, né, que chame a atenção deles também. Então, assim, eu me baseio nesse...pesquisei em livros... ah, na internet, às vezes, faço alguma pesquisa sobre os planejamentos. (PR2)*

Como observamos, a participante PR2 relatou, durante a entrevista, que buscava organizar as atividades diárias de forma que contemplasse a todos os alunos e, em especial, aos que apresentam NEE. As estratégias citadas pela participante PR2 para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE, tais como vídeos e imagens ilustrativas, puderam ser comprovadas durante as sessões de observação em sua sala de aula. Logo no segundo dia de observação, a professora utilizou um vídeo para introduzir o conteúdo de ciências sobre o meio-ambiente e em seguida realizou um debate com os alunos a respeito do assunto. Verificamos que o aluno A2P se manteve atento durante a apresentação do vídeo e conseguiu responder a algumas questões referentes ao tema, pois se reportou às imagens que havia observado durante a apresentação do recurso.

A prática apresentada por PR2 favoreceu a aprendizagem e a participação dos alunos, uma vez que utilizou de diferentes recursos para apresentar um mesmo conteúdo, por meio de estímulos visuais e debates, o que levou os alunos a participarem verbalmente e se manterem com atenção aos conteúdos propostos, como sugerem Andrade (2006), Fontes et al. (2007), Silva (2011) e Carvalho (2014).

*Como a A3L ainda é uma situação de alfabetização, eu procuro atividades que contemplem isso. Que ajudem ela a se alfabetizar, a conhecer o alfabeto, que ela não conhece todo o alfabeto ainda. A questão numérica, a relação de quantidade e de número então... todas essas atividades visando esse objetivo de alfabetizar tanto em matemática quanto em português. (PR3)*

Com relação ao exposto por PR3, suas afirmações puderam ser comprovadas nas sessões de observação direta em sala de aula, durante a prática pedagógica de PR3 direcionada à aluna A3L. Logo no primeiro dia de observação, verificamos que a professora regente ofertou atividades à aluna, direcionada ao reconhecimento das letras do alfabeto. A primeira atividade consistia em organizar folhas de sulfites, nas quais cada uma apresentava a escrita de uma letra e havia desenhos colados cujos nomes iniciavam com a letra que estava sendo trabalhada. A aluna deveria colocar as folhas em ordem alfabética. Verificamos que o recorte e a colagem das figuras bem como a identificação delas foram realizados pela aluna em dias anteriores.

Em seguida, PR3 ofertou a A3L uma atividade em que deveria ligar as letras do alfabeto pela ordem, que acarretou na formação de um desenho.

Compreendemos que PR3 desenvolveu esse tipo de atividade visto que seu principal objetivo era alfabetizar a aluna.

*O aluno A4T, não preciso mais adaptar as atividades, porque ele está acompanhando a turma, conforme as propostas chegam. Ele tem acompanhado, num tempo diferente. Já com relação ao aluno A4M, eu vou tentando adaptar atividade sem que ele perceba que ele está fazendo de um jeito diferente. Tentando incluí-lo. Eu tento incluí-lo na mesma atividade que as outras crianças. Eu coloco sentado em dupla, coloco sentado em trio. Eu divido a sala em grupos de quatro ou cinco alunos, aí eu faço a instrução para o líder do grupo distribuir tarefas para todo mundo. Uma hora um explica, na outra hora o outro explica, né? Para ver se ele consegue... é... compreender determinado conteúdo, determinada atividade, o porquê daquela atividade. (PR4)*

Com relação ao relato de PR4, observamos que a participante não havia sentido a necessidade de adaptar atividades para A4T, uma vez que o aluno está conseguindo acompanhar o desenvolvimento da turma, mas em um tempo diferente. Já com relação ao aluno A4M, informou que apresenta certa dificuldade devido à dinâmica da sala de aula. Porém, relatou que proporciona aos alunos um tempo maior para a execução das atividades, trabalhos em grupo e com monitoria e explicação de um mesmo conteúdo de diferentes formas.

Foi possível constatar, durante observações das aulas ministradas pela regente PR4, que os alunos com NEE realizavam as mesmas atividades que os demais e participavam das mesmas discussões e trabalhos. No entanto, necessitavam de um tempo maior para a execução e de orientações individuais da professora.

Não foi possível verificar a dinâmica do trabalho em grupo, pois a PR4 realizou atividades em grupo com seus alunos em dias diferentes aos que observamos. Mas foi possível observar trabalhos de tutoria entre alunos sem e com NEE.

Assim como Fernandes (2015) constatou em suas pesquisas, compreendemos que as professoras, dentro de suas possibilidades, buscavam realizar algumas estratégias para contribuir com as aprendizagens dos seus alunos e favorecê-las.

*Então, o que eu oriento é a PA. Eu falo para ela: "PA., eu vou... tipo assim, eu vou trabalhar com material dourado"... e aí ela já tem os palitos, já tem tudo lá. Sabe aquela colmeia que tem no fundo da sala? Tinha mais. Sabe aquelas caixinhas? É tudo que é para ser trabalhado com A1M. Tem o alfabeto ilustrado. Tem tudo para ela.*

*Vamos supor, nós estamos trabalhando palavras com “g”, imagens com “g”, aí ela falou assim “Ah, A1M, onde tem um gato?” E mostra uma página assim com várias imagens de gato e soletra as letrinhas (PR1).*

Por outro lado, os relatos de PR1 nos levaram a tecer outras análises. Referente à elaboração das atividades diárias ofertadas aos seus alunos, visto que os relatos de PR1 estão direcionados apenas à aluna A1M, o aluno A1T não necessita de atividades diferenciadas, pois apresenta uma aprendizagem satisfatória. Esse dado pode ser comprovado durante as sessões de observação em sala de aula, uma vez que verificamos que o aluno realizava todas as atividades sem necessitar de auxílio da professora.

Porém, com relação à A1M, identificamos que a concepção apresentada por PR1 é a de que a professora de apoio é a responsável por planejar e adaptar as atividades para a aluna.

Inferimos que a participante PR1 transferiu para a PA a responsabilidade de ensinar a aluna. É como que se, a partir do momento que a aluna possuiu o direito de ter uma professora de apoio permanente, a professora regente não mais precisasse realizar atividades com essa aluna.

No entanto as políticas nacionais de educação especial, não apresentam critérios específicos a respeito da formação necessário do professor de apoio permanente e sua atuação em sala de aula. A esse respeito, emerge a necessidade de reformulação das políticas de educação especial a esse respeito, visto que delegar a um professor, que não possui formação específica para atender o aluno com deficiência em sala de aula, a função de um professor especialista, não se caracteriza como uma ação inclusiva.

Tal afirmação pôde ser contatada durante as sessões de observação direta em sala de aula. Verificamos que raramente PR1 se reportou à A1M para realizar intervenções pedagógicas. O atendimento à A1M ficou a cargo da professora de apoio.

Tal situação nos leva a questionar como os profissionais da educação estão pensando o processo de inclusão e como vem sendo estruturada a escola para que realmente seja inclusiva. A prática apresentada pela participante PR1 nos leva a compreender que ainda há muito o que se fazer para que a escola proporcione uma educação inclusiva. Para Díez (2010, p. 18), “todas as pessoas

que se dedicam à educação estão na obrigação de garantir uma aprendizagem de qualidade para todos e cada um de nossos estudantes”.

Como vimos no quadro 2, a PR1 atua como professora de apoio, no período matutino, em outra escola da rede municipal. Tal fato nos chamou a atenção e nos fez refletir sobre a afirmação de Fernandes (2015, p. 99) referente à ação docente. Segundo o autor, “as ações docentes envolvem processos, relacionados não somente às escolhas individuais dos professores, mas também ao contexto educacional no qual são produzidas”.

A partir dessa reflexão e da atuação da PR1 junto à PA no que se refere à A1M, compreendemos que urge a necessidade de rever as práticas pedagógicas adotadas pelos professores regentes junto aos alunos com NEE que possuem professores de apoio permanente, no município, bem como reestruturar a figura do professor de apoio, sua função e atuação em sala de aula.

Neto e Moura (2012) realizaram um estudo que buscou identificar a função do professor de apoio permanente em salas de ensino regular, com base nas políticas públicas, e ressaltam as dificuldades enfrentadas durante a pesquisa para localizar documentos que “deixassem claro a presença e a função deste profissional no ensino regular”.

Os autores compreendem que

[...] a escassez de produção sobre o papel do professor de apoio permanente em sala de ensino regular denota uma falta de clareza em relação a este profissional na comunidade escolar, a prática pedagógica que deverá desenvolver, além, é claro, de suscitar uma ambivalência de entendimentos a respeito do papel desenvolvido por este (NETO; MOURA, 2012, p. 567).

Faz-se necessário, primeiramente, ter claro o papel do professor de apoio em sala de aula, para que esse profissional possa auxiliar positivamente no desenvolvimento pedagógico do aluno atendido por ele e, assim, erradicar com a percepção apresentada por muitos professores de que, quando o aluno possui um professor de apoio permanente, esse profissional é o principal responsável pela sua aprendizagem.

Uma vez que a responsabilidade de adaptar, bem como reestruturar e elaborar as atividades diárias à A1M era de PA, verificamos, durante as sessões de observação, que PA não possuía momentos de hora-atividade para planejar suas

intervenções direcionadas à A1M, nem mesmo momentos para dialogar com PR1 referente ao planejamento elaborado por ela e direcionado a turma.

PA tomava conhecimento do planejamento de PR1 no momento em que a professora regente distribuía as atividades para os alunos. O relato abaixo, que obtivemos de PR1 durante as sessões de entrevista, reforçam as afirmações anteriores, quando perguntamos se PR1 planejava as atividades que trabalharia com os alunos que apresentavam NEE em parceria com a professora de apoio:

*Porque assim, vamos supor, quando estou de hora atividade aqui, a PA precisa auxiliar ela em outra aula, né? Dar esse suporte para ela. Até na Educação Física. Daí precisa da PA estar lá orientando. Até no recreio a PA acompanha ela. Quando não tinha era eu que levava (PR1).*

Durante as sessões de observação, verificamos que não houve um trabalho colaborativo entre PA e PR1 com o intuito de adaptar as atividades de acordo com o nível de A1M. Tal função ficou a cargo apenas de PA. No entanto, consideramos que, se o trabalho pedagógico direcionado a A1M pudesse ser refletido e planejado por ambas as professoras, o desenvolvimento acadêmico da aluna seria enriquecido.

Sanches e Teodoro (2007), ao discursar sobre o trabalho colaborativo entre professor de apoio e professor regente, compreendem que este é um trabalho significativo no que diz respeito ao planejamento das atividades e avaliação do desenvolvimento dos alunos com NEE. Essa parceria possibilita práticas pedagógicas mais inclusivas.

Com base nos estudos de estudos de Sanches e Teodoro (2007), compreendemos que o planejamento das atividades bem como as orientações das atividades dos e aos alunos com NEE são práticas que devem ser realizadas colaborativamente entre o professor de apoio e professora regente.

#### 4.1.1.1 Elaboração da adaptação curricular do aluno com NEE

Ao serem questionadas sobre as adaptações curriculares dos seus alunos, se eles possuíam essa adaptação e, em caso afirmativo, como era realizada a sua elaboração, obtivemos os seguintes relatos:

*Só foi entregue de um aluno apenas, que tem deficiência intelectual. Só que é assim, o que eu percebi desse currículo é que ele não se diferencia do que eu utilizo diariamente. Ele... parece que tem um*

*pouco...poucas coisas assim...que não estão, assim... não tem muita diferença, do que eu percebo do outro. (PR2).*

*No caso, falei para a PA., assim... “PA., está escrito assim... mostrei a adaptação curricular para ela, aí falei, como eu trabalhava, assim de forma concreta com a A1M. Aí ela “Ah, PR1, vou tentar trabalhar assim e tentar usar mais essa questão de tentar mexer com a tinta, de manusear material concreto”. Aí ela procura fazer desse jeito, do jeito que eu fazia (PR1).*

*Eu acho que... a adaptação é feita de acordo com o nível do aluno. Eu não elaborei. Eu não elaborei. Normalmente, eu faço com a ajuda de alguém, que eu não sei fazer. Aqui alguém que fez... eu não sei dizer. Eu vejo assim: é... eu não sei te explicar...Eu... eu vou muito mais, assim pelo que eu vejo da necessidade da criança, entende? Não tanto pela... pela... pela adaptação. É como você fazer um bolo. Você sabe fazer o bolo, e você vai querer seguir a receita e você faz de cabeça. Então você acaba vendo mais pela necessidade da criança. (PR3).*

*Então, eu não fiz parte desse momento de elaboração. A pedagoga da escola, me chamou, me mostrou o que era o currículo adaptado. (PR4)*

Durante a realização da coleta de dados, verificamos que os alunos A1M, A1T, A2P, A3L e A4T possuíam adaptações curriculares. No entanto, as participantes informaram que a elaboração dessas adaptações não foi realizada por elas e nem tiveram participação na elaboração. Todas informaram que receberam o currículo adaptado, de seus alunos, pelas mãos da supervisão da escola.

Os estudos de Oliveira e Machado (2007) enfatizam que as adaptações curriculares “são ajustes realizados no currículo para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado”. Assim sendo, as adaptações curriculares “envolvem modificações organizativas nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia, nas organizações didáticas, na organização do tempo e na estratégia de avaliação” (OLIVEIRA; MACHADO, 2007); com base nesse exposto, chamamos a atenção para o fato de as adaptações curriculares terem sido entregues prontas para as professoras.

Essa ação deixa o professor à margem do processo de educação desses alunos, não dando espaço e oportunidade para que ele próprio elabore as estratégias e defina os conteúdos a serem trabalhados com esses alunos em sala de aula. Como PR3 comentou, o professor, ao atuar junto ao aluno, deve perceber as NEE do aluno com NEE e atendê-las. E a “receita” previamente recebida às vezes não é adequada.

Tal prática não se caracteriza como inclusiva e foge das orientações oportunizadas pelos pesquisadores da área, dentre os quais citamos: Heredero (2010), Leite e Martins (2010), Cenci e Damiani (2013), Machado (2014), Oliveira (2015), uma vez que as organizações didáticas, metodológicas e avaliativas não foram organizadas junto com o professor regente e muito menos por ele.

Compreendemos que é fundamental que o professor regente faça parte da elaboração das adaptações curriculares dos seus alunos, uma vez que é ele quem atua diretamente com esses alunos em sala de aula.

O fato de os professores da referida escola receberem as adaptações curriculares prontas leva-nos às seguintes perguntas: Como é possível que o professor regente execute com êxito um planejamento que não foi pensado por ele? Como os gestores educacionais pretendem que o professor tome para si a responsabilidade de ensinar o aluno com deficiência em classe comum, se não permitem que planeje as intervenções diárias necessárias ao aluno?

Os relatos das participantes despertaram em nós o anseio em conhecer as adaptações curriculares ofertadas aos alunos da referida escola, suas características, estruturas e funcionalidades, então analisamos, com base nesse interesse, a adaptação curricular que foi ofertada à aluna A1M (*vide* Apêndice C). Observamos que sua estrutura era composta por seis itens, como apresentamos a seguir.

O primeiro item da adaptação curricular se refere à identificação do aluno, ou seja, nome completo, nome da escola e ano em que estão matriculados, nome da professora regente, data de nascimento, telefones para contato familiar. Em seguida, é apresentado o histórico escolar do aluno, contendo os nomes das escolas que já frequentou, respectivos anos escolares e número de repetência.

No item três são detalhados os dados relevantes da história do aluno, contendo informações que consideram importantes (nascimento, doenças, características pessoais) e qual a deficiência que ele apresenta. Em seguida, são detalhados, no item quatro, os atendimentos e apoios complementares que o aluno já recebeu e vem recebendo, dentro e fora da escola.

O item cinco, que se refere ao estilo de aprendizagem do aluno, é detalhado como este aprende e as características dessa aprendizagem, o que segundo Heredero (2010) constituem partes importantes que devem ser contempladas no documento de adaptação individual, uma vez que é a partir do

levantamento dessas características que se propõem os objetivos, conteúdos e procedimentos didáticos que serão ofertados ao aluno em questão, a fim de efetivar sua aprendizagem.

O item seis, denominado “Adaptações Curriculares Propostas: Aprendizagem, contém quatro subitens: a) conteúdos, objetivos e procedimentos didáticos, b) organizativas, c) temporalidade e d) avaliação.

Ao analisar o referido documento, verificamos que a adaptação curricular ofertada apenas detalha os objetivos e os procedimentos de ensino já propostos a todos os alunos e pouco considera as características do aluno em si.

No caso da aluna A1M, que não verbaliza, um dos procedimentos descritos a ser realizado se referia a realizar uma conversa com a aluna sobre os fatos e acontecimentos que ocorreram em seu contexto social. Tal procedimento estava relacionado à disciplina de história e do conteúdo de “história local – cotidiano diversidade cultural”.

Esse fato nos leva a compreender que a elaboração dos objetivos e dos procedimentos didáticos contidos na adaptação curricular não foram realizados considerando as características reais da aluna, mas sim os objetivos de uma forma geral, contendo apenas um maior detalhamento dos objetivos e procedimentos ofertados a toda a turma. Dessa forma, inferimos que tal adaptação apresentou pouca ou quase nenhuma funcionalidade para o processo ensino-aprendizagem da aluna.

De acordo com Oliveira e Machado (2007, p. 39), “o currículo de formação dos professores não prepara os futuros docentes para realizarem as adaptações curriculares de que necessitam para oferecer um ensino de qualidade” aos alunos com NEE. Segundo as autoras, “é difícil realizar o novo, principalmente quando não se recebe adequada preparação para fazê-lo” (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 38). Sendo assim, apresentamos a seguir orientações de Heredero (2010) para a elaboração das adaptações curriculares e reforçamos a necessidade de esse documento ser elaborado por toda a equipe escolar.

Heredero (2010) apresenta em seus estudos um exemplo de adaptação curricular, denominado por ele de Documento de Adaptação Curricular Individual (DACI), e que compreendemos ser um modelo que melhor contempla as NEE dos alunos que dele necessitam e que poderia ser adotado pela referida escola.

O mesmo autor apresenta uma série de fases que devem ser levadas em conta durante o processo de elaboração de uma adaptação curricular, como segue:

1ª Fase: Delimitação dos profissionais implicados que, geralmente, costumam ser o professor responsável pela turma, o professor de apoio, os professores especialistas de cada uma das matérias curriculares implicadas, e o orientador, ou coordenador;

2ª Fase: Delimitação das necessidades educativas especiais, que podem ser psicológicas, as quais deveriam ser detectadas pela equipe de apoio pedagógico, que caberiam aos professores de apoio, e as curriculares, que corresponderiam ao professor regente de turma, e aos professores que ministram aula de cada uma das matérias curriculares;

3ª Fase: Integração de dados obtidos na avaliação diagnóstica prévia, que daria passo à elaboração do informe prévio, e à concretização da resposta educativa adequada;

4ª Fase: Implantação do DACI, ou seja, seu funcionamento;

5ª Fase: Refletiria as propostas para as sucessivas coordenações e acompanhamentos;

6ª Fase: Culminaria com a avaliação (valorização global e específica), com as possíveis propostas de modificações, revisão e avaliação do plano inicialmente proposto.

Inferimos que, se o processo de elaboração das adaptações curriculares contemplasse as orientações anteriormente citadas, os professores não apresentariam dificuldades em implementar os procedimentos educacionais nele contidos, pois seriam planejados por eles.

Carvalho (2014), assim como Heredero (2010) já mencionado, reforça a necessidade de esse documento ser elaborado em conjunto com toda a equipe da escola, principalmente pelo professor regente, professor de sala de recursos e equipe pedagógica, orientados pelos órgãos gestores.

Por meio dos relatos, verificamos que todas as participantes demonstraram, em seus relatos, dificuldades em expressar compreensões referentes à adaptação curricular. Tanto a sua elaboração quanto a sua execução foram realizadas apenas para cumprir uma mera burocracia do sistema educacional do município, uma vez que a elaboração do referido documento é uma exigência da Secretaria Municipal de Educação.

Tal situação poderia ser minimizada se essa elaboração pudesse ser efetuada pelas professoras regentes em parceria com a equipe pedagógica da escola e professoras especialistas, após uma reflexão conjunta sobre o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos com NEE.

Concordamos com Sanches (2005) que a prática docente, por meio das metodologias centradas nas investigações e ações frente ao processo de escolarização dos alunos com NEE, permite realizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva, ao contrário de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão.

Segundo o documento *Saberes e Práticas da Inclusão – Recomendações para a Construção das Escolas Inclusivas* (BRASIL, 2006, p. 61),

As Adequações Curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, possível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) enfatizam que as adaptações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: em nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades, e, quando necessário, se aplicam ao aluno individualmente, visando atender as dificuldades de aprendizagem e as necessidades especiais do educando e o favorecimento de sua escolarização, buscando, assim, promover maior eficácia educativa, na perspectiva da escola para todos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 22), ao tratar sobre o currículo, afirma:

[...] deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem aos alunos com habilidades e interesse diferentes. [...].

Uma vez que as participantes apresentaram em seus relatos informações de que não fizeram parte da elaboração das adaptações curriculares de seus alunos, compreendemos que tal processo não levou em consideração as orientações contidas nos documentos legais relacionados à inclusão referente à elaboração das adaptações curriculares dos alunos, nem tão pouco as orientações pedagógicas a respeito desse tema.

Com base nas análises aqui apresentadas, compreendemos a urgência de reestruturar a elaboração das adaptações curriculares dos alunos da referida escola, bem como compreensão de que os professores regentes e os demais profissionais da educação têm dessas adaptações.

#### 4.1.2 Práticas Pedagógicas apresentadas pelas participantes em relação aos alunos com NEE em sala de aula

Nesta categoria, buscamos identificar e caracterizar as práticas pedagógicas dos professores regentes participantes desta pesquisa direcionadas aos alunos com NEE.

Durante a realização desta pesquisa, identificamos diversas práticas pedagógicas, assim como a utilização de alguns procedimentos em relação aos alunos com NEE, que nos permitiram tecer análises diversas, as quais apresentamos no decorrer dessa categoria. Inicialmente, por meio do quadro 4, apresentamos dados das práticas observadas durante as sessões de observação direta.

**Quadro 4 – Caracterização das práticas pedagógicas apresentadas pelas participantes em sala de aula, em relação aos alunos com NEE**

	PR1	PR2	PR3	PR4
Atendimento individualizado		x	x	x
Atividades diferenciadas e de acordo com o nível de aprendizagem do aluno		x	x	x
Tempo maior para realização das atividades		x	x	x
Trabalho de tutoria entre os alunos sem NEE e com NEE		x	x	x
Estratégias promotoras de Interação entre os alunos		x	x	x
Trabalho em grupo			x	
Diferentes formas de explicação de um conteúdo	x	x	x	x
Formas diversificadas de avaliar as potencialidades dos alunos		x	x	x
Utilização de diversos recursos didáticos para a realização das atividades	x	x	x	
Valorização das potencializadas dos alunos		x	x	x
Diferentes formas de arranjo do espaço físico	x		x	
Utilização frequente de livros didáticos e/ou atividades fotocopiadas durante as aulas	x	x	x	x
Arranjos das carteiras em fileiras em todos os dias		x		x
Atividades de disciplinas e conteúdos diferentes aos ofertados aos demais alunos	x	x	x	
Atividades padronizadas a todos os alunos	x			x

**Fonte:** A Autora.

Com base na literatura pesquisada, diferenciamos as práticas descritas no quadro 4 em favorecedoras e pouco favorecedoras do processo de inclusão dos alunos com NEE.

Dentre as práticas que consideramos favorecedoras, observamos que as participantes PR2, PR3 e PR4 atenderam os alunos com NEE de modo individualizado, bem como disponibilizaram atividades diferenciadas de acordo com o nível de aprendizagem do aluno, possibilitaram um tempo maior para que os alunos com NEE realizassem as suas atividades, disponibilizaram o trabalho de tutoria entre os alunos sem NEE e com NEE e estimularam a interação entre os alunos com e sem NEE.

Além disso, as três participantes citadas anteriormente apresentaram diferentes formas de avaliar as potencialidades dos alunos e as valorizaram.

Com relação a valorização das potencialidades dos alunos, alguns exemplos foram explicitados na página 98 (noventa e oito).

Uma prática comum desenvolvida por todas as participantes foi a explicação do conteúdo de diferentes formas. PR1, PR2, PR3 utilizaram de diversos recursos didáticos para que os alunos realizassem suas atividades.

Com relação à organização do espaço físico, PR3 foi única a participante que oportunizou, durante suas aulas, diferentes formas de arranjo do espaço físico, privilegiando o trabalho em grupos. PR1, no segundo dia de observação, ministrou sua aula com o arranjo das carteiras em formato de U, contudo, como apresentamos no decorrer dessa categoria, tal prática não foi previamente planejada. Já PR2 e PR4 disponibilizaram a organização das carteiras em fileiras durante todos os dias de observação direta em sala de aula.

As participantes utilizaram livros didáticos e atividades fotocopiadas frequentemente em suas aulas, contudo sem a contextualização com outras estratégias e saberes.

Oliveira (2015) comenta que o livro didático, é visto por alguns autores, e conseqüentemente por alguns profissionais da área de educação, como a principal e única fonte de saber.

[...] o que se observa no atual sistema de ensino-aprendizagem, é uma grande defasagem, um sistema saturado, onde alunos e professores não mais encontram motivação para ensinar e aprender respectivamente, devido a um método extremamente tradicional onde o livro didático é colocado como o único objeto de estudo e

fonte de pesquisa possível, sendo utilizado de forma limitada e antagônica à realidade do alunado (OLIVEIRA, 2015, p. 2).

O autor compreende que a grande problemática que envolvendo o livro didático recai sobre o fato da maneira como ele é utilizado. Em muitos momentos, observam-se as seguintes falas: “veja no livro”, “estude para a prova as páginas X e Y do livro”, “procure no livro” etc.

O livro didático assim como as atividades fotocopiadas devem ser propiciados de forma que complementem o ensino e a aprendizagem em sala de aula. Tais procedimentos necessitam ser utilizados pelo professor como um suporte, e não como a única estratégia para apresentar um conteúdo em específico.

Foi possível verificar ainda que PR1, na maioria de suas aulas, desenvolveu atividades padronizadas a todos os alunos, e, em alguns momentos, cerca de cinco sessões, as atividades disponibilizadas à aluna A1M referiram-se a disciplinas e conteúdos totalmente diferentes daqueles desenvolvidos junto aos demais alunos.

A inclusão escolar de alunos com NEE compreende uma proposta de “modernização das práticas educacionais que enfatizam o respeito às diferenças e diversidades dos alunos, com o realce da possibilidade da elaboração e desenvolvimento de atividades diferenciadas” (GOMES; REY, 2007, p. 411).

Andrade (2006) comenta que o professor organiza sua prática pedagógica a partir dos conhecimentos e saberes referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos e das dificuldades que encontram no cotidiano escolar.

Considerando as necessidades de mais detalhamento sobre as práticas pedagógicas observadas, a seguir apresentamos duas subcategorias: 1) análise dos arranjos do espaço físico das salas de aula; 2) descrição das atividades observadas.

#### 4.1.2.1 Análise dos arranjos do espaço físico das salas de aula observadas

O modo como é organizado o espaço da sala de aula reflete diretamente na maneira como ocorrem a interação e o trabalho docente (TEIXEIRA; REIS 2012; FREITAS, 2008); a partir dessa organização, é possível avaliar o seu estilo de ensino: se ele prefere de ver todos os alunos ao mesmo tempo, se prioriza atividades em pequenos grupos, se prefere lecionar por exposição na maior parte do tempo ou outras formas.

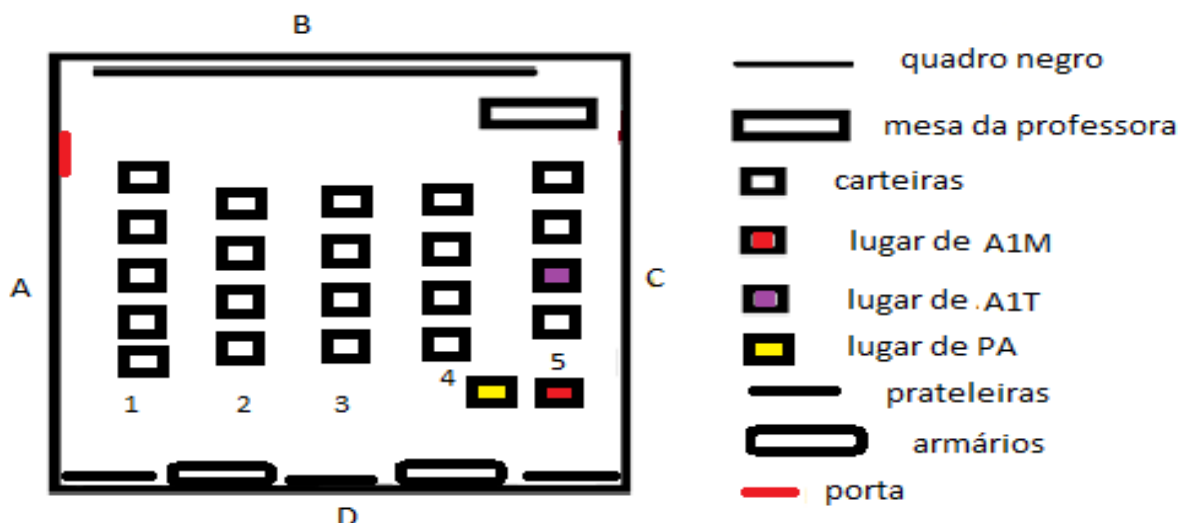
O modo como estão dispostos os mobiliários em sala de aula pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e a aprendizagem dos alunos. Em contrapartida, a forma de organização do espaço tem influência direta “sobre os padrões de comunicação e sobre as relações de poder entre professores e alunos, que podem afetar o grau com que estes controlam os conteúdos e tornam a sua aprendizagem independente” (TEIXEIRA, REIS 2012, p. 169).

O espaço físico da sala de aula possui elementos que, conforme a sua organização, constituem um determinado ambiente de aprendizagem que irá, conseqüentemente, condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que aí se poderão efetuar. Ele deverá estar organizado tendo em vista a atividade a ser desenvolvida, pois constitui o elemento que condiciona mais claramente a estrutura do espaço (TEIXEIRA; REIS, 2012, p. 169).

Por conseguinte, buscamos caracterizar a organização do espaço físico das salas de aulas observadas, caracterizando os arranjos das carteiras propostos pelas participantes da pesquisa e as atividades desenvolvidas durante suas aulas.

Com relação ao arranjo da sala de aula do 1º ano, da professora PR1, durante sete dos oito dias de observação, manteve-se da seguinte forma:

**Figura 1**– Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 1º ano da PR1.



Fonte: A Autora.

A sala de aula possuía vinte e três carteiras com as respectivas cadeiras. As carteiras das fileiras 1 e 5 eram afastadas das paredes A e C. Em frente à fileira 5, era disposta a mesa da professora. O quadro negro se localizava na parede B e

ocupava aproximadamente 80% do espaço da parede; acima do quadro negro, havia a pintura do alfabeto; e, do lado esquerdo do quadro negro, um cartaz com as famílias silábicas das consoantes do alfabeto; do lado direito, sequências numéricas de zero até o número 100. A sala possuía vários estímulos visuais referentes aos conteúdos de alfabetização e conceitos matemáticos.

Havia na sala de aula três janelas grandes localizadas na parede C e sobre elas cortinas claras e outras duas janelas, localizadas na parte superior da parede A, cuja altura era acima da porta de entrada que dava acesso ao pátio da escola. Ao fundo da sala de aula, na parede D, havia dois armários de madeira e três prateleiras. A prateleira do meio continha uma televisão e um aparelho de DVD. As prateleiras das extremidades continham jogos didáticos, livros de história e materiais de sucata. No armário ao lado direito da imagem, PR1 guardava os cadernos de seus alunos, e, no armário ao lado esquerdo, havia pertences da professora regente do período da manhã.

A aluna A1M se sentou durante sete dias no fundo da sala ao lado esquerdo; sua carteira sempre ficou um pouco afastada da utilizada pelo aluno que se sentava a sua frente na fileira 5. Ao lado da carteira de A1M ficou disposta uma outra carteira reservada a PA. O aluno A1T se sentava na segunda carteira da fileira 5.

Todos os dias em que a sala de aula estava organizada como mostra o diagrama 1, PR1 pedia aos alunos que sempre organizassem as carteiras umas atrás das outras. A seguir, apresentamos a descrição de um dos episódios observado na sala de PR1 para ilustrar exemplo de suas práticas.

A professora inicia a aula recepcionando os alunos dizendo “boa tarde”. Os alunos vão para seus lugares. Em seguida, PR1 pede que todos organizem as carteiras em filas retas, umas atrás das outras. Ela orienta também que os alunos se sentem nas cadeiras conforme as orientações feitas por ela em dias anteriores, tais como: postura ereta, pernas para dentro da carteira, olhar sempre para frente da sala de aula e não deixar muitos materiais sobre a carteira. PR1 relata: “Arrumem essas carteiras em fila, uma atrás da outra, porque na bagunça ninguém aprende! E deixem em cima da carteira só o estojo” (Registro no protocolo de observação da prática de PR1).

Verificamos, durante todos os dias das observações realizadas junto à participante PR1, que ela mantinha uma preocupação em manter a sala de aula sempre organizada em fileiras e do modo que ela considerava correto. A professora

mantinha um tom de voz firme e constante a todo o momento de suas intervenções com os alunos.

No segundo dia de observação da prática pedagógica de PR1, ao adentrar na sala de aula, verificamos uma organização do espaço físico diferente da apresentada no dia anterior, como mostra a Figura 2 do diagrama a seguir:

**Figura 2** – Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 1º ano no segundo dia de observação.



Fonte: A Autora.

As carteiras dos alunos já estavam organizadas desta forma, desde o período da manhã, como apresenta o relato que segue:

Ao adentrarem na sala de aluna PR1, seus alunos observam que as carteiras estavam dispostas em formato de U. Os alunos ficam parados olhando para as carteiras e para a professora, até que PR1 pede para que eles se sentem nos lugares que desejassem e deixassem as carteiras dispostas da maneira que estavam. PR1 explica aos alunos que naquele dia teve reunião com os pais dos alunos do período da manhã e que também haverá reunião nesta tarde, e assim dispostas as carteiras ficariam melhor a reunião com os pais. Os alunos demonstraram gostar da forma como estava organizada a sala, alguns sorriram ao olhar para a disposição das carteiras, outros disseram em voz alta: “olha que legal que estão as carteiras!” Uma aluna pergunta para PR1: “professora nós ficamos assim só por causa da reunião?” PR1 responde: “Sim! E se vocês se comportarem poderemos fazer outras vezes” (Registro no protocolo de observação da prática de PR1).

A disposição das carteiras em U, segundo Teixeira e Reis (2012, p. 176), “atribui um lugar de destaque ao professor, permitindo-lhe liberdade de movimento,

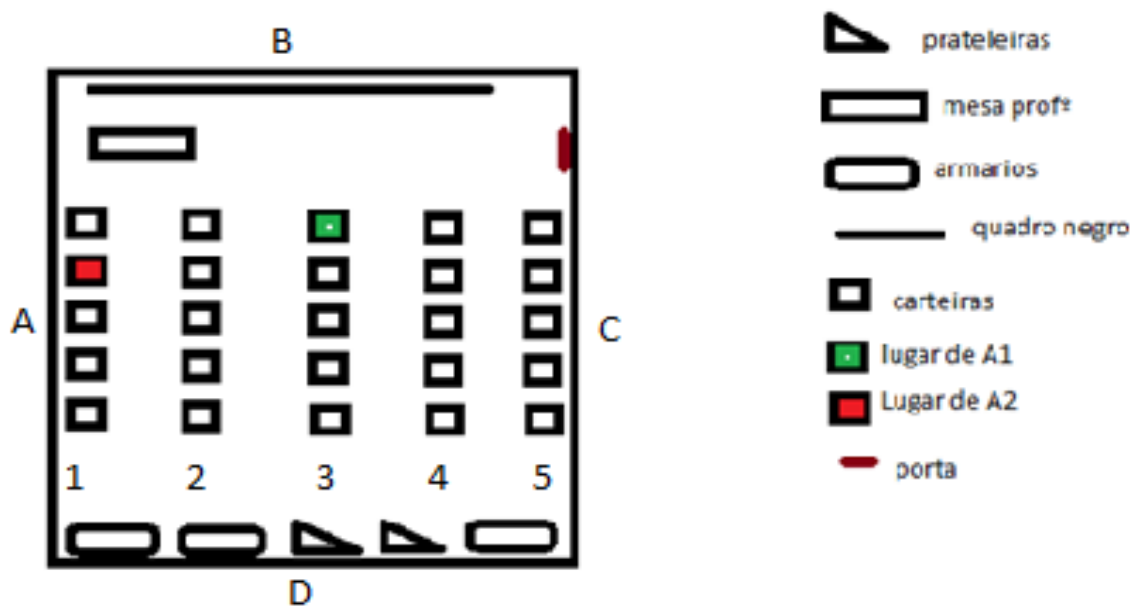
dando-lhe acesso rápido ao quadro e possibilitando a sua entrada dentro do U sempre que necessite estabelecer um contato mais próximo com algum aluno”.

No entanto, observamos que a professora trabalhou os conteúdos de forma expositiva sem manter contato direto com algum aluno em específico.

A nossa análise quanto ao comportamento dos alunos perante a disposição das carteiras neste dia foi adequada, de acordo com os parâmetros que a professora estabeleceu. Contudo, não houve outros dias em que a PR1 proporcionou outras formas de organização do ambiente físico, além do apresentado na Figura 1.

Quanto à organização da sala de aula do 2º ano de PR2, observamos que se deu da mesma forma durante todas as sessões de observação, como mostra o diagrama na Figura 3:

**Figura 3** – Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 2º ano de PR2.



**Fonte:** A Autora.

A sala de aula do 2º ano possuía vinte e cinco carteiras e vinte e cinco cadeiras, dispostas em 5 fileiras. As carteiras das fileiras 1 e 5 eram encostadas nas paredes A e C. Em frente à fileira 1, havia a mesa de PR2. O quadro negro se localizava na parede B e ocupava aproximadamente 80% do espaço.

Havia na sala de aula três janelas grandes localizadas na parede A e sobre elas cortinas azuis, e outras duas janelas, localizadas na parte superior da

parece C, cuja altura era acima da porta de entrada, que se localizava na parede C e dava acesso ao corredor das salas de aula.

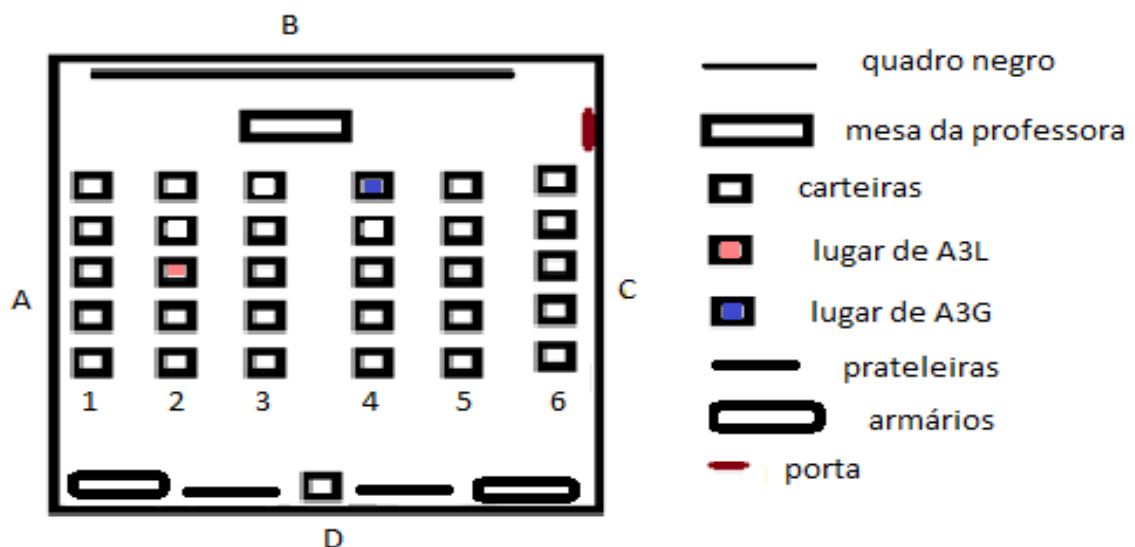
Ao fundo da sala, na parede D, eram dispostos armários de madeira e prateleiras que ocupavam todo o espaço. O armário do lado direito da imagem era onde PR2 guardava os cadernos de seus alunos. O outro armário era utilizado pela turma do período da manhã, e PR2 não tinha acesso. O armário localizado ao lado esquerdo da sala era comum às duas professoras, e nele eram guardados os livros didáticos.

As prateleiras eram destinadas a guardarem alguns materiais didáticos comuns às duas turmas, tais como livros de histórias e revistas, pastas de elásticos com atividades dos alunos, e continha ainda trabalhos expostos feitos de sucatas pelos alunos, pois as duas turmas estavam trabalhando durante aquele bimestre com um projeto referente ao resgate de jogos e brincadeiras antigas.

O aluno A2V se sentava na segunda carteira da fileira 1, próximo à mesa da professora, e o aluno A2P se sentava na primeira carteira da fileira 3, ao centro da sala de aula.

Quanto à organização do espaço físico da sala de aula do 3º ano, observamos que em todos os dias que PR3 e seus alunos adentravam na sala de aula, a sala estava organizada da seguinte forma:

**Figura 4** – Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 3º ano de PR3 no início dos dias letivos e durante o terceiro, quarto, quinto, sétimo e oitavo dia de observação.



Fonte: A Autora.

Foi possível observar que a sala de aula continha 6 fileiras com 5 carteiras e 5 cadeiras cada fileira, totalizando trinta carteiras e trinta cadeiras. Havia uma carteira entre as prateleiras, mas não era utilizada pelos alunos. As carteiras das fileiras 1 e 6 estavam encostadas nas paredes A e C.

No centro da sala, entre as fileiras 3 e 4, encontrava-se a mesa da professora. Havia um quadro negro que ocupava aproximadamente 80% do espaço da parede B, e acima dele estava apresentada a pintura do alfabeto, na parede.

Havia três janelas grandes localizadas na parede A e sobre elas cortinas azuis, e outras duas janelas, localizadas na parte superior da parede C, cuja altura era acima da porta de entrada, que dava acesso ao corredor das salas de aula.

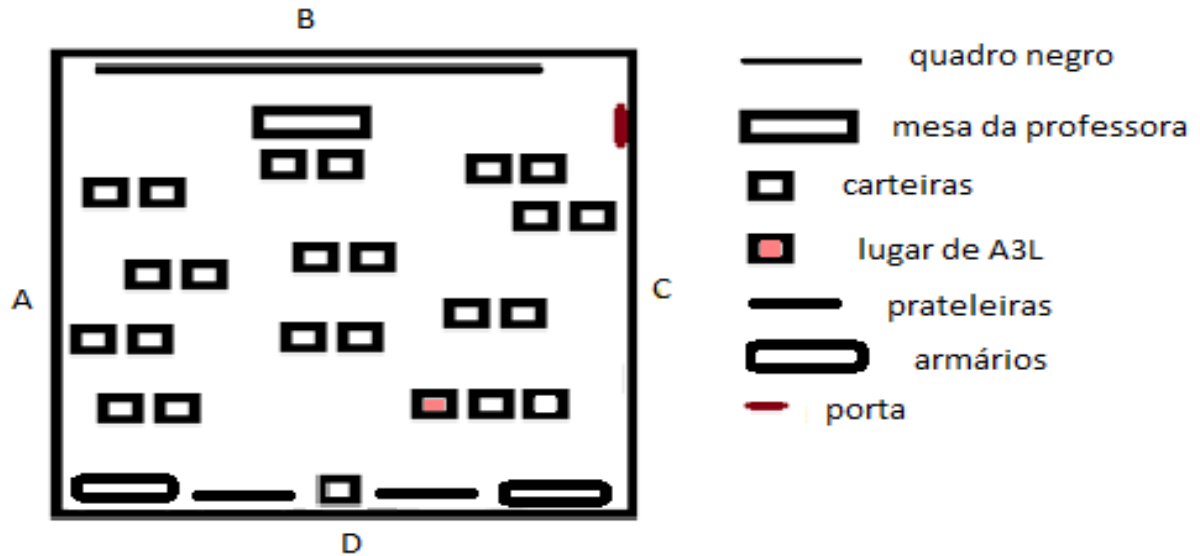
Ao fundo da sala, na parede D, eram dispostos armários de madeira nas extremidades e ao lado dos armários duas prateleiras. Entre as prateleiras havia uma carteira igual às utilizadas pelos alunos. O armário utilizado por PR3 era o localizado ao lado esquerdo da figura.

A organização apresentada no diagrama da Figura 4 representa a disposição do ambiente físico da sala de aula do 3º ano durante quatro dias de observação, que corresponderam ao terceiro, quarto, quinto e oitavo dia.

No primeiro, segundo, sexto e sétimo dia de observação, a professora proporcionou outras formas de arranjo do espaço físico, como mostram os diagramas das Figuras 5, 6, 7 e 8, logo após o início das aulas.

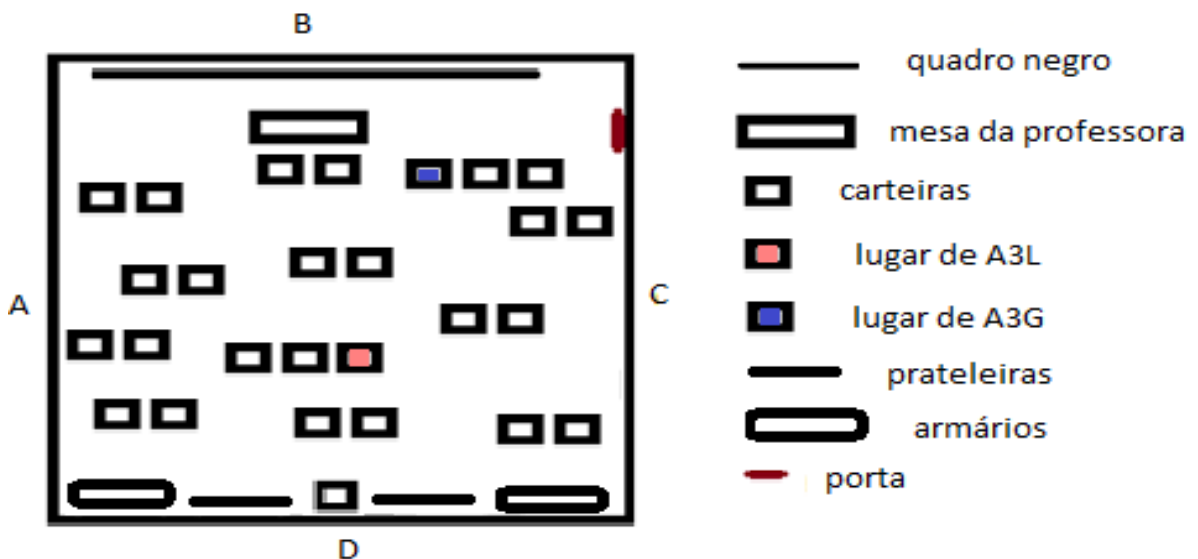
Gostaríamos de ressaltar que nos diagramas das Figuras 5, 6, 7, e 8 estão apresentadas apenas as carteiras ocupadas pelos alunos presentes nesses dias. Já o diagrama da Figura 4 apresenta toda a organização do espaço físico da sala de aula, contendo todas as carteiras e cadeiras, mesmo as não ocupadas por alunos. Observamos que no primeiro e no sétimo dia de observação o aluno A3G não esteve presente nas aulas.

**Figura 5** – Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 3º ano de PR3 no primeiro dia de observação.



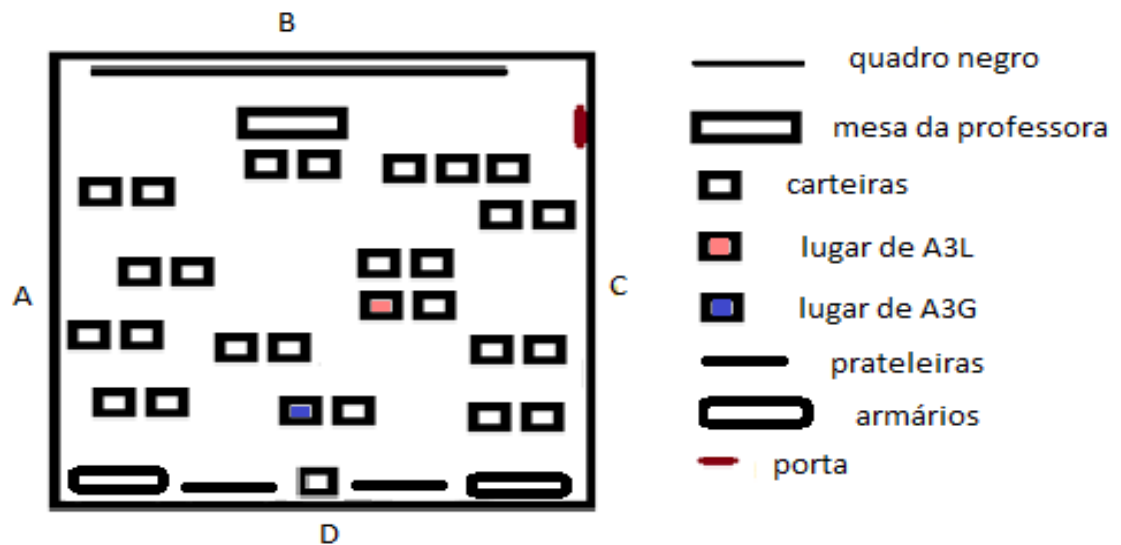
Fonte: A Autora.

**Figura 6** – Organização do ambiente físico da sala de aula do 3º ano de PR3 no segundo dia de observação.



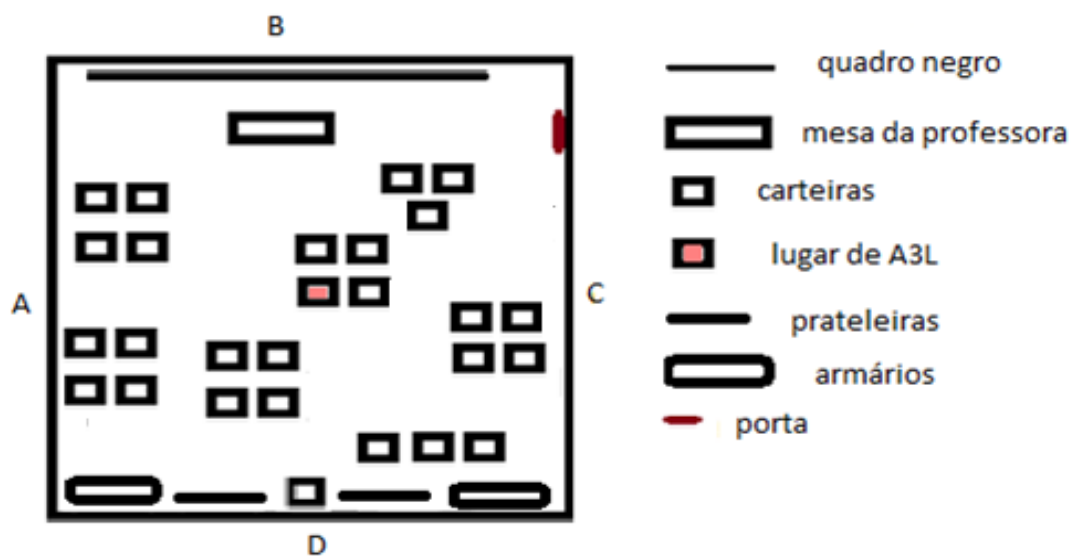
Fonte: A Autora.

**Figura 7** – Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 3º ano de PR3 no sexto dia de observação.



Fonte: A Autora.

**Figura 8** – Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 3º ano no sétimo dia de observação.



Fonte: A Autora.

Como verificamos anteriormente, PR3 proporcionou diferentes formas de arranjo do espaço físico em suas aulas, tais como: arranjos do espaço físico em fileiras, em duplas, em trio e em pequenos grupos de acordo com os objetivos propostos em suas aulas.

De acordo com Teixeira e Reis (2012, p. 176)

Numa sala de aula, é o professor que controla os recursos, os processos e a didática. Se quer efetuar um debate e/ou uma discussão é essencial que organize os alunos da turma e as carteiras em círculo. Se as atividades a realizar, mediante as tarefas propostas, irão beneficiar de diálogos em grupo que irão enriquecer o processo para que os objetivos pretendidos sejam alcançados, então colocam-se as carteiras em grupos de alunos. No entanto, se apenas se pretender introduzir um conceito novo, expor uma temática, muda-se o cenário para o sistema de filas e colunas ou linhas de carteiras.

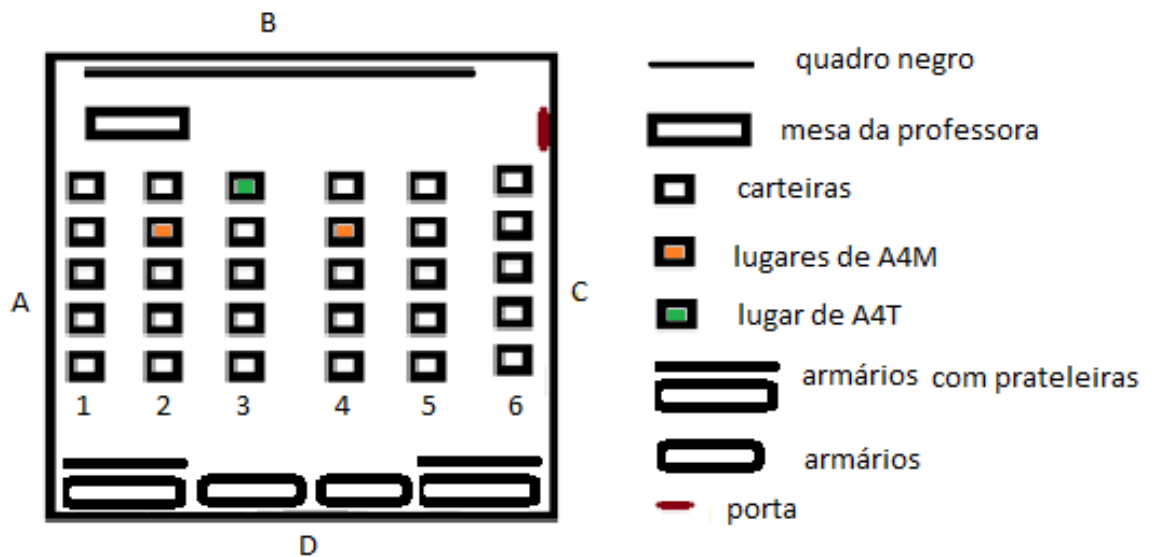
Com relação ao trabalho em pequenos grupos, Teixeira e Reis (2012) comentam que pesquisas têm demonstrado os benefícios dessa prática em relação à aprendizagem das crianças, visto que propiciam níveis de conhecimento diferenciados sobre linguagem escrita, estimulam a construção conjunta de conhecimentos, facilitando a aprendizagem da língua escrita. A esse respeito, Rios e Novaes (2009), Vitaliano (2010) e Carvalho (2014) compreendem que essa prática beneficia a aprendizagem dos alunos com NEE em sala de aula.

Com relação à organização do ambiente físico da sala de aula do 4º ano, foi possível verificar que a sala de aula possui trinta carteiras com trinta cadeiras, dispostas em 6 fileiras. As carteiras das fileiras 1 e 6 estavam encostadas nas paredes A e C. A mesa da professora se encontrava em meio às fileiras 1 e 2. O quadro negro também ocupa aproximadamente 80% do espaço da parede B.

Assim como as demais salas, havia três janelas grandes, porém localizadas na parede A e sobre elas cortinas azuis. Também continha outras duas janelas localizadas na parte superior da parede C localizadas acima da porta de entrada que dava acesso ao corredor das salas de aula. A sala de aula possuía armários e prateleiras de madeira. Nas extremidades havia duas prateleiras com armários sobre elas. PR4 utilizava, para guardar os materiais dos alunos, os armários e as prateleiras localizados ao lado esquerdo da imagem.

A organização da sala de aula manteve-se assim durante todos os dias de observação. Contudo, no primeiro e no segundo dia, verificamos que A4M se sentou na segunda carteira da fileira 4. No terceiro dia de observação, PR4 pediu que o aluno mudasse de lugar e ele passou a se sentar na segunda carteira da fileira 2. Já A4T se sentou, durante todos os dias, na primeira carteira da fileira 5. Como mostra o diagrama abaixo:

**Figura 9** – Diagrama referente ao arranjo do espaço físico da sala de aula do 4º ano de PR4



**Fonte:** A Autora.

De acordo com as contribuições de Freitas (2008) e Teixeira e Reis (2012), a maneira adequada de arranjo do espaço físico em relação à disposição das carteiras em sala de aula vai depender dos objetivos específicos de cada momento da aula e das estratégias de ensino que o professor deseja utilizar. É de extrema importância que o espaço favoreça possibilidades de rearranjar a disposição das carteiras, conforme necessário.

Constatamos que as salas de aulas observadas possuíam disponibilidades de diversas formas de arranjos das carteiras. No entanto, apenas PR3 se utilizou de diversas estratégias de organização do ambiente físico da sala de aula.

Compreendemos que, para os alunos que apresentam NEE, possibilitar atividades em pequenos grupos cooperativos durante a execução de algumas atividades torna-as mais benéficas do que o trabalho predominantemente em uma organização em fileiras (DUK, 2006, FREITAS, 2008; TEIXEIRA; REIS, 2012).

É necessário que o espaço da sala de aula seja um lugar que proporcione condições necessárias às diferentes aprendizagens. “O espaço constitui, ele mesmo, um elemento formador como referencial de posturas e aprendizagens” (TEIXEIRA; REIS, 2012, p. 177).

Caracterizamos, a seguir, as práticas pedagógicas apresentadas pelas participantes em relação aos alunos com NEE, que consideramos ser mais significativas.

#### 4.1.2.2 Descrição das Práticas Pedagógicas apresentadas pelas participantes durante as sessões de observação direta

Como apresentado e discutido no referencial teórico deste trabalho, diversas pesquisas apresentam práticas pedagógicas cujos autores consideram favoráveis ao processo de inclusão dos alunos com NEE no ensino regular; por outro lado, também apresentam análises referentes a práticas pedagógicas pouco favoráveis a esse processo.

Durante a realização desta pesquisa, constatamos que os professores participantes apresentaram, em diversos momentos, práticas positivas e que favoreceram o processo de inclusão dos seus alunos; no entanto, em outros momentos, suas práticas pouco favoreceram a aprendizagem dos seus alunos e, conseqüentemente, a inclusão deles em sala de aula.

Inicialmente, apresentamos análises referentes à organização inicial do dia letivo de PR2, PR3, PR4 e, na sequência, as análises das atividades diárias desenvolvidas por elas, considerando que as três participantes apresentaram práticas, de certa forma, semelhantes. Por último, apresentamos análises específicas desenvolvidas por PR1.

Quanto à prática de organização inicial do dia letivo, verificamos que todas as participantes iniciavam suas aulas recepcionando os alunos; em seguida, apresentavam o cronograma das disciplinas que seriam trabalhadas no decorrer da aula, aplicavam e corrigiam a tarefa de casa e faziam a chamada dos alunos presentes.

De modo geral, as rotinas das aulas organizadas pelas participantes eram semelhantes, o que diferenciava foi o modo como cada uma delas desenvolveu as atividades.

A seguir, apresentamos exemplos da organização inicial das aulas de cada uma das referidas participantes e as práticas direcionadas aos alunos com NEE nesses momentos. Iniciamos por PR2.

PR2 cumprimenta os alunos com uma boa tarde e pede para que todos se sentem, pois nesse momento alguns se encontram em pé.

Ela faz a chamada dos alunos e, em seguida, vai até o quadro negro, pega o giz e escreve no canto direito do quadro o cronograma do dia com as seguintes palavras: TAREFA, VÍDEO, RECREIO, LÍNGUA PORTUGUESA. Uma abaixo da outra.

Logo após, pede para que os alunos peguem o caderno de tarefa e pergunta: “Qual rendinha a gente fez ontem?” Os alunos respondem: “A do J”. A professora vai até o quadro desenha, no lado superior esquerdo do quadro negro, utilizando um giz branco, uma linha para representar a linha do caderno dos alunos e traça a letra J em letra cursiva explicando aos alunos como deve ser feita. Ela pede que os alunos façam uma linha de letras J em traçado cursivo para separarem a atividade do dia anterior e a do dia de hoje.

O aluno A2P olha para a professora e pergunta onde deve fazer a atividade, ela vai até sua carteira, pega o caderno de casa em sua bolsa, abre na página em que ele deve realizar a atividade e passa um modelo que ele deve seguir. A2P inicia a atividade e diz: “Eu sei, eu sei fazer!” Nesse momento a professora passa de carteira em carteira verificando e auxiliando os alunos no traçado da letra J. Enquanto isso A2P olha para um aluno do lado, se levanta com o caderno na mão e diz: “Eu sei fazer o J, você sabe fazer?” O amigo responde que sim. Então ele senta e continua a atividade.

A2V faz a sua atividade, sem conversar com os amigos e, ao terminar, fica roendo as unhas. Enquanto os alunos copiam a tarefa de casa e fazem o traçado da letra J, PR2 passa de mesa em mesa corrigindo a tarefa do dia anterior.

Após vinte minutos decorridos o início da aula, quando todos terminam a atividade, PR2 vai até o quadro e coloca a data de hoje e abaixo escreve a palavra TAREFA. PR2 orienta que os alunos copiem no caderno a data e a palavra *tarefa* e passa como tarefa de casa uma atividade do livro de matemática. Após esse momento, ela vai até a mesa de A1 e verifica que ele não copiou a data, PR2 então escreve a data em seu caderno dizendo: “A2P hoje é segunda-feira, dia 7 de junho, que é o mês número 6, do ano de 2016”. PR2 pede para que ele copie a palavra TAREFA. Aproximadamente dois minutos após ela volta e verifica que ele escreveu a palavra e o parabeniza. A professora cola uma folha de xerox para que ele leve como tarefa de casa e diz: “Você vai levar essa tarefa para fazer em casa”. A atividade também correspondia a conteúdos de matemática, mas diferenciada. A1V copia a tarefa de casa igual aos demais alunos. (Registro no protocolo de observação da prática de PR2).

Nos dias em que sucederam as observações, PR2 iniciou a apresentação do traçado cursivo das letras do alfabeto. Ela nos relatou que todos os dias apresentava uma letra do alfabeto para que os alunos realizassem o traçado no caderno de casa como forma de separação das tarefas e, assim, aprenderem o traçado correto. Ela nos informou que foi orientada pela pedagoga da escola a proceder dessa maneira com a turma.

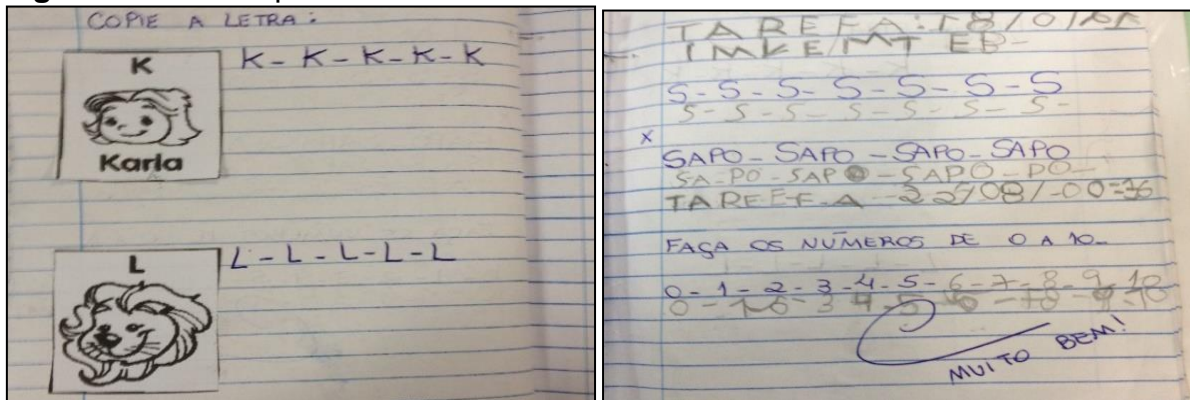
A participante PR2 oportunizou, em todos os dias, tarefas de casa diferenciadas para A2P; constatamos que todas as tarefas ofertadas ao aluno referiam-se às mesmas disciplinas trabalhadas junto à turma, prática que, de acordo

com as pesquisas de Regiani (2009) e Vioto (2013), favorecem a aprendizagem dos alunos com NEE nas classes comuns.

Quanto a A2V, a professora oportunizou durante quatro dias atividades diversificadas a serem realizadas em casa. PR2 apresentou a prática de corrigir e orientar individualmente as tarefas de casa realizadas pelos alunos e sempre oportunizou uma atenção individual para A2P e A2V no momento em que eles copiavam as atividades, ações que, com base na literatura da área, consideramos favoráveis ao processo de inclusão dos alunos com NEE, como sugerem Fontes et al. (2007), Capellini e Mendes (2008), Díez (2010), Vitaliano (2010), Freire (2011), Briant e Oliver (2012) e Fernandes (2015).

Em alguns dias, PR2 oportunizou atividades xerocadas como tarefas de casa para A2P; em outros, escrevia no caderno do aluno a tarefa, como apresentados nos exemplos da figura 10:

**Figura 10** – Exemplos de tarefas de casa ofertadas ao aluno A2P



Fonte: A Autora.

A seguir, apresentamos um exemplo de como correspondeu a prática utilizada por PR3 durante o início das aulas.

PR3 inicia a aula recepcionando os seus alunos, em seguida pede a eles que peguem os seus materiais e coloquem sobre a mesa. Após esse momento, ela realiza a chamada dos alunos. Oralmente ela informa dos alunos que hoje realização atividades de língua portuguesa antes do intervalo e após o intervalo, terão aula com a professora de ciências e, em seguida, realizarão atividades de matemática, se houver tempo. Em seguida, orienta os alunos para que deixem o caderno de casa em cima de suas mesas, pois escolherá um aluno para recolhê-los. PR3 pede que uma aluna recolha os cadernos de casa e leve até ela. A aluna recolhe os cadernos e coloca sobre a mesa da professora. Então, PR3 pede que dois alunos entreguem os livros de português. A3G e A3L não recebem os livros. A professora pede para que A3L pegue sua pasta

de atividades dentro do armário. A aluna se levanta, vai até o armário e pega uma pasta plástica de aba elástica e cor rosa; em seguida, volta ao seu lugar e fica esperando novas orientações. A pasta contém diversas atividades xerocadas já realizadas pela aluna e atividades em branco que ainda não foram realizadas.

Em seguida, PR4 vai até o quadro negro e com um giz escreve a data de hoje. Logo abaixo, escreve as seguintes informações, em letra cursiva:

Páginas:

201 a 205 – leitura silenciosa.

206 – Leitura – sobre o autor do texto (Monteiro Lobato.)

206 – Interpretação oral

207 e 208 – interpretação escrita.

A professora explica aos alunos como devem fazer as atividades do livro; enquanto isso, A3L e A3G aguardam em seus lugares. A3L se mantém sentada em seu lugar, prestando atenção na explicação da professora aos demais, já A3G conversa com os amigos que estão sentados ao seu lado, mesmo quando esses amigos não demonstram interesses em continuar a conversa. PR3 constantemente chama a atenção de A3G. Os alunos abrem os livros e iniciam a leitura, bem como as atividades. Após esse momento, a professora vai até o seu armário, pega um caderno e entrega para A3G. O caderno do aluno apresenta diversas atividades xerocadas coladas, já realizadas e em branco. PR3 escolhe uma atividade e explica como ele deve realizar. Logo após, vai até A3L, escolhe uma atividade e explica como a aluna deve realizá-la (Registro no protocolo de observação da prática de PR3).

Durante as sessões de observação relacionadas à turma de PR3, houve apenas três dias em que A3L e A3G realizaram as mesmas atividades que os demais. A professora utilizou com a turma, por diversas vezes, atividades nos livros didáticos. Os alunos com NEE não tinham os mesmos livros que os demais; quando faziam atividades em livros, estes se referiam a anos anteriores. A maioria das atividades proporcionadas por PR3 aos alunos A3L e A3G eram atividades fotocopiadas relacionadas às mesmas disciplinas ministradas para a turma, mas não aos mesmos conteúdos.

O exemplo a seguir refere-se à prática apresentada por PR4:

A professora inicia a aula recepcionando os alunos, pega um giz e escreve no canto direito do quadro a rotina do dia.

13:30/14:20 – biblioteca

14:20/15:55 – Língua Port.

15:55/16:10 – recreio

16:10/17:20 – matemática

17:20/17:30 – saída.

PR4 se posiciona à frente dos alunos entre as fileiras 3 e 4 e inicia uma conversa reforçando a importância da presença de todos nas aulas durante essa semana, pois terão avaliações. Ela relata que as atividades de hoje serão uma revisão para as avaliações que serão aplicadas a eles. Em seguida, realiza a chamada dos alunos.

Após a chamada PR4 inicia a correção da atividade do dia anterior que os alunos começaram a realizar na sala de aula e levaram para casa para terminá-la. A atividade é denominada de “Passe as frases para o feminino”; os alunos têm no caderno uma folha de atividade fotocopiada contendo 12 frases e abaixo de cada frase duas linhas para a transcrição.

PR4 se posiciona à frente da sala e pergunta aos alunos qual é a primeira frase; vários alunos respondem. A4T e A4M ficam em silêncio. Em seguida, ela pergunta como ficaria essa frase no feminino, os alunos respondem, e PR4 vai até o quadro negro e, com um giz, escreve a resposta. A atividade segue oralmente, PR4 corrige cada frase realizando explicações e intervenções. Em alguns momentos, a professora anda pela sala verificando como os alunos estão realizando a correção da tarefa. PR4 sempre verifica como A4M está realizando a atividade e, em tom de voz baixo, o orienta quando necessário. Cada aluno corrige a sua atividade, A4T e A4M também. Verifico que A4M apresenta uma certa lentidão na hora da correção, ele apaga várias vezes o que escreve, mas, dentro de suas capacidades, consegue fazer a correção. A4T não apresenta dificuldades em corrigir a atividade, contudo não fez a atividade em casa e apenas copia as respostas.

Durante a explicação e correção do conteúdo, PR4 mantém a atenção de todos os alunos. Ela apresenta uma oralidade dinâmica e muitas vezes divertida, com falas contextualizadas relacionadas aos conhecimentos prévios dos alunos. Sempre dá exemplos da vida cotidiana e social para reforçar o conteúdo. Ex.: explica o porquê de a palavra *padre* não ter feminino, contextualizando as funções do padre e da mãe. A professora explica que padre não faz a mesma coisa que a mãe, são diferentes na ordem. Ela faz perguntas aos alunos deixando com que eles pensem e cheguem à conclusão direcionada por ela. A4T, quando sabe o feminino de alguma palavra, fala em voz alta junto com os demais alunos que respondem oralmente à professora. A4M raramente se manifesta, verifiquei que ele disse, porém com tom de voz muito baixo a palavra *vaca* para responder ao feminino de boi em uma determinada frase, e ninguém pôde ouvir (Registro no protocolo de observação da prática de PR4)

As atividades enviadas para casa sempre se referiam aos conteúdos que seriam cobrados nas avaliações do bimestre. A4T e A4M levavam as mesmas atividades que os demais. PR4, durante a explicação e correção das tarefas, assim como as demais atividades, proporcionava debates com os alunos, para que eles chegassem às respostas corretas; ela não dava a resposta pronta, e sim instigava aos alunos a tirarem suas próprias conclusões e perceberem seus acertos e erros. A prática apresentada por PR4 durante a explicação dos conteúdos levou que os alunos com NEE participassem oralmente das atividades. Em alguns momentos, A4T respondeu aos questionamentos da professora; já A4M raramente se comunicou, mas se manteve atento às aulas e demonstrou estar compreendendo os conteúdos.

Uma das práticas que nos chamou a atenção, quando da realização tarefa de casa de casa por A4M, ocorreu no sexto dia de observação direta da prática de PR4; no dia anterior, PR4 havia oportunizado, como tarefa de casa, uma pesquisa referente às modalidades olímpicas. Os alunos deveriam pesquisar quais modalidades olímpicas estavam sendo realizadas durante as Olimpíadas Rio 2016 e escolher uma para escrever um pequeno texto, que seria corrigido no dia seguinte.

Durante a correção da tarefa de casa, PR4 verificou quem havia feito o texto e deixou a critério dos alunos a escolha de lerem os respectivos textos para a turma. Vários alunos espontaneamente leram os seus textos. PR4 verificou que A4M havia feito a tarefa, perguntou a ele quem o ajudou a fazer, A4M disse que havia feito com o auxílio da professora de sala de recursos, uma vez que precisava de computadores para a pesquisa e não tinha em sua casa. PR4 então perguntou a A4M se ele a autorizaria ler o texto para a turma, uma vez que A4M não apresentava domínio de leitura e não gostava de se expressar em voz alta. Após A4M dizer que sim, PR4 leu o texto em voz alta para toda a turma. Em seguida, os alunos parabenizaram A4M, ele sorriu e demonstrou satisfação.

A valorização da potencialidade do aluno tornou-se um aspecto positivo no processo de inclusão. De acordo com Santana (2010, p. 91), se a relação professor e aluno for pautada na crença de suas potencialidades, pode-se dizer que este aluno é visto pelo paradigma das possibilidades, portanto já é o início de uma nova relação deste aluno com o mundo.

Verificamos que as práticas apresentadas pelas participantes PR2, PR3 e PR4 possibilitaram a aprendizagem dos seus alunos por meio de trocas de experiências e trabalhos colaborativos e de tutoria entre os alunos com NEE e sem NEE, bem como atendimento individualizado ao aluno quando necessário, adaptação quanto ao tempo de realização de tarefas, maneiras diferenciadas de aplicação das avaliações diagnósticas aos alunos, utilização de recursos tais como de materiais concretos, vídeos e sucatas para confecção de jogos.

Com relação ao trabalho de tutoria entre os alunos, tais momentos foram observados nas aulas de PR2, PR3 e PR4. As participantes PR2 e PR4 apresentaram tais práticas durante duas atividades, que corresponderam a dois dias de observação. PR3 oportunizou tais momentos em todos os dias de aula, a todos os alunos, e não apenas aos que apresentavam NEE, quando algum aluno necessitou de auxílio durante a realização de alguma atividade. No entanto, tais

momentos foram mais oportunizados e ocorreram do início ao final do dia letivo nos dias em que o ambiente físico se organizou de acordo com os diagramas das Figuras 5, 6, 7 e 8. Nos demais dias, a professora orientou que os alunos sem NEE auxiliassem A3L e A3G quando necessário.

Compreendemos que essa proposta de trabalho é muito importante por possibilitar a cooperação e o respeito pelo outro; o trabalho em grupo e de tutoria entre os alunos possibilita aprendizagem de conteúdos e de convivência com o outro (ANDRADE, 2006).

A seguir, apresentamos recortes contidos no protocolo de registro de observação da prática de PR3 de como esses momentos foram oportunizados aos alunos A3L e A3G.

PR3 pede que os alunos se sentem em dupla, eles se juntam rapidamente, sorrindo. Demostram já estarem acostumados a trabalharem em dupla. Não demoram para escolher seus pares e arrastam as carteiras sem fazer barulhos. A3L também sorri e demonstra alegria. Os alunos têm autonomia para escolher as duplas. A3L se senta ao fundo da sala com outras duas amigas, formando um trio. [...] Ela explica a atividade que os alunos devem realizar e eles iniciam a realização. Após esse momento, PR3 caminha até a mesa de A3L e diz: “A3L pegue o seu alfabeto”. A3L abre a pasta e retira várias folhas de papel sulfite, cada folha apresenta uma letra do alfabeto, com as diversas formas de traçado e desenhos colados abaixo. Como mostra a figura 11:

**Figura 11 –Alfabeto ilustrado**



**Fonte:** A Autora.

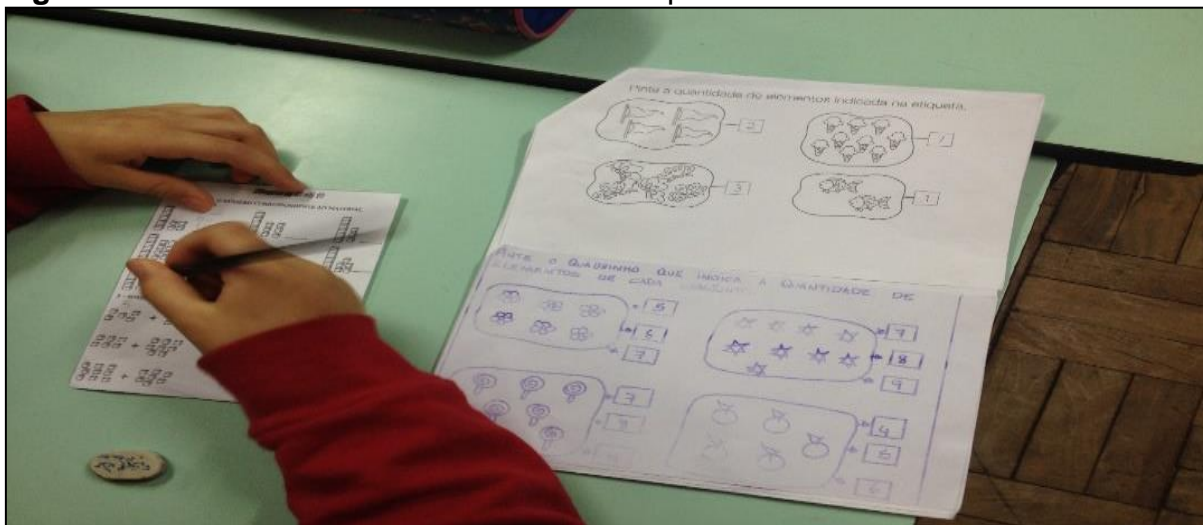
Em seguida, PR3 pede que a A3L olhe acima do quadro negro e fale a ordem do alfabeto. A3L olha e diz, com tom de voz que a professora consegue ouvir, a ordem alfabética. Após esse momento, PR3 diz a A3L: “Agora você organiza o seu alfabeto na ordem alfabética”. PR3 olha para as duas alunas que estão sentadas ao lado de A3L e diz: “esperem ela fazer e ajudem quando ela precisar”. A3L inicia sua atividade, e outras duas alunas fazem atividades no livro de português; durante esse tempo, as alunas auxiliam A3L. Quando A3L termina, a aluna que está sentada ao seu lado pega as folhas e corrige a ordem feita por A3L e diz, com tom de voz baixo e alegre: “Tá certo A3L, Parabéns!”. A3L sorri. A aluna que corrigiu atividade, leva as folhas até PR3, que está em sua mesa fazendo anotações. A aluna diz: “aqui o da A3L, professora”. PR3 diz: “Ela conseguiu?” A aluna responde: “Sim, conseguiu, ela acertou tudo”. Em seguida, PR3 se levanta, vai até A3L, pega as folhas de sulfites que estão ordenadas por ordem alfabética e vai mostrando uma a uma a A3L e pedindo que ela diga o nome da letra, bem como o nome de um objeto que inicie com letra em questão. Enquanto isso, os demais alunos fazem as atividades do livro de português. Após a correção da atividade 1, PR3 pede que A3L coloque as folhas em um saquinho plástico e guarde em sua pasta de atividades. Em seguida, oferece à aluna outra atividade relacionada à identificação do alfabeto e diferente das dos demais. (Registro no protocolo de observação da prática de PR3, referente ao diagrama 3.1).

Apesar de a prática colaborativa de tutoria entre os alunos apresentada acima não ter todos os requisitos necessários como os orientados pela literatura da área, uma vez que a aluna realizou atividades diferentes das dos demais, o fato de poder ser auxiliada por outros alunos foi benéfico para a inclusão da aluna no ambiente escolar.

Gostaríamos de ressaltar que a participante PR3, durante a realização de todas as atividades em dupla e no dia em que proporcionou atividade em grupos, passou de aluno em aluno explicando as atividades, orientando, auxiliando quantas vezes foi necessário. E dedicou um tempo maior quanto ao auxílio e intervenção junto aos alunos A3M e A3G. Constatamos que os alunos sem NEE gostavam e até pediam para PR3 para auxiliarem A3L e A3G, escolhendo-os para entrarem juntos. Contudo, a professora autorizou que se sentassem em trio os alunos que os auxiliaram. Verificamos que os alunos sem NEE não realizavam as atividades pelos alunos com NEE, e sim os ensinavam e os auxiliavam, não lhes dando respostas prontas. Tais atitudes podemos conferir nos exemplos que seguem:

[...] a professora pede que A3L pegue sua pasta de atividade no armário, vai até o trio em que ela está, se abaixa na carteira de A3L e a orienta em tom de voz baixo acerca da atividade que deverá fazer. A aluna inicia sua atividade, como mostra a figura 12.

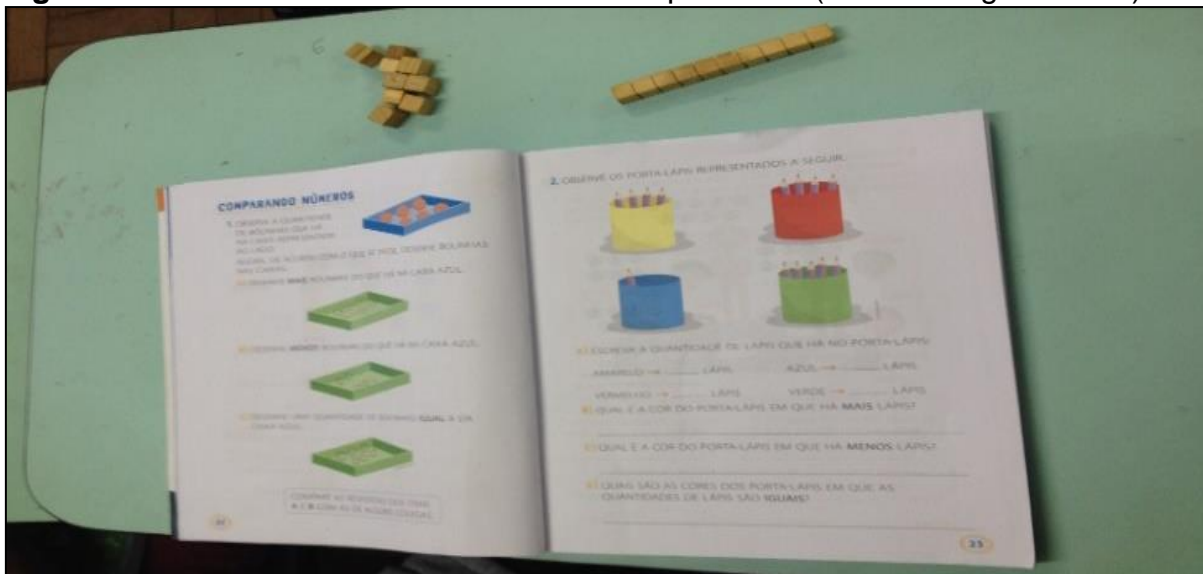
**Figura 12** – Atividade de matemática ofertada para A3L



Fonte: A Autora.

A professora vai até o armário, pega um livro de matemática do 2º ano e entrega para A3G. Ela abre o livro na página em que ele deverá realizar a atividade; em seguida, vai até o armário novamente e pega a caixa dos materiais dourados, retira alguns cubinhos que se referem às unidades e uma barrinha que se refere às dezenas e coloca sobre a mesa de A3G. A professora se abaixa na carteira de A4G, apoia-se sobre ela e explica a atividade para ele, apontando no livro o que deve fazer e dando exemplos utilizando o material dourado. Após a explicação ela vai orientar outros alunos.

**Figura 13** – Atividade de matemática ofertada para A3G (Livro do segundo ano).



Fonte: A Autora.

A3G inicia sua atividade e, quando tem alguma dúvida, pergunta aos amigos que estão no grupo, que o auxiliam. Observo que os amigos sem NEE que se sentam com A3L e A3G os ajudam na realização das atividades; não fazem por eles, e sim auxiliam na compreensão e execução.

A figura 14 mostra o momento em que A3L precisa somar  $8 + 5$ . A aluna sem NEE conta até oito em seus dedos e os mostra para A3, pedindo que ela realize a operação.

**Figura 14** – Atividade em grupos em que alunos sem NEE auxiliam A3L na realização de cálculos matemáticos.



Fonte: A Autora.

A3L permanece atenta e fazendo sua atividade. A3G faz a sua atividade, mas se distrai facilmente; em seguida, folheia o livro, conversa com um amigo que se senta à sua frente e empilha os cubinhos do material dourado. Em seguida, levanta-se, deixa o livro sobre a mesa e vai até a professora que está orientando um outro grupo e diz que já terminou sua atividade. A professora vai até a mesa de A3G e abre o livro em outra atividade, explica como ele deve fazer e pede que inicie a próxima atividade. A3G inicia a atividade e, logo em seguida, pede ajuda ao amigo. O amigo pega o livro, lê a atividade em voz alta e explica o que deve ser feito.

A professora anda pela sala de equipe em equipe para orientar e corrigir as atividades. A aula segue dessa maneira, A3L e A3G fazem suas atividades e são orientados ora pela professora, ora pelos amigos.

A3G termina a segunda atividade e leva para a professora corrigir. A professora está em sua mesa corrigindo a atividade de um outro aluno, ela corrige a atividade de A3G e ele volta para o seu lugar, permanece segundos sentado, levanta-se novamente e pede para ir ao banheiro. A professora autoriza. Percebo que A3G, quando não está fazendo suas atividades, se distrai e anda pela sala.

Quando A3G volta do banheiro, a professora vai até sua mesa e pede que ele realize outra atividade do livro. Enquanto isso, A3L continua realizando suas atividades.

A3G inicia a sua atividade, e, em seguida, a professora pede que uma aluna que já terminou suas atividades o monitore para que ele não se distraia. A aluna vai até a carteira e também o auxilia na realização das atividades. Um outro aluno olha para a aluna que está explicando a atividade para A3G e diz: “Fala logo pra ele a resposta”. A aluna e os outros alunos que estão sentados com A3G respondem em simultâneo que não. A aluna responde em seguida: “Se eu falar

ele nunca vai aprender” (Registro no protocolo de observação da prática de PR3).

No dia em que PR3 proporcionou atividades em grupos, que corresponde ao diagrama da Figura 8, constatamos que elas pouco seguiam as orientações presentes na literatura da área referente às maneiras mais significativas de se trabalhar em grupo e assim proporcionar as aprendizagens de todos os alunos, tais como as recomendadas por Carvalho (2014). No entanto, compreendemos que foi uma boa estratégia no auxílio da aprendizagem dos alunos.

Em sua pesquisa, Zeraik (2006) verificou que as atividades desenvolvidas em classe e as práticas dos docentes demonstraram a importância do reconhecimento e aceitação das diferenças na sala de aula, bem como da necessidade de intervenção sistemática do professor e do reconhecimento do trabalho em grupo como facilitador do processo de aprendizagem, pontos estes que a autora compreende ser relevantes para a educação de todos os alunos.

Com relação às atividades de tutoria no observadas no 2º ano de PR2, elas ocorreram quando A2V necessitou de auxílio na realização de produção de frases, PR2 oportunizou que uma aluna se sentasse ao lado de A2V para auxiliá-lo. Também oportunizou que A2P fosse auxiliado por uma aluna quando estavam realizando a confecção de um brinquedo com materiais recicláveis. Verificamos que as atividades foram realizadas de modo que favoreceram a aprendizagem dos alunos com e sem NEE, assim como o exposto por Vitaliano (2010).

A participante PR4 proporcionou esses momentos a todos os alunos durante a produção de textos coletivos. A professora escolheu as duplas e orientou que realizassem um texto a partir de um tema gerador e já discutido em sala, de modo coletivo, onde ambos deveriam dar opiniões e ter o mesmo texto nos seus cadernos. A atividade consistiu em a realização de um texto em dupla. Outro momento foi oportunizado apenas para A4M durante a correção de um ditado.

Quanto à utilização de procedimentos diversos, observamos que as participantes PR1, PR2 e PR3 disponibilizaram a todos os alunos a utilização do material dourado e de materiais para contagem numérica durante a realização das atividades. PR1 e PR2 contaram histórias em diversos momentos das aulas para iniciarem novos conteúdos. PR2 utilizou vídeos, imagens, recortes de revistas e jornais, cartazes e sucatas para desenvolver suas aulas e proporcionar novas experiências a todos os alunos. Concordamos com Rodrigues (2008) que

estratégias diversificadas durante a explicação dos conteúdos proporcionam uma aprendizagem significativa a todos os alunos, e não só apenas aos que apresentam NEE.

Observamos que as participantes PR2, PR3, PR4 proporcionaram aos alunos com NEE um tempo maior para a realização das atividades. Já PR1 não apresentou tal prática em sua sala de aula, mesmo com os demais alunos.

Quanto às questões de avaliação formal, presenciamos a aplicação dessas avaliações nas turmas de PR2 e PR4. Os alunos com NEE de ambas as professoras saíram da sala de aula para realizar as avaliações. Os alunos A4T e A4M as realizaram perante as orientações das supervisoras da escola, enquanto PR4 aplicou as referidas avaliações aos demais alunos. PR2 se retirou da sala de aula junto com A2P e A2V e aplicou a avaliação aos dois alunos, enquanto os demais realizaram as avaliações com outra professora.

Com relação ao processo de avaliação, Zeraik (2006) compreende que

A avaliação deve registrar os sucessos em sua evolução, em seu estado de progresso, o que torna necessário uma metodologia sensível às diferenças. Os instrumentos servem para o levantamento de hipóteses sobre o ensino que está sendo oferecido, a intenção e o propósito do professor em sala de aula. Um dos maiores desafios é aproximar a riqueza das propostas de avaliação das práticas, que normalmente ainda são muito precárias, com forte apelo tecnicista, atribuindo à avaliação o significado de medição, acarretando repetência, fracasso e exclusão escolar (ZERAİK, 2006, p. 47).

De modo geral, considerando que as participantes PR2, PR3 e PR4, mesmo apresentando em seus relatos dificuldades tais como trabalhar com o currículo adaptado, diferenciar as atividades para os alunos com NEE e de formação necessária para proporcionar práticas pedagógicas inclusivas, constatamos que, dentro de suas capacidades e perante as concepções que apresentavam referente ao processo de inclusão, na maioria das vezes proporcionaram práticas que valorizaram as potencialidades de seus alunos.

Vale ressaltar que as referidas participantes, apesar de apresentarem em alguns momentos práticas favorecedoras do processo de inclusão, em outros apresentaram práticas que não viabilizaram esse processo, tais como a utilização frequente de muitas atividades xerocadas ou a utilização de livros didáticos sem uma prévia contextualização e modelos tradicionais de apresentação e resolução de situações em problemas matemáticos.

Quanto à PR1, apresentamos o seguinte exemplo:

Ao adentrar na sala, PR1 pede que os alunos alinhem as suas carteiras em filas, para que não fiquem fora da fila. Em seguida, escolhe os dois ajudantes do dia, a partir da ordem alfabética, para que entreguem e recolham as atividades do dia. PR1 pede a esses dois alunos para entregarem os calendários para os demais. A1T recebe o calendário, A1M não. A1M tem seu calendário colado em um caderno, os demais alunos possuem apenas a folha que lhes é entregue e recolhida após o preenchimento de cada dia. PA pega o caderno de A1M no armário e abre na página em que está colado o calendário. A professora vai até o quadro e escreve o nome do mês de agosto em caixa alta e números de 0 até 31. Ela pergunta que dia é hoje, como está o tempo hoje e pede que os alunos completem o calendário. Os alunos possuem uma folha fotocopiada do calendário do mês, porém com os espaços dos dias em branco, para serem preenchidos. (Registro no protocolo de observação da prática de PR1).

Com relação à PR1, verificamos que apresentou, durante as observações que realizamos, constantes orientações quanto à organização das carteiras em filas. No início das aulas, já orientava os alunos a não deixarem as carteiras desalinhadas e, por alguns momentos durante a aula, passou organizando as carteiras dos alunos umas atrás das outras.

Dentre as práticas apresentadas por PR1 que consideramos pouco relevantes para a inclusão da aluna A1M, com base nos estudos dos pesquisadores da área, tais como Andrade (2006), Ribeiro (2006), Fontes et al. (2007), Gomes e Rey (2007), Frias e Menezes (2009), Regiani (2009), Díez (2010), Vitaliano (2010), Silva (2011), Briant e Olivier (2012), Cenci e Damiani (2013), Salvador (2013), Vioto (2013) e Carvalho (2014), destacamos que, além de a participante não se reportar à aluna e delegar a responsabilidade de seu atendimento exclusivamente à PA, também não proporcionou a interação de A1M com os demais alunos.

Com relação a A1T, uma vez que o aluno não apresentou dificuldades de aprendizagem, ele participou ativamente de todas as atividades. Gostaríamos de relatar que não foi possível identificar, durante as sessões de observação, comportamentos apresentados por A1T típicos de um aluno com diagnóstico de TEA, diferentemente de A1M, que apresentou muitas das características do transtorno.

Contatamos que, além de A1M raramente realizar as mesmas atividades que os demais, muitas das que realizou não foram significativas para a sua aprendizagem; além disso, não recebeu as atividades das mãos dos ajudantes do

dia, uma vez que os alunos sabiam que A1M não fazia as mesmas atividades que eles. Nesses momentos, PR1 entregava as atividades para PA orientando-a que as realizasse de forma lúdica, mas não proporcionou exemplos de como poderiam ser realizadas as atividades e não manteve contato com a aluna.

No processo de construção de uma classe inclusiva, as relações entre professor e aluno caracterizam-se como um elemento de fundamental importância, visto que é no contexto das relações que “o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar” (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009, p. 377). Sendo assim, compreendemos que a prática de PR1 em não manter uma relação com a aluna A1M durante as aulas não se caracterizou como favorável à inclusão.

Observamos que PA, dentro de suas possibilidades, realizou intervenções e adaptações de atividades que considerou significativas para a aluna, como podemos observar nos registros abaixo:

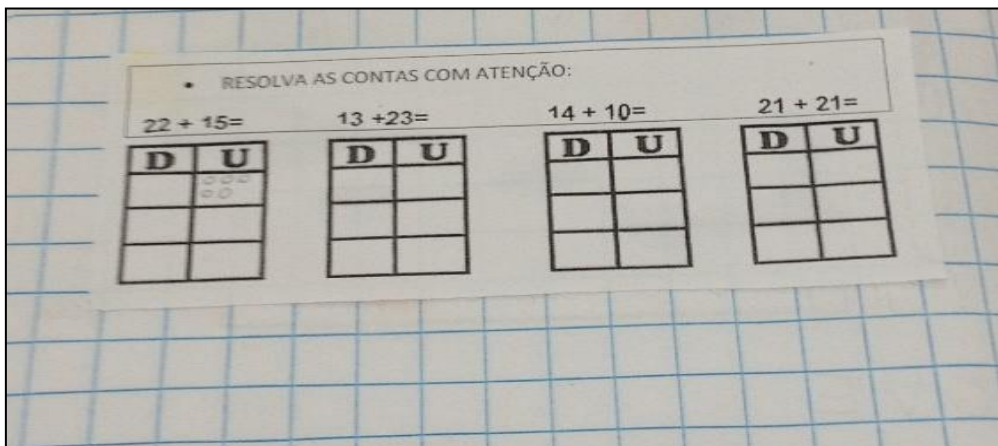
PR1 vai até o quadro, pega um giz branco e escreve em caixa alta a tarefa de casa, ela pede que os alunos copiem: DESENHE ABAIXO 10 OBJETOS QUE TENHAM SEUS NOMES INICIADOS PELA LETRA G.

Enquanto os alunos copiam, A1M não consegue copiar sua atividade; PA, que está sentada ao seu lado, olha para a professora regente e diz: “Já que ela não consegue desenhar, vou mandar figuras recortadas para ela colar, daí a mãe ajuda”. PR diz: “Isso mesmo! Faz isso”. PA pega um livro de recorte no armário e coloca sobre a carteira de A1M. PA folheia o livro mostrando para A1M as imagens e procura imagens que iniciam com a letra G. Recorta 5 imagens e coloca no estojo de A1M para que a aluna as cole em casa. A1M ora se mantém atenta na atividade, ora não. Enquanto recorta, PA mantém uma oralidade constante com A1M, mesmo ela não respondendo. PA diz: “Olha A1M, a professora achou uma geladeira! Geladeira começa com a letra G” Assim segue toda a atividade (Registro no protocolo de observação da prática de PR1).

PR1 pede que os ajudantes do dia entreguem a atividade de matemática aos demais alunos, ela pega uma atividade e vai até a carteira de A1M. Ao chegar na carteira da aluna PR1 entrega a folha para PA e diz: “Daí você pode colar no caderno dela e escreve daquele jeito que você faz. Da forma que você faz com ela, que você fez de forma concreta, oral... Você sabe, né?” PA faz a atividade oralmente com A1M, ela vai desenhando bolinhas para representar as quantidades, A1M pouco se atenta à atividade. Ela olha para os lados, se levanta, mexe nos materiais. (Registro no protocolo de observação da prática de PR1).

A figura 15 corresponde ao exemplo anteriormente citado e refere-se a uma das poucas atividades ofertadas a A1M e a toda a turma.

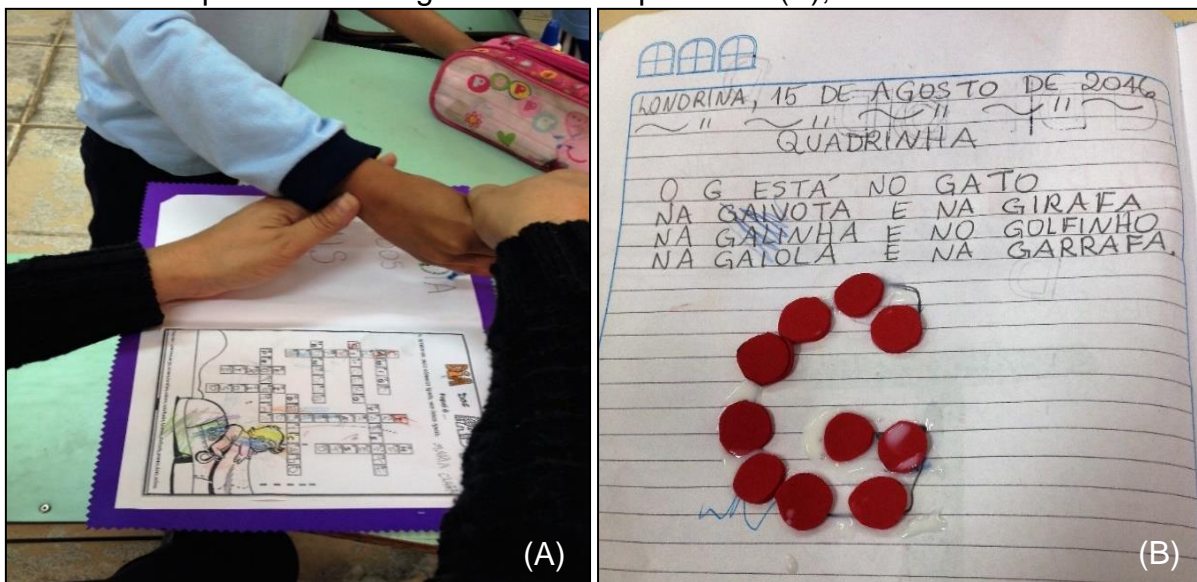
**Figura 15** – Atividade de operações matemáticas ofertada para A1M e aos demais alunos.



Fonte: A Autora.

Em muitas das atividades, tais como realização de cruzadinhas de palavras, cópia de textos e operações matemáticas, PA pegava na mão de AM1 para realiza-las e, até mesmo, escrevia a por ela, como podemos observar nas imagens A, B, C e D da figura 16.

**Figura 16** – Confeção de um cartão para o dia dos pais (A); Atividade de português apresentando o gênero textual quadrinha (B);



A Figura 16 (A) correspondeu à confecção de um cartão referente ao dia dos pais; A1M, com auxílio de PA, escreveu na cruzadinha três palavras, as demais foram escritas por PA; contudo, PA manteve um diálogo constante com a aluna, explicou o que significava cada palavra e frisou o som da letra inicial de cada uma, mesmo quando a aluna não se mostrava interessada.

A Figura 16 (B) referiu-se a uma atividade de português aplicada a toda a turma com o intuito de apresentar o gênero textual quadrinha. PA copiou o texto no caderno de A1M e orientou que a aluna colasse bolinhas de EVA formando o traçado da letra G, enquanto os demais alunos realizavam atividades de interpretação de texto.

Compreendemos que as atividades citadas anteriormente foram pouco significativas para a aluna, uma vez que ainda não dominava o processo de leitura e escrita. As atividades poderiam ser mais significativas se fosse lhe proporcionado algo que ela dominasse, tal como a realização de um desenho durante a realização do cartão para o dia dos pais e a leitura do texto quadrinha feita por PR1 ou por PA.

Para os alunos com TEA, é importante o apoio de figuras ou objetos concretos pertinentes aos conteúdos trabalhados.

Alguns cuidados devem estar presentes no processo de ensino da criança com deficiência, como dividir a tarefa em passos menores, eliminar algumas etapas da atividade, como copiar enunciados; se a criança tem dificuldade para escrever, prover acompanhamento mais amigável; se a criança se distrai durante a execução da tarefa, por exemplo, etc. Mas, é preciso ter consciência dos perigos de subestimar o que a criança é capaz de realizar. Às vezes, o desejo de ajudar do professor é grande, mas, pelo desconhecimento que tem em relação às potencialidades da criança, submete-a a programas educativos reduzidos, caracterizados pela falta de desafios e de estímulos (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 357).

**Figura 16** – Atividade referente ao Ciclo da Água (C); Atividade referente ao conteúdo sobre a vida no campo (D)



Fonte: A Autora.

As figuras 16 (C) e (D) corresponderam a conteúdos que foram trabalhados durante as aulas de ciências ministradas por outra professora, mas

que PR1 trabalhou de forma interdisciplinar com a turma na disciplina de português, prática que consideramos positiva para a aprendizagem de todos os alunos.

As Figuras 16 (C) e (D) mostram como PA adaptou as atividades de modo que considerou significativo para a aluna, contudo sem estabelecer contato com PR1 para a elaboração anterior ou até mesmo durante a execução da atividade.

No momento da realização da atividade que corresponde à Figura 16 (C), enquanto os demais alunos produziram um texto referente ao ciclo da água, PA oportunizou a realização de um desenho representando a chuva e apresentou o traçado da letra N para A1M; no momento da realização da atividade correspondente à Figura (D), os outros alunos realizaram um desenho livre referente ao ambiente rural e, em seguida, escreveram palavras para nomear o que haviam desenhado. PA contornou a mão de A1M, desenhou a imagens de uma galinha e escreveu acima do desenho a palavra “GALINHA” frisando o som de cada letra, em seguida pegou na mão da aluna e a ajudou a pintar o desenho.

Camargo e Bosa (2012) apresentaram dados de pesquisa, com relação à prática educativa de crianças com TEA em situação de inclusão, demonstrando a necessidade da implementação de práticas pedagógicas que levem em conta as dificuldades da criança. Em seus estudos, as autoras verificaram que as atividades que requeriam altos níveis de simbolização, como a confecção de um desenho ou a leitura de contos infantis, por exemplo, tendiam a desencadear reações desadaptadas. A esse respeito, sugerem que em tais situações sejam ofertadas aos alunos atividades alternativas, como jogos de encaixe e manipulação de livros, por exemplo. De acordo com as autoras, essas atividades, por serem de menor demanda simbólica, permitem o maior envolvimento da criança com TEA com as outras crianças na sala de aula.

Durante as observações das aulas de PR1, verificamos outras práticas direcionadas a A1M que nos chamaram a atenção. A primeira ocorreu no segundo dia de nossa observação; verificamos que, quando PR1 entregava os cadernos dos alunos, ela lia o nome dos referidos alunos e entregava os cadernos aos ajudantes do dia e estes levavam até o aluno dono do caderno. No entanto, quando chegou no caderno de A1M, PR1 apresentou o seguinte relato ao ajudante do dia: “*Entrega lá para PA*”. PR1 não disse o nome de A1M para o aluno.

Tal fato denotou o total distanciamento de PR1 com relação à aluna e acabou de reforçar o distanciamento dos demais alunos com relação a A1M, como constatamos nos relatos a seguir.

Um segundo acontecimento deu-se nesse mesmo dia, quando PR1 entregava as agendas dos alunos; cada aluno possuía uma agenda que servia de comunicação entre a escola e os pais, a professora chamava aluno por aluno para que fossem buscar suas agendas em sua mesa, quando chegou a vez de A1M ela disse ao aluno que estava à frente de sua mesa: *“Leva para A1M”*.

Dados semelhantes na forma do tratamento desigual do aluno com deficiência foi contatado por Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016, p. 89), que notaram desde a primeira semana de observação que o aluno era tratado pela professora de maneira diferenciada em relação aos demais, tanto no que se referiam aos conteúdos quanto em relação ao tratamento pessoal. Tal fato, segundo os autores, “pode ser sentido como falta de credibilidade no potencial do aluno, tratando-o de forma desigual, privando-o de seu direito de ser tratado com igualdade, como retrata a Constituição Federal Brasileira” (BRASIL, 1988).

Outro fato ocorrido no sexto dia de observação deu-se quando PR1 trocou uma aluna de lugar logo no início da aula e pediu que ela se sentasse na carteira em frente a de A1M; contudo, disse para a aluna não ficar olhando para traz. Durante a aula, a professora percebeu que a aluna estava interagindo com A1M e, após o intervalo, voltou a aluna para o seu antigo lugar, comentando que a aluna estava se distraindo muito no fundo da sala. Contudo, verificamos que a aluna havia feito todas as suas atividades e, como A1M realizava atividades com tintas, A1M demonstrou o desejo de compartilhar a atividade com a aluna citada. PA, ao perceber tal situação e ao verificar que a aluna já havia terminado suas atividades, deu um pincel para que ela ajudasse A1M.

De certa forma, tal situação demonstra que PR1 evitou o contato de A1M com qualquer outro aluno da classe. Prática inversa ao que é proposto pela literatura, que indica que os alunos devem ser dispostos em dupla (tutoria) ou em grupo para realização das atividades (SANCHES, 2005; FONTES et al., 2007; VITALIANO, 2010; SALVADOR, 2013; CARVALHO, 2014).

Verificamos que PR1 não oportunizou que A1M fosse ajudante do dia. No sétimo dia de observação, PR1 deveria escolher como ajudante dos alunos que tinha como letra inicial dos seus nomes as letras L e M, mas PR1 relata que não tem

alunos na sala cujos nomes iniciam com a letra L e pula a letra M e escolhe outros alunos seguindo a mesma ordem. Contudo, compreendemos que a aluna poderia, sim, ser ajudante do dia, uma vez que poderia ser auxiliada por PA para realizar tal função. Entendemos que, se esses momentos fossem proporcionados a A1M, a aluna se sentiria parte do grupo e os demais alunos perceberiam que ela pode realizar as mesmas funções que eles, porém de maneira diferente.

Compreendemos que as atitudes apresentadas por PR1 junto a A1M reforçavam uma atitude de exclusão da aluna pelos demais alunos. Verificamos que os alunos agiam como se A1M não estivesse na sala de aula.

O conceito de Inclusão no âmbito educacional implica, antes de mais nada, rejeitar por princípio a exclusão, presencial ou acadêmica, de qualquer aluno no espaço escolar. E nesse contexto, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva necessita desenvolver políticas, práticas e culturas que valorizem a participação ativa dos alunos de forma a atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006).

A1M apresentava comportamentos que indicavam seu desejo de participar das atividades como os demais alunos. No terceiro dia de observação, verificamos que a aluna se recusou a fazer o calendário que estava colado no seu caderno e demonstrou, por meio de gestos e balbucios, o desejo de realizar um igual ao dos demais. PA percebeu que A1M queria fazer a mesma atividade, foi até PR1 e pediu um calendário igual ao dos outros alunos, quando entregou a folha para A1M, ela sorriu, pegou o lápis e rabiscou a atividade; PA, então, segurou na mão de A1M e a auxiliou no preenchimento.

Verificamos que quando a PR1 explicava algum conteúdo, mesmo quando A1M realizava outra atividade, A1M de minutos a minutos olhava para a PR1 e demonstrava ter certa percepção do que estava acontecendo no ambiente.

[...] Em um determinado momento da aula, enquanto PR1 orienta os alunos sobre a maneira correta de montar as operações de adição e subtração ela diz aos alunos em tom de voz firme e constante: “Quem entendeu levanta a mão”. A1M levanta a mão, mesmo estando fazendo outra atividade. (Registro no protocolo de observação da prática de PR1).

A1M procurava, dentro do possível, se integrar às atividades e com a turma, por meio de gestos e balbucios. Em alguns momentos, quando os alunos ajudantes do dia passaram recolhendo as atividades e os cadernos, A1M se

levantou e tentou entregar seus cadernos e suas atividades; em outra ocasião, ela pegou folhas que estavam dentro de sua bolsa para os alunos recolherem, mas eles não recolheram. Era como se eles ignorassem a presença da aluna em sala de aula ou que não pudessem manter contato com ela. Consideramos que essas ações tenham sido espelhadas nas ações da professora, que ignorava a presença da aluna em sala de aula. A seguir, apresentamos um relato de observação que ilustra essas análises.

[...] PR1 pega um livro de história e se posiciona em pé no meio da sala e em frente aos alunos inicia a leitura da história. A história tem como personagem principal um coelho que planta cenouras. PR1 utiliza essa história para introduzir noções referentes às quatro operações matemáticas. Após a história, PR1 pega uma carteira e coloca à frente da sala. Pega também um pote com tampinhas de refrigerante todas de cor laranja e diz que irá chamar os alunos que estão mais quietos para irem até a frente da sala realizar uma atividade lúdica. Nesse momento PR1 diz: “Vou chamar aqui só quem estiver bem quieto. Quem quiser vir? Quem quer vir vai ter que ficar bem quietinho”. No momento em que PR1 pergunta quem gostaria de realizar a atividade, antes de completar a frase A1M levanta a mão e alguns alunos também. A1T não levanta a mão, contudo é o primeiro a ser chamado para realizar a atividade e realiza sem necessitar de auxílio e com êxito. PR1 escolhe outros dois alunos e relata a seguinte situação problema: “O coelhinho Júlio colheu 5 cenouras antes do almoço e depois colheu mais 3. Quantas ele colheu ao todo?” Em seguida, ela pede para o aluno 1 pegar cinco tampinhas e o aluno 2 outras três. Logo após, pede para que juntem as tampinhas e conte-as. Ao pedir que esses alunos se sentem, PR1 diz: “Só vai vir quem não ficar pedindo, eu é quem vou escolher” e a atividade segue. Em alguns momentos, PR1 diz: “quem vai querer vir?... Quem for querer vir tem que ficar quieto e não pode pedir” Mas A1M, ao ouvir a primeira fala de PR1, levantou a mão e ficou com o braço levantado por alguns segundos com o intuito de participar da atividade. A1M ouviu atentamente a história e fica prestando atenção na atividade realizada pela professora com os demais colegas. PR1 faz algumas perguntas para a turma, mas só deixa responder os alunos que estão quietos e que levantem a mão antes. Os alunos só podem se manifestar oralmente quando PR1 autoriza e se respondem antes ela chama a atenção dos alunos. Em todo momento que PR1 chama pares de alunos para a realização da atividade lúdica na frente da sala, A1M olha para PA e aponta para a frente da sala. PA diz: “Você quer ir lá? A professora não te chamou ainda, tem que esperar”. Contudo, PR1 não escolhe A1M. Cerca de quinze minutos após o início da atividade lúdica e perto do término, a aluna se levanta e caminha até o meio da sala. Ela olha os alunos fazerem a atividade lúdica e olha para PA. A1M Permanece assim cerca de dois minutos. E no momento em que PR1 pede para que a dupla de alunos que está realizando a atividade, volte aos seus lugares, A1M caminha até a frente da sala e se posiciona atrás da carteira. Nesse momento, PR1 chama apenas um aluno, e A1M participa da atividade. PR1 auxilia A1M a pegar as tampinhas e fazer

a atividade junto com o amigo. A1M sorri. PR1 diz: “A1M colheu 3 cenouras e Pedro colheu 4. Pega 3 tampinhas, A1M”. PR auxilia A1M a pegar as tampinhas. Quando a atividade termina, A1M volta para sua carteira, sorrindo. (Registro no protocolo de observação da prática de PR1).

Quando terminou a atividade lúdica, foi entregue para toda a turma e para A1M uma atividade fotocopiada para resolverem operações matemáticas. PA resolveu a atividade junto com A1M utilizando as tampinhas de refrigerante para a contagem, mesmo sem a aluna demonstrar compreender as somas e subtrações apresentadas. A1M consegue contar até o número 3, utilizando as tampinhas. Após a realização da atividade, PA colou a folha no caderno da aluna e proporcionou a ela jogos lúdicos e atividades de pintura livre com giz de cera, que, segundo PA, estaria auxiliando a aluna na classificação das cores. As imagens A e B da figura 17, ilustram tais situações:

**Figura 17** – Atividade Lúdica de Matemática (A); Atividade de identificação das cores (B)



Fonte: A Autora.

Em alguns momentos das aulas em que PR1 não proporcionou atividades para A1M, mesmo as iguais aos dos alunos para serem adaptadas, ou quando realizou produções de textos e atividades de gramática, PA realizou com a aluna atividades de classificação e seriação de cores, bem como utilização de massinhas de modelar, que, segundo ela, proporcionaria à aluna reconhecer as cores e aprimorar a sua coordenação motora fina.

Apresentamos imagens A, B, C e D da figura 18, contendo algumas atividades realizadas por A1T, iguais às realizadas pelos demais alunos.

**Figura 18** – Cruzadinha de palavras (A); Desenho livre relacionado ao conteúdo sobre a vida no campo (B); Atividade de autoditado com sílabas complexas (C); Atividade lúdica de matemática (D).



Fonte: A Autora.

(D)

Verificamos que A1T era alfabetizado já no 1º ano. O aluno produziu pequenos textos, escreveu palavras de acordo com as normas da língua portuguesa e dominou os conceitos matemáticos trabalhados. Apresentou apenas um descontentamento quando precisou realizar atividades que necessitou realizar desenhos livres, tal como observado na Figura 18 (B), em que o aluno fez um desenho para representar a vida no campo. PR1 nos informou durante este dia que o aluno não gostava de desenhar e não sabia fazê-lo; relatou-nos nesse momento que essa era uma das suas maiores dificuldades, fato não relatado durante a realização da entrevista semiestruturada.

Tendo em vista tais análises, identificamos que a participante PR1 apresentava uma concepção de que a tarefa de ensinar a aluna A1M era da

professora de apoio, por isso raramente realizava intervenções junto à aluna. Apesar de relatar, durante as entrevistas, que cabe ao professor ensinar a todos os alunos. A professora compreendia que eles só poderiam aprender em um ambiente que considerava organizado e com poucas conversas.

A práticas pedagógicas apresentadas por PR1 nos levam a refletir que emergem de mitos e concepções que a participante possuía a respeito da maneira como ensinar o aluno com e sem NEE. No entanto, compreendemos que muitas vezes o próprio sistema educacional e a vivência dos professores os levam a apresentar práticas não incisivas.

Para exemplificar, retomamos o fato de não ter sido PR1 quem elaborou a adaptação de A1M; sendo assim, inferimos que a participante apresentou concepções de não ser ela responsável pelo ensino da aluna e, ao observar que aluna possuía uma PA, compreendia que essa profissional era quem deveria colocar em prática as ações pedagógicas direcionadas a A1M.

Todavia, o fato de PR1 querer sempre a sala organizada e sem barulhos para ensinar nos leva a crer que a participante compreendia que o processo de ensino e de aprendizagem só poderia se efetivar em um ambiente que estivesse estruturado conforme as suas concepções.

Essas inferências nos levam a pensar novamente no processo de formação dos professores e compreender que talvez a formação esteja sendo insuficiente para sanar os mitos e concepções desse professor em relação ao modo de ensinar o aluno.

Em suas pesquisas, Gomes e Rey (2007) concluíram que, enquanto não forem compreendidos os desejos, as crenças, aos afetos e as frustrações dos professores quanto a sua atuação profissional, eles não terão condições de assumir o papel de educar a todos os alunos e, desta maneira, a “instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e exclusão dos alunos” (GOMES; REY, 2007, p. 470).

Apesar das dificuldades cognitivas de A1M e dos demais alunos que apresentam NEE, cabe ressaltar que, para que haja a inclusão desses alunos em sala de aula regular, é necessário estimular ao máximo o seu desenvolvimento acadêmico. A sala de aula inclusiva deve ser um ambiente rico e estimulante que possibilite o desenvolvimento da linguagem, comunicação, comportamentos e habilidades sociais dos alunos com NEE junto aos demais (CAMARGO; BOSA,

2012) e não um ambiente que estimule a segregação e até mesmo a exclusão desses alunos.

Como observamos, apenas a participante PR1 não efetuou práticas que incluíssem a aluna A1M em suas aulas. No entanto, a mesma participante proporcionou estratégias que auxiliaram a aprendizagem dos outros alunos, tais como diferentes maneiras de explicação de um conteúdo e disponibilização de materiais manipuláveis para a execução das atividades.

Os alunos sem NEE das participantes PR2, PR3 e PR4 auxiliaram os que apresentavam NEE sem apresentarem atitudes discriminatórias. Tais fatos só não foram possíveis de verificar nas aulas ofertadas por PR1, uma vez que ficou a cargo da professora de apoio o atendimento de A1M.

É nítido que todos os alunos são diferentes uns dos outros; por isso, no contexto educacional, não se pode ensinar como se todos fossem iguais, ou seja, como se houvesse um modelo de aluno.

Com base nos estudos de Zeraik (2006), uma escola inclusiva necessita proporcionar mudanças nas formas de atendimento aos alunos em sala de aula, no uso do tempo e do espaço, na escolha das atividades e dos materiais, na organização dos grupos, na estrutura física das escolas e no sistema de gestão, na flexibilização do currículo e, especialmente, nas práticas avaliativas.

Salvador (2013) pondera que a prática educativa e os resultados de pesquisas sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano revelam que cada pessoa, além de ser diferente uma das outras, possui gostos, preferências e necessidades diferentes e, acima de tudo, aprendem de formas diferentes.

Cabe compreendermos ainda que nem todos podem aprender ao mesmo tempo as mesmas coisas e da mesma forma, principalmente os alunos que apresentam NEE.

Com a intenção de obter mais informações a respeito da implementação de práticas pedagógicas inclusivas, apresentamos, a seguir, relatos das participantes com relação às dificuldades apresentadas durante a ação docente.

#### 4.1.2.3 Dificuldades elencadas pelas participantes da pesquisa durante a implementação de suas práticas pedagógicas

Ao buscar conhecer as dificuldades que as participantes encontraram durante o atendimento aos alunos com NEE em sala de aula, obtivemos as seguintes respostas:

*Com meu aluno de DI, antes dele estar medicado, ele era muito complicado, tinha momento que eu falava “O que é que eu faço agora?” Ele pegava objetos, pegava tesoura dos amigos, ficava correndo e tirava toda a atenção da sala. Então, aí eu ia falava e ele não me correspondia, não atendia aos meus comandos de “Por favor, senta. Para, não faz isso”. Então, era... foi muito difícil, assim, nesse início, trabalhar com ele dessa forma que ele era, agitado, saía da sala sem permissão, correndo... E eu falava “Deixo os vinte e dois aqui e vou atrás dele? O que é que eu faço agora?” Mas agora que ele está medicado, mais tranquilo, agora eu consigo trabalhar com ele, consigo falar com ele, mas, assim... quando... é...a questão do comportamento, no início, foi mais... foi bem difícil. Uma questão, assim, que eu não conseguia. E acabava atrapalhando ele e os demais alunos da sala. E eu não sabia como chegar, como eu poderia fazer além de chamar a atenção. Sabe? (PR2).*

Com relação às dificuldades relatadas por PR2, destacamos a dificuldade da participante em lidar com os comportamentos desafiadores em sala de aula. As questões relacionadas às dificuldades comportamentais, apresentadas por muitos alunos com NEE, levam os professores a acreditar que a medicalização é a única solução para priorizar a aprendizagem desses alunos.

A esse respeito, Andrade (2006) comenta, em seus estudos, que o uso de medicamentos, ou seja, estimulantes e antidepressivos, são justificados por muitos profissionais da área da saúde e da educação, visto que o remédio proporciona mudanças no comportamento dos alunos, havendo uma diminuição da atividade física, ou seja, da hiperatividade, e aumentando a concentração. Contudo, a autora relata que esse tipo de intervenção tem sido criticado por muitos pesquisadores, devido ao aumento do consumo e a polêmica sobre esses medicamentos serem realmente necessários, sem que se saibam ao certo quais os efeitos produzidos a longo prazo.

Frias e Meneses (2009, p. 26) comentam que “a previsibilidade de ações e de acontecimentos” se apresenta como uma estratégia para diminuir a ansiedade do aluno que apresenta comportamentos não adaptativos; sendo assim, segundo as autoras, “é importante que o professor estruture o uso do tempo, do espaço, dos

materiais e a realização das atividades, de forma a diminuir ao máximo a ansiedade que um ambiente complexo pode representar para esse aluno”.

Para Briant e Oliver (2012), a heterogeneidade dos alunos pode causar angústia no professor, que, muitas vezes, se sente inseguro e até mesmo impotente para desenvolver seu trabalho.

Com relação aos relatos apresentados por PR3, constatamos que a participante revelou dificuldades em ensinar o processo de leitura e escrita à deficiência intelectual, bem como demonstrou preocupação com as dificuldades obtidas pelos alunos durante esse processo:

*Olha, alunos como a A3L, eu acho, eu considero uma criança que dá bastante trabalho. (PR3) [...] Eu me preocupo muito, com isso, sabe? De atender essa necessidade da criança. Não vou te dizer que eu tenho alcançado. Não é isso. Eu tenho essa preocupação. Esse peso, sabe? De me preocupar com o A3G e com a A3L que eles alcancem esse objetivo principal de serem alfabetizados. Então, é um peso que eu carrego. E eu não sei se eu consigo... eu não sei. É difícil [...] (PR3)*

Chamou a nossa atenção o relato de PR3, pois inferimos que a participante expressa uma certa angústia e preocupação quanto à aprendizagem de seus alunos; é como se percebesse sozinha e a única responsável pelo desenvolvimento dos seus alunos. Para Rodrigues (2008, p. 10), “o professor tem tendência em considerar seus sucessos e insucessos como feitos pessoais”. Contudo, ressalta que a heterogeneidade dos alunos e das novas áreas curriculares “implica que a profissão docente não seja desempenhada por professores sozinhos, mas por professores que trabalhem cooperativamente”.

Com relação ao ensino do aluno com deficiência intelectual, Mendonça (2013) compreende que muitos professores acreditam que quem tem esse diagnóstico se esquece facilmente do que lhe foi ensinado, argumentando que esses alunos aprendem determinadas atividades e já no dia seguinte não se lembram mais. Ainda segundo Mendonça (2013), a deficiência intelectual tem sido caracterizada como condição para uma aprendizagem lenta. No entanto, a autora atribui grande parte da questão às falhas de metodologias ou de práticas pedagógicas adotadas, mais do que às características da deficiência.

Segundo Salvador (2013), os alunos com deficiência intelectual e com dificuldades nas habilidades de leitura e escrita, tais como as apresentadas pelos alunos A1M, A2P, A3L, A4M, poderão não aprender as mesmas coisas que os seus

colegas, mas poderão aprender que são capazes de aprender, tendo a oportunidade de socializar com seus pares, aprender e compartilhar cultura e garantir, assim, seu espaço. É nesse cenário que o professor deve desenvolver práticas que proporcionem aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades.

A participante PR1 expressa a necessidade de uma formação docente direcionada ao ato educativo inclusivo, visto que relatou dificuldades na identificação das potencialidades e possíveis dificuldades do seu aluno com NEE, como observamos no relato a seguir:

*Ah, sim, no caso, igual... assim...o A1T, eu percebia que ele, assim... eu achava que ele não tinha nada. Eu olhava para ele e a gente acha que ele não tem nada, sabe? Mas o que eu percebi, de acordo com o que eu já li, assim, que eu percebi nele... É que eu não tenho essa formação que você tem... para poder perceber que ele tem um grau, assim, bem leve, de autismo. (PR1).*

Ressaltamos que essa formação deve ofertar aos professores saberes que, segundo Nozi (2013), devam estar relacionados às atitudes dos professores, seguidos dos conhecimentos práticos, ou seja, o saber-fazer docente e dos conhecimentos teóricos que possam subsidiar a sua prática.

A formação teórica do professor deve sustentar sua prática pedagógica de modo que ele seja capaz de identificar as potencialidades e possíveis dificuldades de seus alunos, e assim tornar o processo de ensino e aprendizagem cada vez mais eficaz. Para Rodrigues (2008, p. 11), “do lado da teoria, temos a investigação, o conhecimento pedagógico e outros saberes”.

A dificuldade em trabalhar com o currículo adaptado apareceu como um dos desafios enfrentados pelos professores, como podemos observar no relato de PR4.

*O aluno que tem DI tem o currículo adaptado; como eu nunca havia trabalhado com currículo adaptado, então eu sinto um pouco de dificuldade, é... o que adaptar e como adaptar? [...] Eu penso que eu tenho tido bastante dificuldade nesses conteúdos que eu tenho trabalhado com o quarto ano. Eu vou meio que tentando mudar de estratégia, mudar de recurso, né? Por exemplo. O aluno A4M, quando você senta com ele, por exemplo, numa situação... um problema, que você lê o problema, você pergunta se ele compreendeu, se ele sabe o que ele tem que fazer, se ele acredita que é aquela operação que ele tem que realizar? Ele faz. Mas, se ele tiver que ler o problema sozinho, aí eu já sei que ele não vai ler. Então, é nessa situação que eu não sei como agir, né? Quais as estratégias para a aquisição do código de leitura, né? Decifração de*

*leitura, de leitura convencional para que ele possa compreender outros conteúdos, de outras áreas. Não só língua portuguesa. (PR4).*

Carvalho (2014) relata que a utilização das adaptações curriculares tem gerado muitas polêmicas entre os professores. Compreendemos que tais situações ocorrem principalmente porque os professores ainda não compreendem o que é e para que serve o currículo adaptado e como construí-lo. Concordamos com Carvalho (2014) quando comenta que há a necessidade de uma reflexão urgente a esse respeito.

De acordo com o autor, os professores regentes, a partir da justificativa de que alguns alunos necessitam de um currículo adaptado, oferecem atividades diferentes das que estão sendo desenvolvidas pelos demais alunos da mesma sala (CARVALHO, 2014). A autora compreende que esse não é o propósito das adaptações curriculares.

Em contribuição, Roldão (2010) acrescenta que o debate em torno da responsabilidade da escola na gestão do seu trabalho curricular deve buscar a sua concretização em projetos próprios de cada escola, adequados a cada grupo de alunos, em busca de melhorar a qualidade das aprendizagens curriculares pretendidas para todos os alunos.

Perante os relatos apresentados pelas participantes, inferimos que elas não se sentem totalmente seguras quanto às práticas pedagógicas que devem desenvolver junto aos seus alunos com NEE.

A inclusão dos alunos com NEE nas classes comuns tem favorecido um modelo de escola que se ajusta às necessidades dos alunos, e não o contrário. Para Rodrigues (2006, p. 2), a escola que pretende assumir e seguir uma política de educação inclusiva deve desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem “o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação”. Em contrapartida, esse modelo de escola proporciona um novo desafio para a formação docente, visto que historicamente vem sendo pautada no preparo para o ensino das classes heterogêneas (FONTES, 2009; VITALIANO, 2010).

Uma vez que as participantes relataram dificuldades no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com NEE, buscamos

conhecer como ocorreu o processo de formação tanto inicial quanto em serviço, oportunizados a elas.

#### 4.2 TEMA 2 – FORMAÇÃO DOCENTE E ORIENTAÇÕES RECEBIDAS EM RELAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Este tema foi composto pelos relatos das participantes sobre sua formação inicial e em serviço, bem como as orientações recebidas no ambiente escolar, direcionadas ao trabalho pedagógico com os alunos que apresentam NEE. Buscamos analisar como as participantes avaliam a formação que tiveram e suas sugestões para aprimorar a formação dos professores para atuar com os alunos que apresentam NEE. Para facilitar as análises, os dados foram divididos em três categorias.

##### 4.2.1 Formação Docente direcionada à organização do trabalho pedagógico com alunos que apresentam NEE

Nesta categoria e em sua respectiva subcategoria, apresentamos os relatos das participantes referentes ao processo de formação direcionado à organização do trabalho pedagógico com os alunos que apresentam NEE. Além disso, buscamos identificar se foram orientadas, em relação ao atendimento dos alunos com NEE, por profissionais da escola e de outras instâncias

Inicialmente, questionamos as participantes a respeito da formação inicial; em seguida, quanto à formação continuada em serviço.

Com relação à formação inicial recebida nos cursos de graduação, as participantes apresentaram relatos de que não foi suficiente para embasar o trabalho docente em sala de aula, de modo a oportunizarem práticas direcionadas à inclusão de alunos com NEE, como pode ser observado nos relatos a seguir:

*Ah, mas de forma bem superficial. No caso assim..., antes de ter o apoio aqui com a A1M, o que eu aprendi lá... a importância de eu estar trabalhando de forma mais concreta com esse aluno, que tem que ter uma relação com a vida dele. A gente aprendeu bem superficial, assim... as deficiências. No caso, que eu senti foi... o foco maior que eu senti foi de Libras. (PR1).*

*Sim, na disciplina de Educação Especial nós tivemos um pouquinho de cada dificuldade, só que foi assim... muito sucinto. Foi muito sucinto, foi passado muito rapidamente sobre cada dificuldade, cada necessidade, da criança. Aí, assim... a professora pediu para a gente*

*fazer um plano de aula de inclusão que tivesse uma inclusão de um aluno deficiente visual. Então nós deveríamos elaborar um plano neste sentido. Aí nós fizemos o plano, aí ela deu feedback... Mas, assim, não foi tão explorado como eu acredito que deveria ser. Sempre tocavam no assunto: “Vai ter um aluno de inclusão”, mas... assim, a prática pedagógica, em si, eu acho que faltou um pouquinho. Sobre como atuar de fato. (PR2).*

*Muito pouco. Eu acho que mais foi na especialização. Mas, assim, foi uma aula bem rápida, pois como já havia uma especialização nessa área, foi uma aula assim, muito supérflua. Tudo é na prática mesmo. (PR3).*

*Na minha formação do Magistério, não. Mas na Pedagogia eu tive. Tinha uma disciplina chamada disciplina de Educação Especial, mas não tinha um estágio, não tinha uma orientação mais específica. Só falaram naquele momento das necessidades que, naquela época, talvez chamavam mais atenção. Mas, mais deficiência física, mais deficiência visual, auditiva... Mas durante um ano também. (PR4).*

Como verificamos nos relatos acima, as participantes relataram ter recebido algumas orientações referentes ao processo de inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, durante a sua formação inicial; no entanto, consideram que tais orientações foram poucas e não foram suficientes para embasar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A participante PR2 relatou que, no decorrer da disciplina de Educação Especial, ofertada na graduação, realizou a elaboração de um plano de aula voltado ao atendimento do aluno com deficiência visual e que, após a elaboração e apresentação desse plano, recebeu orientações referentes aos aspectos positivos e negativos direcionados à aplicação do mesmo. Contudo compreendeu que as questões relacionadas à prática pedagógica, ou seja, o modo de atuar com os alunos que apresentam NEE em sala de aula deveriam ser mais explorados durante a sua formação inicial.

Com base nos relatos, verificamos que a inserção da disciplina de Educação Especial, por um ano, no currículo do curso de Pedagogia não garantiu que as participantes se sentissem preparadas para desenvolverem práticas pedagógicas voltadas ao atendimento dos alunos com NEE no ensino regular. Em Específico, PR2 e PR4 destacaram que faltou a prática, que, no caso do processo de formação, podemos supor que se referiram à necessidade de estágio em salas de aulas inclusivas e com orientações sobre como planejar e atuar de modo a contemplar a aprendizagem e a participação de todos os alunos.

A esse respeito, concordamos com Vitaliano (2010), que, a partir do momento em que o aluno tem contato com a realidade, após receber uma formação apenas teórica, ele apresenta dificuldades para organizar e aplicar os conhecimentos, vendo a prática muito diferente da teoria. Nesse contexto, os estágios supervisionados proporcionam o estreitamento das relações entre a teoria e prática.

Dados semelhantes foram relatados pela referida autora em uma pesquisa que buscou investigar a formação inicial dos professores para a inclusão dos alunos com NEE. Os resultados encontrados evidenciaram a necessidade de ampliar a carga horária da disciplina de Educação Especial, de haver a oferta dessa disciplina durante todo o curso de graduação. Também verificou a necessidade de serem incluídos os conteúdos de Educação Especial em outras disciplinas do curso e que os conteúdos referentes à Educação Especial fossem trabalhos com mais profundidade e a necessidade de estágios, pois essa prática oportuniza que o futuro professor lide melhor com suas crenças e emoções referentes às NEE.

Completando estas análises, a mesma autora elucida que

[...] uma única disciplina de Educação Especial no curso de Pedagogia não é suficiente para formar professores que sejam capazes de incluir alunos com NEE em suas salas de aula, principalmente quando esta tem pouca carga horária e prevê apenas conteúdos teóricos (VITALIANO; MANZINI 2010, p. 58).

Ainda para Vitaliano e Manzini (2010, p. 54), quando se fala de formação inicial dos professores, entende-se que estes necessitam de preparos que os levem a compreender e assumir o processo de inclusão dos alunos com NEE, principalmente no que se refere:

[...] ao planejamento e execução das atividades didáticas, com atenção à organização da sala de aula, aos materiais didáticos, à sequência e ao ritmo de exigência da realização das atividades, de modo a contemplar as diferenças apresentadas pelos alunos presentes em sala de aula, bem como interagir com os alunos com NEE, de modo a orientar seu processo de aprendizagem e promover sua socialização com os colegas de turma.

Por meio dos relatos obtidos durante a realização desta pesquisa, analisamos que os conhecimentos dos professores sobre as práticas pedagógicas inclusivas foram sendo conquistados no dia a dia da sala de aula, como podemos observar nos relatos de PR1 e PR3, anteriormente apresentados.

Para Rodrigues (2008), a questão determinante da aquisição de competência docente para a atuação com alunos que apresentam NEE está diretamente relacionada à formação ofertada a esses profissionais. Segundo o autor, são utilizadas estratégias convencionais durante a formação dos professores e se espera que sejam perspicazes, inovadoras, inclusivas e criativas na sua intervenção.

De onde lhes vem, então, esta clarividência, e criatividade se ela não for explicitamente desenvolvida durante a formação? Será que professores que são formados com ensino magistral, uniforme, pouco claro sobre a importância do grupo, fazendo apelo exclusivo ao desempenho individual, menosprezando a criatividade e a iniciativa do aluno etc., podem ser convictos e eficazes promotores de práticas inovadoras, valorizadoras da diferença e promotoras de um conhecimento significativo para o aluno? (RODRIGUES, 2008, p. 14).

O autor compreende que os professores necessitam ter, ao longo de sua formação, acesso a experiências semelhantes às que encontrarão na sua vida profissional, pois, desse modo, conseguirão efetivar práticas inovadoras e favorecedoras da aprendizagem.

A esse respeito, Vitaliano e Manzini (2010, p. 60) enfatizam que “as concepções, as práticas e as teorias adotadas pelas universidades” responsáveis pela formação de professores necessitam de ser revistas, “de modo a aproximar-se da realidade, para que possam ajudar nas mudanças propostas para o sistema educacional”.

Para isso, a autora compreende que a postura do professor reflexivo deve ser assumida também pelos professores universitários, uma vez que estes, por serem os responsáveis pela formação dos professores, necessitam refletir sobre sua prática de ensino com o intuito de “minimizar o abismo existente” entre teoria e prática.

Como bem exposto no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos com NEE, sem que os seus professores estejam preparados para atendê-los.

Uma vez que os professores atuantes apresentaram lacunas de conhecimento em sua formação inicial com relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE, questionamos se tiveram oportunidade de formação continuada em serviço, pois compreendemos que ela se constitui como um dos caminhos

capazes de proporcionar aos professores o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Fontes (2009, p. 57) compreende por formação continuada “a formação dos professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presencial ou a distância)”.

Segundo Fontes (2009, p. 57), diferentes termos têm sido utilizados com o intuito de caracterizar esse tipo de formação no Brasil, tais como: “reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização, qualificação, capacitação, formação em serviço, formação permanente, entre outros”.

No entanto, a autora supracitada compreende que a utilização desses termos esconde sérias implicações ideológicas em relação ao papel do professor. Para a autora, a reciclagem de conhecimentos parte do princípio de que o conhecimento adquirido pelo professor é descartável e deve ser substituído, além de ser um termo utilizado no meio industrial que se refere à recuperação de lixo. A utilização do termo *capacitação* “pressupõe que o professor é incapaz de exercer sua função, necessitando de capacitação regular e constante” (FONTES, 2009, p. 58). Para a autora, em ambas as concepções, o professor é visto com um receptor e reproduzidor do conhecimento, o qual é, contudo, ‘incapaz’ de reproduzir (FONTES, 2009, p. 58).

Por outro lado, a formação em serviço vem sendo apresentada como uma estratégia de formação que mais se aproxima das necessidades docentes (FONTES, 2009).

Nessa perspectiva, a autora entende que “a formação continuada em serviço ou desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas docentes” por meio da valorização da reflexão do professor “tem sido apontada como uma alternativa viável para o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas” (FONTES, 2009, p. 58).

Questionadas se receberam formação continuada em serviço direcionada à organização da prática pedagógica para atender os alunos com NEE, obtivemos os seguintes relatos:

*Sim. [...] tive um curso de iniciantes. O curso de iniciantes, engloba vários aspectos do ensino fundamental...Todas as disciplinas. E aí teve uma aula sobre os alunos de necessidades especiais, de inclusão. A gente teve algumas orientações, de como trabalhar. “O aluno, ele não vai compreender isso, mas ele pode... é... compreender... de repente, você pode trabalhar assim, assim...” Então, só que foi pouco tempo. [...] foram quatro horas de curso,*

*falando... daí eles falaram de várias das necessidades especiais, né?  
Dos diferentes tipos (PR2)*

PR2 expressou, em seu relato, ter recebido algumas orientações voltadas ao modo de organizar sua prática pedagógica para o atendimento dos alunos com NEE em sala de aula, muito embora tenham sido em um curto período e de modo oral. Relatou que tais orientações foram apresentadas no decorrer de um curso ofertado pela Secretaria Municipal do referido Município, denominado de “Curso de Iniciantes”.

Para compreendermos a proposta do curso citado pela participante PR2, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação do referido município. Fomos informados, pela Gerência do Ensino Fundamental, que o Curso é intitulado: “Prática Pedagógica no Ensino Fundamental – Noções Iniciais”. Ele teve duração de três meses e foi direcionado aos professores que estavam iniciando o trabalho docente na Prefeitura Municipal, no início do ano de 2016.

O objetivo do curso consistiu em: “Estudar as diretrizes curriculares de ensino das áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Ensino Religioso, Geografia, Arte, Ciências, Educação Especial e princípios do funcionalismo público municipal”. Foi dedicado um dia do curso, à Gerência de Educação Especial do Município, a fim de orientar os professores quanto ao direcionamento pedagógico em sala de aula.

O município em que foi desenvolvida a pesquisa vem cumprindo com as orientações contidas na LDBN – 9394/96 que no que se refere à oferta de formação continuada aos professores do ensino regular. Contudo, destacamos a urgência de haver mais tempo durante essas formações para que sejam aprofundadas as questões referentes à prática pedagógica direcionada aos alunos que apresentam NEE.

Nos relatos de PR3 e PR4, evidenciamos outros tipos de orientações recebidas, sendo elas voltadas à inserção do aluno com NEE em sala de aula, conceitos de deficiência visual e apoios pedagógicos ofertados pelo município a esses alunos.

*Olha, nós já fizemos muitos cursos, mas, assim, não como uma direção de trabalho, e mais como uma valorização, como uma aceitação de inclusão. Mais para a aceitação e não uma direção de como trabalhar. (PR3).*

*Acho que algumas coisas, assim, semana pedagógica, mas nada a longo prazo. Nada mais que dez horas. Conhecimento assim geral. Falando um pouquinho, por exemplo... do que é a síndrome, a deficiência visual... O que é que tem no município para lidar, quais os equipamentos que lidam com deficiência visual. Nada muito intenso assim...como trabalhar com aluno que tem deficiência visual em sala fazendo a transposição didática, por exemplo. (PR4).*

Os estudos de Fernandes (2015, p. 107) revelam que a formação dos professores em serviço “é um aspecto que precisa ser levado em conta pelos sistemas de ensino quando se voltam à inclusão escolar”.

Evidenciamos, nos relatos das participantes, a necessidade que os professores apresentam em relação a como trabalhar os conteúdos formais de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos com NEE.

Esses dados corroboram com os de Regiani (2009) no que se refere à insuficiência de formação do professor para a promoção da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, assim como com as análises realizadas por diversos autores, tais como: Vitaliano (2002; 2010); Martins (2006), Hummel (2007), Capellini e Rodrigues (2009), Fontes (2009), Briant e Oliver (2012) e Nozi (2013). Esses autores, além de comentar sobre a necessidade de formação dos professores em nível de graduação, realçaram a necessidade de formação continuada para atender “à diversidade das experiências e demandas dos estudantes em sala de aula” (BRIANT; OLIVER, 2012).

Silva (2011) percebe a formação continuada do professor como um “contributo fundamental” para refletir sobre as questões relativas ao processo de inclusão dos alunos com NEE e assim os ajudar na complexa tarefa de promover as aprendizagens dos alunos em um mesmo espaço, de maneira que todos os alunos se beneficiem.

Para a autora em questão (2011, p. 126), “sem uma formação que conduza a uma reflexão sobre as práticas desejáveis e aquelas que as escolas vão implementando, é difícil perspectivar uma escola alicerçada em princípios inclusivos”.

Fernandes (2015) comenta que a formação profissional é um elemento muito importante, quando se investigam as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com NEE. A autora compreende que as discussões referentes à formação do professor devem estar relacionadas à reflexão sobre as práticas pedagógicas direcionadas à inclusão.

Toda proposta de prática pedagógica em sala de aula que busque a diversidade e a aprendizagem de todos os alunos “implica profundas mudanças no trabalho em equipe, fazendo com que os educadores se apoiem mutuamente, sem que ninguém se sinta como o melhor ou o que sabe tudo” (CARVALHO, 2014, p. 72).

A participante PR1 relatou não ter recebido formação em serviço, mas expressou a necessidade dessa formação para saber como trabalhar com os diversos tipos de síndromes:

*Não. Não nessa área. Mas, assim...a formação que eu deveria ter, né?... Eu acho que assim..., eu vou procurar, né? Que eu acho que é importante você saber como trabalhar com os vários tipos de síndromes, né? (PR1).*

A esse respeito, Nunes (2012, p. 289 apud PEREIRA et al., 2015, p. 195) comenta que os professores ainda possuem “concepções caricaturizadas” sobre as síndromes, principalmente em relação à “síndrome do autismo”, deficiência esta apresentada por A1M e A1T, alunos de PR1, o que prejudica o processo de inclusão dos alunos e perpetua a exclusão.

Compreendemos que conhecer as características das deficiências é importante para organizar suas práticas, como por exemplo: saber que o aluno tem um diagnóstico de paralisia cerebral e que não verbaliza, possibilitará a esse professor procurar meios de comunicação alternativa para viabilizar sua aprendizagem.

Cabe ao professor conhecer e compreender as peculiaridades de cada aluno e, assim, atuar com segurança; para que isso ocorra, necessita dedicar um tempo ao conhecimento desse aluno no cotidiano escolar, a fim de estabelecer estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizagem do seu aluno (PEREIRA et al., 2015). A esse respeito, os profissionais da educação especial devem dar suporte ao professor regente na identificação das dificuldades e potencialidades desses alunos, bem como quanto aos diferentes meios de propiciar-lhes as diferentes aprendizagens.

A fim de complementar os dados dessa categoria, propomos, a seguir, considerações referentes às orientações que as participantes receberam em serviço direcionadas ao trabalho pedagógico com os alunos.

#### 4.2.1.1 Orientações recebidas pelas participantes para o atendimento dos alunos com NEE de profissionais da escola ou de outras instâncias externas

Nesta subcategoria, apresentamos relatos e análises referentes às orientações que as participantes da pesquisa receberam dos professores de sala de recursos, da equipe pedagógica e de outros profissionais, para aprimorarem o atendimento aos alunos que apresentam NEE, em sala de aula.

Optamos por iniciar as análises a partir das orientações que as participantes receberam da professora de sala de recursos. Para melhor compreensão os relatos, buscamos identificar quais alunos recebiam atendimentos em sala de recursos. Verificamos que apenas os alunos A2V, A2P, A4M e A4T frequentavam o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, na própria escola.

A aluna A1M frequentava atendimentos especializados em uma escola especial, e A1T fazia acompanhamentos particulares com uma psicóloga e uma neurologista. Segundo informações fornecidas pela equipe pedagógica, A1T, por não apresentar dificuldades acadêmicas, não necessitaria de atendimentos em sala de recursos. Com relação aos alunos A3L e A3G, PR3 relatou que eles não estavam frequentando os atendimentos, mesmo sendo necessário, por opção de seus familiares.

Por consequência, ao serem questionadas, apenas PR2 e PR4 relataram que já receberam orientações das professoras de sala de recursos.

Os relatos abaixo trazem os recortes das entrevistas realizadas com PR2 e PR4 contendo as informações referentes a orientações que receberam desses profissionais.

*Então, no início eu procurei a professora da sala de recurso, que trabalha à tarde, para trocar uma ideia com ela. O que ela me sugeria, e depois conversei com a professora da sala de recurso da manhã também, para trocar umas ideias sobre como que eu poderia estar trabalhando com esse aluno (PR2).*

*Com a professora do período vespertino ainda não tive esse contato. Com relação ao A4M, eu tive um contato com a professora do período matutino, mas... ações... que estão acontecendo este ano (PR4).*

Os relatos de PR2 e PR4 nos permitiram inferir que as participantes demonstravam interesse em compreender as necessidades de seus alunos, visto que

procuraram orientações dos professores especialistas para melhor compreender e atender as NEE deles. A parceria entre professores regentes e professores especialistas apresenta-se como uma prática positiva para a promoção da inclusão dos alunos com NEE no ensino fundamental.

O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor regente é visto por muitos autores, dentre os quais citamos Capelline e Mendes (2008), Fontes (2009), Vitaliano (2010), Vioto (2013) e Carvalho (2014) como umas possibilidades de aprimorar o processo de inclusão dos alunos com NEE em sala de aula.

Para Fontes (2009, p. 73), “a construção dos saberes docentes é coletiva e na Educação Inclusiva ela deve envolver, além dos professores de ensino comum, os professores do ensino especializado numa ampla rede de colaboração”.

O professor regente necessita ter o apoio de professores especializados para realizar as adequações dos materiais, sequenciar atividades e, até mesmo, adaptar o currículo proposto e as avaliações que serão proporcionadas aos alunos com NEE em sala regular (VITALIANO, 2010).

Como observamos nos relatos, as participantes informaram que tiveram contato com a professora da sala de recursos do período matutino e vespertino; considerando que elas trabalhavam no período vespertino, perguntamos-lhes como se deu esse contato. Elas esclareceram que

*[...] o contato só é possível porque de manhã eu sou professora auxiliar, então eu estou na escola... na mesma escola, né, o dia todo. Porque senão não seria possível. [...] eu entro uma e meia... e, no caso, ela vai até o meio dia. [...] aí, eu consigo ter contato com ela, porque ela está de manhã, aí eu vejo meus alunos lá. De repente eu dou uma perguntada: “E aí, como eles estão na sala. Então, aí sim eu consigo ter um contato com ela. Se não, com a professora que atendia eles, eu não conseguiria (PR2).*

*Eu trabalho no período da manhã, também, então, em alguns momentos de intervalo, horário de lanche ou entrada e saída que a gente consegue conversar pouco (PR4).*

Tais relatos permitem-nos constatar que o contato entre as professoras regentes PR2 e PR4 com a professora da sala de recursos só foi possível porque as participantes atuavam nos períodos matutino e vespertino na mesma escola que a professora de sala de recursos. Sendo assim, no período matutino, acabaram por

encontrar com a professora da sala de recursos e conversavam sobre o desenvolvimento de seus alunos.

Compreendemos que esses encontros podem ser caracterizados como encontros não formais e não como um momento direcionado às orientações, uma vez que esses ocorreram nos horários de intervalo, entrada e/ou saída das professoras no período de trabalho.

A partir desses relatos, questionamos as participantes a respeito de se era oferecido a elas um horário pré-determinado, para conversar com a professora da sala de recursos do período vespertino, quando pudessem receber orientações referentes ao modo de organização de sua prática pedagógica com relação aos alunos de NEE. Obtivemos as seguintes respostas:

*Não, não tenho esse horário. Eu consegui um dia falar com ela, mas foi quando eu peguei um tempo meu, de hora-atividade e fui lá e falei “Posso falar com você?”, mas eu não tenho um tempo disponível para falar diretamente com ela. [...] Mas falaram assim: “Se você tiver alguma dúvida, vai lá na sala de recurso, procurar elas”. Foi me passado isso (PR2).*

*A gente não tem um horário formalizado [...] eu penso que são muitos alunos atendidos aqui na escola e não são só alunos da escola que são atendidos, tem alunos de outras duas escolas. Para uma professora de cada período. Porém, tanto a professora que atende no período da manhã quanto a professora que atende no período da tarde, elas atendem três escolas. Então, eu penso que acaba ficando um pouco complexo esse atendimento, visto que, talvez, se fossem atendidos só os alunos da escola, nós tivéssemos uma característica de atendimento dessa criança, o atendimento da família, o atendimento do professor com a equipe gestora da escola, gestora e pedagógica, que seria mais eficaz. Isso teria um pouco mais de possibilidade de ampliação desses diálogos, né? O que talvez hoje impede... é... essa professora ter esse atendimento em três escolas, e aumenta o número de alunos, dificulta a rotina dentro desse horário que ela tem disponível aqui dentro da escola (PR4).*

Esses relatos são corroborados com as análises de Martinelli (2016, p. 72), ao considerar que ter o professor especialista como colaborador, “no planejamento para discutir estratégias e na prática pedagógica no ensino comum, proporcionaria aulas mais dinâmicas, contribuindo para o processo de inclusão dos alunos com NEE”.

De acordo com Pereira et al. (2015), é fundamental que o atendimento educacional especializado esteja integrado ao Projeto Político Pedagógico e às ações pedagógicas da escola.

A parceria entre os professores de salas de recursos e os professores regentes de classe comum é preconizada em diversos documentos legais, tais como a Resolução nº 4/2009, Nota Técnica nº 24/2013, Lei Brasileira de Inclusão (2015). Essa parceria, conforme Brasil (2010), é uma obrigação da escola, devendo ela

Efetivar a articulação pedagógica entre profissionais que atuam na sala de recursos multifuncionais e professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2010, p. 4).

No Estado do Paraná a Instrução Nº 016/2011 – SEED/SUED, que estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em sala de recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos – apresenta as atribuições do professor da sala de recursos multifuncional – tipo I na educação básica, que compreendem em:

a) Identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos. b) Participar da avaliação psicoeducacional no contexto escolar dos alunos com indicativos de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, e transtornos funcionais específicos, em conformidade com as orientações da SEED/DEEIN. c) Elaborar Plano de Atendimento Educacional Especializado, com metodologia e estratégias diferenciadas, organizando-o de forma a atender as intervenções pedagógicas sugeridas na avaliação psicoeducacional no contexto escolar. d) Organizar cronograma de atendimento pedagógico individualizado ou em pequenos grupos, devendo ser reorganizado, sempre que necessário, de acordo com o desenvolvimento acadêmico e necessidades do aluno, com participação da equipe pedagógica da escola e família. e) Registrar sistematicamente todos os avanços e dificuldades do aluno, conforme plano de atendimento educacional especializado e interlocução com os professores das disciplinas. **f) Orientar os professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica, na flexibilização curricular, avaliação e metodologias que serão utilizadas na classe comum. g) Acompanhar o desenvolvimento acadêmico do aluno na classe comum, visando à funcionalidade das intervenções e recursos pedagógicos trabalhados na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica. h) Realizar um trabalho colaborativo com os docentes das disciplinas no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.** i) Desenvolver um trabalho colaborativo junto às famílias dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica com o objetivo de discutir e somar as responsabilidades sobre as ações pedagógicas a serem desenvolvidas. j) Participar de todas as atividades previstas no calendário escolar, especialmente no conselho de classe. k) Produzir materiais didáticos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum a partir da

proposta pedagógica curricular. l) Registrar a frequência do aluno Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica em livro de chama próprio do AEE (PARANÁ 2011, p. 8-9, grifo do autor).

No entanto, podemos afirmar com propriedade, uma vez que atuamos nos últimos quatro anos como professora de sala de recursos no município onde foi realizada a pesquisa, Estado do Paraná, que o cronograma desse profissional pouco favorece que todas essas funções sejam executadas com êxito, uma vez que é composto, em sua maior parte, por atendimentos individualizados e em pequenos grupos dos alunos com NEE, matriculados no AEE.

A participante PR4 exemplifica perfeitamente a atuação da maioria dos professores de sala de recursos do referido município e, em especial, da escola pesquisada, pois as professoras especialistas, no ano de 2016, além de atender a escola em questão, atendiam mais outras duas escolas próximas. Essas profissionais tinham as terças-feiras para realizar visitas e avaliações dos alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como participar de cursos de formação continuada em serviço. Os outros quatro dias da semana eram dedicados especificamente para o atendimento dos alunos em sala de recursos e, no final de cada dia, essas profissionais possuíam 45 (quarenta e cinco minutos de hora-atividade. Tal situação comprovamos por meio de análise do cronograma das referidas professoras, que nos foi disponibilizado pela supervisão da escola quando estivemos analisando as adaptações curriculares dos alunos participantes desta pesquisa.

Com base no exposto, compreendemos a urgência de o referido município proporcionar a readequação do cronograma desses profissionais, visto que, conforme os resultados de pesquisa realizada por Capellini (2004), o trabalho colaborativo desenvolvido pelo professor especialista junto aos professores do ensino comum contribui efetivamente para a aprendizagem e autonomia dos alunos.

Vioto (2013, p. 69) considera que há a necessidade de redimensionar o papel do professor de sala de recursos no contexto escolar, “tendo em vista que os professores regentes necessitam do apoio e de orientações desses profissionais, no desenvolvimento de estratégias e metodologias adequadas às necessidades dos alunos com NEE”.

No entanto, para que isso aconteça, torna-se necessário que o professor de sala de recursos possua um tempo específico previsto em sua carga horária de

trabalho para orientar os professores regentes na organização de sua prática pedagógica. Tal prática provavelmente permitirá que os professores regentes se sintam mais confiantes durante a elaboração do seu planejamento diário e implementação de intervenções didáticas, visto que elas poderão ser mais coerentes com as necessidades de cada aluno.

Podemos confirmar tal afirmação, diante do relato da participante PR2, ao exemplificar o modo como organizou sua prática pedagógica, após receber orientações informais da professora de sala de recursos do período matutino.

*Tenho um aluno meu, que eu descobri que ele tem medo de bexiga e aí eu precisava fazer uma atividade que eu ia utilizar uma bexiga. E aí, eu, com a orientação da professora da sala de recurso, eu perguntei para ela como eu poderia estar levando essa atividade para a sala. E aí ela me disse que sim, que eu poderia estar levando e conversando com ele. Aí eu chamei ele lá no cantinho, e falei “Olha, eu preciso usar, é uma bexiga só, eu não vou estourá-la”. Porque o medo dele é estourar. “Não vou estourá-la... então assim, posso usá-la? Você vai ficar tranquilo? Não tem problema?” Ele falou: “É uma só? ” Aí eu falei “é uma só e eu não vou estourar”. Aí ele aceitou. Aí eu usei a bexiga, que era um trabalho artístico, tinha que enrolar um barbante. E aí ele começou a querer pegar a bexiga “Aí, deixa eu pegar, deixa eu ajudar...” E depois, no final, ele queria tirar foto com a bexiga. Então eu fiquei muito feliz! Eu acredito que seja um passo, um passo... um pequeno para a superação dele, desse medo dele (PR2).*

Ao serem oportunizados, aos professores regentes, momentos específicos de diálogo com os professores de sala de recursos, ambos podem compartilhar conhecimentos a respeito do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com NEE e, assim, melhor atendê-los (CARVALHO, 2014).

A esse respeito, Martinelli (2016, p. 34) comenta que esse trabalho possibilita ao professor refletir sobre a sua prática pedagógica em sala de aula e no coletivo da escola. No entanto, a autora ressalta que esta não é uma tarefa fácil, “pois ela exige derrubar barreiras e reconstruir o ambiente escolar para que, efetivamente, instale-se a escola inclusiva”.

Embora PR3 não tenha alunos atendidos em sala de recursos, ela comentou a necessidade de sua aluna A3L ser atendida.

*Não. Esse ano não recebi não. [...] Mas para a A3L eu vejo assim... a salvação do barco é a sala de recursos! Por mais que eu faça, eu vejo muito resultado na sala de recurso. Eu acho que é um trabalho maravilhoso. Eu acho. Todos os alunos que vieram para a sala de recursos, passaram por mim, [...] o resultado era sublime, né? Muito bom mesmo. Eu vejo um bom resultado (PR3).*

O atendimento especializado é um dos recursos que devem ser utilizadas para o desenvolvimento pedagógico do aluno com NEE, mas não a única alternativa, uma vez que a inclusão do aluno com NEE e, conseqüentemente, sua aprendizagem necessitam de muitos outros aspectos, tais como os já mencionados até aqui.

Fontes (2009), Vitaliano, (2010) e Carvalho (2014) comentam sobre a necessidade do profissional de AEE atuar em parceria com o professor regente, mas, como fazer essa parceria visto que as políticas educacionais até então vigentes, apresentam o AEE em contra turno escolar? Atualmente, em nosso país, as políticas educacionais caminham para uma educação em tempo integral, sendo assim, compreendemos a urgência de se reformular o papel do professor de AEE nas escolas, ou seja, seu horário de trabalho, formas de atendimentos aos alunos e acompanhamento aos professores regentes.

De acordo com Vioto (2013) e Martinelli (2016), o trabalho colaborativo entre esses profissionais possibilita que o professor regente se sinta mais confiante no momento de elaborar sua prática pedagógica, como constatamos no relato de PR2. Também possibilitaria erradicar com a percepção de que o atendimento educacional especializado é o único recurso capaz de proporcionar a aprendizagem dos alunos com NEE, como observamos no relato de PR3.

Rodrigues (2008) compreende a colaboração entre os professores como um meio de fortalecimento das competências dos professores e da qualidade de ensino.

A seguir, apresentamos análises referentes às orientações que os professores regentes relataram ter recebido da equipe pedagógica da escola.

Antes, salientamos que, no referido município, a nomenclatura utilizada para definir o pedagogo na escola é “supervisão” e/ou “coordenador” pedagógico; no entanto, suas atribuições são as mesmas da de um pedagogo.

Com relação às orientações recebidas da equipe pedagógica da escola, verificamos, por meio dos relatos das participantes, que elas pouco foram direcionadas à elaboração de práticas e procedimentos inclusivos. Tais orientações se referiram aos conteúdos ministrados em sala de aula, e não ao modo de diversificar e flexibilizar tais conteúdos, para atender a todos os alunos.

As participantes PR2 e PR3 não responderam a essa questão. As opiniões de PR1 e PR4 foram divergentes. Segundo PR4, as orientações recebidas

foram pertinentes aos conteúdos que deveriam ser trabalhados com a turma; no entanto, PR1 relatou que as orientações recebidas foram direcionadas ao modo de trabalhar com as dificuldades dos seus alunos.

*Eu falo para a coordenação. Falo assim, igual, quando eles têm uma dificuldade. [...] Converso com a coordenação. Sempre me orientam (PR1).*

*[...] no momento em que nós estamos elaborando o planejamento, a gente não tem acompanhamento pedagógico. A gente tem orientação pedagógica, diante dos conteúdos, quando a gente tem alguma dúvida, que chega na coordenação, então...eles perguntam, né? Em alguns momentos a supervisão pega os cadernos, dá um retorno para a gente, né? Mas a gente não tem esse acompanhamento físico com muita intensidade (PR4).*

A partir do relato de PR4, observamos mais uma vez a necessidade de estabelecer um trabalho colaborativo e reflexivo entre os profissionais da escola, a fim encontrar caminhos metodológicos que realmente atendam a heterogeneidade das salas de aula. A troca de experiências entre estes profissionais apresenta-se como uma prática favorável para o aprimoramento das intervenções pedagógicas direcionadas não só aos alunos com NEE, e sim a todos os alunos.

Vioto (2013) apresenta em sua pesquisa reflexões que constata e reafirmam a importância do trabalho do supervisor no que se refere à organização da escola inclusiva, bem como as contribuições do trabalho colaborativo entre supervisor pedagógico e professor regente no processo de inclusão dos alunos com NEE.

Se acordo com Souza (2009, p. 44), o supervisor pedagógico, na escola inclusiva, tem o papel de “desenvolver um trabalho compartilhado, abandonando-se as tradicionais formas de planejamento, fruto de trabalhos técnicos isolados nos gabinetes”.

No que se refere à contribuição do supervisor pedagógico em relação à prática pedagógica dos professores, Vioto (2013, p. 33) comenta que

*[...] o desafio do gestor pedagógico é desenvolver estratégias institucionais que possibilitem respostas às variadas necessidades e situações de aprendizagem. Para tanto, cabe a ele, além de diagnosticar as possíveis necessidades dos professores, perante o processo de inclusão de alunos com NEE, encontrar alternativas viáveis que possam contribuir não só com a prática inclusiva do professor, mas também com o aprendizado dos alunos, sejam quais forem suas necessidades.*

No que se refere às orientações recebidas por outros profissionais, que atuam com os alunos que apresentam NEE, tais como psicólogos, fonoaudiólogos e outros, as participantes relataram não ter recebido direcionamentos quanto ao modo de atender os alunos em sala de aula, mesmo sentindo necessário.

O trabalho intersetorial, ou seja, a oferta de uma rede de serviços articulados, nos diferentes níveis de complexidade, com vista a atender às necessidades específicas das pessoas com deficiência está previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Fernandes (2015) compreende que a parceria entre professores e outros profissionais, principalmente da área da saúde, são fundamentais para o sucesso da inclusão escolar. Reforça, ainda, que a ausência dessa parceria interfere de modo negativo frente ao sucesso da inclusão dos alunos com NEE no ambiente escolar.

#### 4.2.2 Sugestões das participantes acerca dos aspectos a serem considerados durante a formação inicial e em serviço visando aprimorar o atendimento ao aluno com NEE

Nesta categoria constam relatos das participantes referentes ao que consideram ser importante contemplar durante a formação inicial e em serviço dos professores regentes, de modo que possibilite a esses profissionais aprimorar suas práticas pedagógicas para atender os alunos que apresentam NEE em sala de aula.

Três das participantes relataram que tanto a formação inicial quanto em serviço para o atendimento do aluno com NEE no ensino regular é de extrema importância para direcionar a prática pedagógica inclusiva. Tal afirmação pode ser constatada nos relatos a seguir.

*A formação é de extrema importância. Porque deve-se ter o conhecimento de como esse aluno aprende. Como ele pensa e qual seria a metodologia para atender suas necessidades [...] A formação deveria ocorrer igual acontece com os outros professores de biblioteca, contraturno [...] Ah, eles têm cursos fora da escola, todo mês para orientar o trabalho (PR3).*

*Eu acho que seria muito importante essa questão do pedagógico, de atividades, a questão comportamental também. Por exemplo, se o aluno começar a desenvolver uma x atitude, o que eu posso fazer... como eu posso reagir? Como que eu posso agir com ele? (PR2).*

*Com certeza que seria importante! Eu acho que a gente como professor, a gente tem que estar apta a lidar com as diferenças [...] Porque é o nosso trabalho ensinar o aluno. E se ele tem uma*

*dificuldade, a gente tem que saber lidar com ela e dentro do limite da criança, né? Seria muito importante a gente poder ver como é realizado esse trabalho na prática. É assim, vamos supor... óbvio, primeiramente tem essa parte teórica, que, né? É muito importante. E na prática, avaliar, tipo, as diferentes fases da deficiência. E qual a diferença do trabalho que você tem que desenvolver (PR1).*

Como podemos observar nos relatos anteriores, as participantes apresentaram percepções de que a formação, seja ela inicial ou em serviço, constituem-se um aspecto fundamental para o embasamento de suas práticas pedagógicas, contudo compreendem que ela precisa ser reconfigurada. Embora as participantes valorizam as questões relacionadas às práticas, compreendemos que a mesma não deve ser desvinculada da teoria.

Resultados semelhantes foram apresentados nas pesquisas de Andrade (2006), Rodrigues (2008), Vieira (2010), Vitaliano (2010), Briant e Oliver (2012), Araujo (2013), Brado (2013), Nozi (2013) e Fernandes (2015), quando comentam que a formação do professor é um dos aspectos a ser aprimorado para que a escola cumpra o seu papel de ensinar a todos os alunos.

A participante PR3 destacou em seu relato a necessidade de compreender como os alunos com NEE aprendem e quais metodologias o professor pode utilizar para favorecer o aprendizado desse aluno. Da mesma forma, as participantes PR2 e PR1 expressaram a necessidade de uma formação voltada para a orientação do trabalho pedagógico em sala de aula, em que a teoria deve dar suporte à prática do professor em sala de aula.

A esse respeito, Vitaliano e Manzini (2010, p. 55) argumentam que

*Torna-se necessário, então, possibilitar aos professores, em formação e atuantes, conhecerem de forma realista, as potencialidades e dificuldades inerentes às categorias de deficiências e ao mesmo tempo, promover condições para que revejam seus preconceitos, valores e crenças que atrapalham o processo de inclusão, na medida que favorecem a exclusão.*

Mas uma vez, questões relacionadas aos comportamentos dos alunos aparecem nos relatos de PR2.

A esse respeito, Camargo e Bosa (2012) apresentaram análises de que alguns comportamentos da criança com NEE demonstram a necessidade da implementação de práticas pedagógicas que levem em conta as dificuldades dos alunos, pois, muitas vezes, o ambiente escolar e as atividades propostas podem facilitar o desencadeamento de comportamentos desadaptados.

A sugestão de PR3 no que se refere à formação em serviço nos chamou a atenção. A participante apresenta em seu relato um modelo de formação em serviço, já ofertado pelo município em questão, aos professores regentes de contraturno escolar e sugere que esse modelo de formação poderia se disposto aos professores regentes dos anos iniciais que atuam com alunos com NEE.

Vitaliano e Manzini (2010, p. 63), ao analisar a questão da formação continuada, comentam que ela pode ocorrer de diferentes formas, tais como “cursos, consultorias, centros de estudos, encontros semanais, encontros mensais de professores, além de outras alternativas que propiciem ao professor desenvolver melhor seu trabalho”.

A partir dos relatos das participantes, verificamos que, na prática, elas se sentem pouco preparadas para enfrentar a realidade que lhes é imposta. Identificamos, assim como Briant e Oliver (2012), a necessidade de uma rede de apoio para que esses professores possam desenvolver um trabalho de qualidade, junto aos alunos com NEE.

Os autores enfatizam que os professores, além da formação continuada, necessitam de uma rede de apoio na escola para lhes auxiliar no desenvolvimento de suas práticas. Essa rede de apoio pode ser composta pelo supervisor pedagógico ou ainda pela articulação de seu trabalho com o professor de sala de recursos e outros professores que atendem em suas salas de aula alunos com NEE e outros profissionais.

Heredero (2010, p. 199), ao tratar sobre a rede de apoio no sistema educativo, considera que consiste “em um conjunto de serviços oferecidos pela escola e comunidade em geral, que objetiva dar respostas educativas para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com deficiências”.

Visto que as formações inicial e em serviço não vêm sendo suficientes para embasar a prática pedagógica dos professores regentes para o atendimento aos alunos com NEE no ensino regular, o trabalho colaborativo entre profissionais, por meio de orientações relacionadas à prática deve ser considerado como um fator a ser ampliado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Além das análises citadas até este momento, evidenciamos as percepções das participantes da pesquisa a respeito do processo de inclusão dos alunos com NEE em classe comum.

#### 4.3 TEMA 3 – PERCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA ACERCA DO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

Apresentamos este tema com o intuito de identificar as percepções das participantes da pesquisa, com relação ao modo como percebem o processo de inclusão dos alunos com NEE em sala de aula e como acreditam que deveria ocorrer o atendimento desse aluno em sala de aula, ou seja, quais aspectos consideram necessários para que a inclusão seja efetivada nos anos iniciais do ensino regular.

Inicialmente, buscamos conhecer a maneira como as participantes compreendiam o atual processo de inclusão dos alunos com NEE em suas salas de aula e, em seguida, como acreditavam que deveria ocorrer o atendimento desse aluno nas classes comuns. Para melhor apresentação e análise dos dados, propomos duas categorias.

##### 4.3.1 Percepções das participantes sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE em sala de aula

Ao serem questionadas a respeito de como percebem o atual processo de inclusão dos alunos com NEE em sala de aula, as participantes expressaram as seguintes opiniões:

*A A1M está totalmente incluída, porque ela tem um apoio com ela. Se não tivesse o apoio, eu acho que seria bem mais difícil, né? Agora com o apoio, eu acho que... É tem que ser assim, eu acho. Se não eu acho que acaba deixando a desejar. Assim... vamos supor, eu me dedicaria mais a todos ou me dedicaria mais para um (PR1).*

*Assim... é bom para eles, de fato, eles estarem com os mesmos alunos, ter as mesmas oportunidades. Só que... é... às vezes, é difícil lidar com isso. Porque um professor recém-formado, de repente, vem, tem mais vinte e três alunos, não tem apenas dois para atendê-los. E aí acaba ficando difícil dependendo da situação do aluno, o professor não consegue dar a atenção que o aluno deveria para desenvolver suas potencialidades. Entendeu? Porque, se o professor tivesse mais tempo, de repente, ali com o aluno, ou se tivesse um outro professor para auxiliá-lo na sala seria bem melhor, facilitaria bem melhor o processo de aprendizado para o aluno. Então, eu acredito assim, que ainda deixa um pouquinho a desejar. Ainda precisa de muitas adaptações ... assim... também... em provas eu acho que em algumas, deveria se ter algumas adaptações, que cobrasse de uma forma um pouco diferente para esses alunos. E eu acho que...ainda falta de fato acontecer essa inclusão de trabalho pedagógico, principalmente (PR2).*

*No relacionamento interpessoal, não vejo dificuldades. Porém, no desenvolvimento da proposta pedagógica, vejo lacunas. É muito difícil ficar com um aluno o tempo que ele precisa, por exemplo, em um ditado, e apenas contar com a paciência dos demais alunos, a gente ajusta, mas é óbvio que você não faz da forma que deveria ser, e com êxito desejado (PR4).*

*Eu vejo que é muito deficiente, porque o aluno não recebe a atenção individual, o tempo que é necessário. Por isso, a necessidade do apoio (PR3).*

A participante PR1 expressa a percepção de que a inclusão de sua aluna está sendo efetivada por meio da oferta de um professor de apoio. Perguntamos à participante qual seria sua opinião referente à sala de aula que possui alunos com NEE, e não possui professora de apoio. Obtivemos a seguinte resposta:

*Se não for severo como ela, aí dá para realizar o trabalho. Pelo que eu vejo aqui, o caso dela acho que é o mais severo (PR1).*

Com relação aos relatos de PR1, compreendemos que o desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de ensinar a todas as crianças, inclusive aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, 1994).

Com relação ao relato de PR1 a respeito da severidade da aluna, constatamos que a professora apresentou uma concepção em comparação com os demais alunos da escola, a nosso ver, a aluna apresentou características e potencialidades capazes de estar inserida no ensino regular, não apresentando quadro severo de desenvolvimento.

Com relação a PR1, compreendemos que falta compreensão básica de entender que a inclusão é aprender e participar junto com os demais alunos e não consiste em ter um atendimento especial à parte. Como já discutido anteriormente, sua aluna, que dispunha de uma professora de apoio, era, na maior parte do tempo, excluída, e não incluída.

Gomes e Rey (2007, p. 411) comentam que o processo de exclusão se acentua “quando os alunos são eximidos de seus deveres escolares e não possuem acompanhamentos que lhes garantam progressos dentro de seus limites”.

No entanto, as demais professoras apresentaram percepções de que o processo de inclusão vem sendo dificultado em suas salas de aula, por diversos fatores, tais como: dificuldades derivadas da percepção de que necessitariam atender os alunos com NEE, em particular ou individualmente, o que dificultaria no

atendimento dos demais alunos; realização de avaliações continuadas de modo que verifiquem as potencialidades de seus alunos, e não mensurem suas dificuldades; falta de orientações direcionadas à organização do trabalho pedagógico voltado ao atendimento dos alunos com NEE em concomitância com os alunos sem NEE; e a necessidade de um outro professor para auxiliar no ensino e na aprendizagem dos alunos com NEE em sala de aula.

Fernandes (2015) entende que, se por um lado, há que criar melhores condições para que o trabalho do professor possa ser bem desenvolvido, por outro há que considerar o emprego de práticas pedagógicas mais adequadas aos diferentes alunos e grupos escolares, como afirmam as participantes PR2 e PR4.

Com relação às dificuldades em avaliar os alunos com NEE relatadas por PR2, compreendemos que, quando o professor recebe um aluno com NEE em sala de aula, inicialmente deve realizar uma investigação sobre esses alunos, com o intuito de conhecer o que esse aluno já tem de conhecimento adquirido e que consegue realizar sozinho, o que necessita de ajuda e quais conhecimentos ainda não domina, para, em seguida, pensar em formas avaliativas capazes de verificar os avanços desse aluno.

No que se refere às avaliações ofertadas pelo sistema educacional, Fernandes (2015, p. 105) compreende a necessidade de repensar as avaliações pedagógicas sistemáticas e periódicas, a fim de que “possam indicar aos professores o que sabem os alunos, bem como os aspectos que precisam ser mais observados na construção de práticas pedagógicas adequadas” ao desenvolvimento dos alunos.

Ainda com relação à avaliação, Fernandes (2015) comenta que, para alcançar a sua finalidade no processo de inclusão escolar, ela necessita ser dinâmica e contínua. Segundo a autora, a concepção de avaliação na perspectiva inclusiva deve revolucionar o que tradicionalmente se pratica na escola. O processo avaliativo deve “mapear o processo de aprendizagem do aluno em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos” (FERNANDES, 2015, p. 107).

#### 4.3.2 Percepção das participantes da pesquisa de como deveria ser o atendimento dos alunos com NEE em sala de aula

Perguntamos para as participantes sobre como consideravam que deveria ser o atendimento aos alunos com NEE em sala de aula e o que acreditavam ser

importante para que realmente se efetivasse a inclusão desses alunos no ensino regular. A seguir, apresentamos as percepções apresentadas pelas participantes a esse respeito.

*Eu acho que a sala de recursos é muito importante. Muito importante. Porque eles têm a oportunidade de estar um bom tempo, utilizando o material concreto. Eu acho também que é importante, eu ter uma formação maior e melhor, no caso eu não tenho essa formação na Educação Especial, isso vai ser muito importante para mim e para os alunos (PR1).*

*Olha, eu acredito que nós, os professores, deveríamos ter algum professor que nos auxiliássemos, de repente... não em todas as atividades, mas pelo menos algumas vezes na semana, em algumas atividades, que estivesse ali presente para auxiliar, por exemplo, uma atividade que seria um pouquinho mais difícil para eles, o professor estar ali, do lado, sentando, lendo, fazendo junto com eles, porque... às vezes eu quero passar uma determinada atividade “x” para ele, mas eu não vou conseguir ter o tempo de ficar ali do lado dele, entendeu? E também a questão assim, de uma orientação... como trabalhar com ele? Como trabalhar com esse aluno, assim, por exemplo... na alfabetização dele... certinho... como lidar com essa situação? Às vezes, eu sinto falta de uma orientação. De mais orientação de como lidar com ele (PR2).*

*Eu penso que os alunos que estão em minha sala, ou em outras salas, deveriam ter um atendimento paralelo com outra professora. Ou seja, um apoio... e se não fosse permanente, pelo menos algumas vezes por semana (PR3).*

*Eu vejo que alguns precisam de um professor o tempo todo, para que os auxilie a permanecerem “focados”, mas outros precisam apenas da compreensão do professor de como trabalhar com esses alunos. Acredito que um professor auxiliar na sala permitiria muito ao professor da sala dar mais atenção aos alunos com NEE, hoje sem ninguém é muito difícil (PR4).*

Referentes às condições necessárias para o atendimento do aluno com NEE no ensino regular, verificamos que as sugestões foram: a oferta de atendimento educacional especializado em sala de recursos; a necessidade de uma formação inicial e em serviço voltadas a organização do trabalho pedagógico em sala de aula, junto a esses alunos; e a presença de um professor auxiliar e/ou professor de apoio permanente em sala de aula.

O atendimento educacional especializado, de acordo com as atuais políticas públicas educacionais de nosso país, foi criado para dar suporte tanto para os alunos que venham apresentar alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, bem como aos professores

que atuam junto aos referidos alunos, com o objetivo de facilitar o acesso deles ao currículo escolar, assim como ao conhecimento científico (GARCIA, 2013).

Como bem nos lembra Carvalho (2016), se o objetivo é prever e prover uma escola realmente inclusiva, compreendemos que é indispensável no desenvolvimento desse processo a oferta do AEE. O referido atendimento deverá acontecer em salas de recursos multifuncionais, sendo esse o espaço que deverá estar organizado com materiais didáticos, pedagógicos, considerando a atuação de um profissional com formação para o atendimento às NEE dos alunos que venham a apresentar alguma deficiência, tendo esse profissional a responsabilidade de desenvolver um trabalho colaborativo com o professor do ensino regular, considerando a organização de estratégias pedagógicas que possam favorecer o acesso ao aluno ao currículo, bem como sua participação ativa nas atividades acadêmicas, promovendo, dessa forma, a educação inclusiva.

Outro aspecto mencionado pelas participantes e que merecem destaque quando se fala da promoção da educação inclusiva está relacionado com a formação necessária para atuação junto aos alunos com NEE. De acordo com as participantes, é necessária não só uma formação inicial que possibilite aos professores a base para o desenvolvimento de práticas inclusivas, mas também uma formação continuada capaz de suprir as lacunas de sua formação, considerando os conhecimentos necessários para trabalhar as reais necessidades dos alunos, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem, facilitando, dessa forma, o processo de inclusão.

Diversos autores, tais como Ribeiro (2006), Zeraik (2006), Frias e Menezes (2009), Vitaliano (2010), Briant e Olivier (2012), Brabo (2013) e Freitas e Araujo (2013), têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores, sendo esse um dos requisitos importantes e necessários para o desenvolvimento da inclusão de alunos com NEE na regular de ensino. Para os referidos autores, tanto a formação inicial como a continuada devem ou deveriam prover aos formandos e profissionais da área da educação o contato com conhecimentos científicos, conhecimentos esses que venham a possibilitar aos professores regentes do ensino regular o desenvolvimento de novas atitudes, habilidades e competências necessárias para a organização de práticas inclusivas.

Nessa perspectiva, o objetivo essencial quando se fala em formação de professores para inclusão é pensar em conhecimentos que possibilitem aos

profissionais da área da educação a organização de práticas inclusivas, a elaboração de estratégias de ensino, considerando a participação ativa dos alunos com NEE nas atividades acadêmicas, bem como na sua própria construção de conhecimento científico, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar (RODRIGUES, 2008).

As participantes da pesquisa destacaram, entre as condições necessárias para o atendimento do aluno com NEE no ensino regular, a presença de um professor auxiliar e/ou professor de apoio permanente em sala de aula, como forma de possibilitar o atendimento individualizado.

Martinelli (2016) destaca a importância do trabalho colaborativo entre professor regente e professor especialista junto aos alunos com NEE nas classes regulares de ensino. Todavia, é necessário considerar as atribuições de cada um desses profissionais quando nos referimos ao atendimento pedagógico junto aos referidos alunos.

Gil (2005, p. 43), ao analisar as atribuições do professor de apoio no contexto educacional inclusivo, destaca que

[...] o professor de apoio não precisa ficar sempre ao lado da criança, ou como seu único parceiro de atividades. Ele deve transitar pelo grupo e atuar no sentido de favorecer as situações de interação e aprendizado. Ele não é um professor particular, de reforço da criança com deficiência, mas um profissional a serviço do funcionamento inclusivo dentro da classe.

Considerando as análises da referida autora, é possível afirmar que o professor de apoio não é único responsável pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que cabe ao professor a responsabilidade de prever e prover condições necessárias para que o processo de aprendizagem dos alunos com NEE aconteça de forma positiva e satisfatória, contando com a colaboração do professor de apoio no referido processo, mas nunca atribuindo a ele a responsabilidade por si só do desenvolvimento acadêmico do aluno.

Frison (2012, p. 220) elucida que o “grande desafio da educação hoje é desencadear e implementar ações que promovam os processos de ensino e de aprendizagem” e, conseqüentemente, a inclusão dos alunos com NEE em salas de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as análises realizadas durante a execução desta pesquisa e tendo em vista os fundamentos teóricos metodológicos sobre o processo da inclusão que tem como principal objetivo oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, compreendemos que cada vez mais se tem revelado importante discutir sobre a formação dos profissionais da educação, em especial do professor do ensino regular, para o atendimento das NEE de todas crianças que apresentam NEE.

A presente pesquisa teve como objetivo principal caracterizar as percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental I, em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE, além de identificar suas dificuldades e sucessos experienciados no processo de inclusão dos seus alunos, bem como identificar suas sugestões em relação ao aprimoramento de sua prática pedagógica e formação recebida.

Consideramos que os objetivos da presente pesquisa foram alcançados, uma vez que os dados elucidaram o modo como os professores pesquisados realizam suas práticas pedagógicas nas classes comuns, tendo em vista a aprendizagem dos alunos com NEE.

Com relação à metodologia para a realização da pesquisa, compreendemos que foi adequada, uma vez que os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e observações diretas no contexto das salas de aula. Compreendemos que tais procedimentos proporcionaram as informações necessárias para atingir os objetivos pretendidos e proporcionaram acesso a dados significativos para a realização das análises.

Uma das maiores dificuldades vivenciadas no desenvolvimento dessa pesquisa recaiu sobre a organização e escolha dos dados mais significativos para realizar as análises, uma vez que obtivemos durante a coleta um grande volume de dados que necessitaram ser minuciosamente avaliados.

Outra dificuldade compreendeu em estarmos em uma sala de aula observando situações de aprendizagem, e não podermos auxiliar nas dificuldades apresentadas pelos alunos e pelas professoras, considerando a proposta metodológica adotada na presente pesquisa.

Os resultados da presente pesquisa revelaram que as práticas pedagógicas apresentadas pelos professores regentes, em muitos momentos, foram favoráveis ao processo de inclusão, uma vez que as participantes, em sua maioria, proporcionaram atividades diferenciadas e de acordo com o nível de aprendizagem dos seus alunos, bem como valorizaram as potencialidades dos mesmos.

Contudo, revelaram ainda que apesar de alguns avanços, as práticas necessitam ser melhores organizadas e por vezes reformuladas com o intuito de atingir as propostas de uma escola inclusiva, visto que observamos atividades oportunizadas aos alunos com distintas das desenvolvidas com os demais alunos; em um dos casos, o professor de apoio foi considerado o responsável exclusivo pela aluna. Além disso, evidenciamos a carência de uma formação que proporcione a reflexão do professor perante a sua prática pedagógica.

Constatamos que as participantes apresentaram dificuldades em trabalhar com o currículo adaptado, situação que pode ser explicada devido ao fato desse currículo ter sido entregue pronto aos professores, não possibilitando a eles momentos de reflexão e elaboração desse material. Compreendemos que isso acarretou na dificuldade relatada por elas em diferenciar as atividades para atender os alunos com NEE em sala de aula.

Como o exposto nas análises dos dados da presente pesquisa, as participantes apresentaram práticas que, de acordo com a literatura da área, foram favoráveis tanto à inclusão dos alunos com NEE quanto práticas que pouco favoreceram esse processo, bem como mitos e concepções a respeito do processo de inclusão dos alunos que dificultaram o desenvolvimento de práticas inclusivas.

A partir das análises aqui apresentadas, foi possível constatar que o sucesso da intervenção do professor regente com os alunos que apresentam NEE depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas, pois, para ensinar na perspectiva inclusiva, é preciso ressignificar o papel do professor, da escola, da educação, da formação ofertada a esse professor e das práticas pedagógicas.

Em relação às práticas pedagógicas dos professores regentes para desenvolver o processo de inclusão, consideramos que é de suma importância a flexibilização do ensino, a adoção de estratégias diversificadas e ações educativas adequadas ao modo como o aluno aprende, principalmente o desenvolvimento de experiências de reflexão colaborativa entre os membros da comunidade escolar.

Contudo, para que a educação inclusiva se efetive e os professores possam aprimorar suas práticas, há que se ter um olhar para a formação desse professor, desse profissional. Compreendemos que se faz necessário redefinir os modelos de formação oferecida a esses professores, no intuito de contribuir para o aperfeiçoamento de seus conhecimentos para que assim possam desenvolver práticas que venham favorecer a inclusão dos alunos com NEE. Nesse contexto, emerge a necessidade de uma formação pautada na reflexão e colaboração entre os diferentes profissionais da área.

Além disso, elencamos a necessidade de se rever o modelo de atendimento dos alunos com NEE nas escolas, bem como as políticas voltadas a educação especial inclusiva. Entendemos que o fato do AEE ser em contra turno escolar, dificulta o trabalho colaborativo entre professor especialista e professor regente, bem como o acompanhamento do aluno com NEE em sala regular. As políticas voltadas a educação devem estabelecer critérios com relação a atuação e formação do professor de apoio permanente para que sua atuação junto ao aluno com NEE seja eficaz e inclusiva.

Dessa forma, compreendemos que as análises desta pesquisa avançam no sentido de indicar que sejam proporcionados aos professores regentes que já atuam com alunos que apresentam NEE um processo de formações que os levem a refletir e reorganizar suas práticas pedagógicas de maneira que as tornem mais inclusivas, uma vez que isso caracterizou-se como um anseio das participantes. Compreendemos a necessidade de uma formação que elucide o processo colaborativo entre os professores durante as suas atuações na escola. Compreendemos que saber que uma prática é importante não é suficiente para que haja a mudança de ações, é preciso ressignificar o todo, ou seja, a forma de atuar com esses alunos nas escolas.

Além disso, avançam ainda em caracterizar práticas educacionais realmente inclusivas, uma vez que as análises aqui apresentadas, possibilita olharmos para a escola como um espaço de construção e reconstrução contínua, que pode caminhar para o processo de inclusão efetivo, se manter ativas as reflexões sobre as decorrências de suas ações.

Almejamos que este estudo possa contribuir para elucidar as práticas desenvolvidas no processo de inclusão dos alunos com NEE; identificar as dificuldades que os professores vêm encontrando para efetivar processo de

inclusão; contribuir com orientações sobre o processo de formação necessárias aos professores no desenvolvimento de práticas efetivamente inclusivas e elucidar a necessidade de reformulação das políticas nacionais direcionadas a educação especial inclusiva.

Recomendamos que novas pesquisas sejam realizadas à luz desta temática, com o intuito de não só caracterizar as práticas pedagógicas dos professores, e sim apresentar caminhos para a efetivação de um ensino de qualidade aos alunos com NEE, bem como apresentar modelos de processos formativos eficazes para a efetivação do processo de inclusão.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. da C. de O. **A Prática Pedagógica de Professores de Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- ARENDS, R. **Aprender a Ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.
- ARNAIZ SANCHEZ, P. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-17, out. 2005.
- BARBOSA, V. L. de B. Prática do professor numa escola inclusiva. In: MARTINS, L. de A. R. **Escola Inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios**. João Pessoa: Idéia, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRABO, G. M. B. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência na classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 07 maio 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 out. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: DOU, 14 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: DOU, 05 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: Recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: DOU, 18 set. 2008b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: DOU, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DOU, 07 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 jun. 2016.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. **Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília: Unesp, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. **Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 28, n. 3, jul.-set., p. 315-324, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial**: múltiplos olhares. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, PROESP, 2008. p. 105-111.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H. S.; RINALDO, S. C. O. **Práticas Pedagógicas Colaborativas na Alfabetização do Aluno com Transtorno do Espectro Autista**. Colloquium Humanarum, v. 13, n. 2, p. 87-94, 2016. Disponível em: <<https://doaj.org/article/54a359c3bab945eeb6784f49634ad032>>. Acesso em: 23 set. 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CENCI, A.; DAMIANI M. F. **Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 713-226, set./dez. 2013.

CHAGAS, M. F. L.; DIAS F. K. D. **Alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de Mossoró-RN**. Holos, ano 32, v. 5, p. 144-153, 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/968>>. Acesso em: 23 set. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CORSI, A. M.; LIMA, E. F. de. Práticas Pedagógicas no ensino fundamental na perspectiva do multiculturalismo crítico. **Currículos sem fronteiras**, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 158-182, jul./dez. 2010.

COSTA, S. M. de L. **Adaptação curricular na escola inclusiva e seus reflexos no processo da aprendizagem e socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília – UnB, 2010.

DALBERIO, O.; BERTOLDI P. A. O desafio da formação e da atuação do professor. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14901/8400>>. Acesso em: 06 set. 2016.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Ensino observação: uma introdução**. São Paulo: Edicon, 1986.

DÍEZ, A. M. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Revista Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 16-25, jan./jul. 2010.

DUARTE, J. B.; Estudos de caso em Educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, v. p 113-132, 2008.

DUK, C. (Org.). **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

FAGUNDES, T. B. "... e uma alternativa para a exclusão escolar, tem?" **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 181-202, dez. 2011. Disponível em: <[ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/246](http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/246)>. Acesso em: 23 set. 2016.

FERNANDES, C. H. Práticas pedagógicas e inclusão escolar na educação básica: considerações. **Revista Cocar**, Belém, PA, v. 9, n. 17, p. 97-111, jan.-jul. 2015.

FONTES, R. de S. **Ensino Colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FONTES, R. DE S.; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P. GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 79-96.

FREIRE, S. de S. **Inclusão Escolar: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva**. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: <<http://celiacosta-estudos.blogspot.com.br/2011/06/artigo-inclusao-escolar-praticas.html>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

FREIRE, S. **Um olhar sobre a inclusão**. Revista Educação, v. XVI, n. 1, p. 5-10, 2008.

FREITAS, J. B. de. **A organização do espaço escolar favorece a qual aprendizado?** São Paulo: Humus Consultoria, 2008.

FREITAS, J. F. F.; ARAUJO, P. F. **Desafios da prática pedagógica na educação inclusiva: a realidade dos professores de Hortolândia/SP**. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. 05-07 nov. 2013, Londrina. **Anais...** Londrina, 2013.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

FRISON, L. M. B. **Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 25, n. 2, p. 217-240, 2012. Disponível em:

<[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872012000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872012000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2016.

GARCIA, R. M. C. **Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Formação Docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED, v. 18, n. 52, p. 101-239, jan./mar. 2013.

GIL, M. (Coord.). **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Rede Saci; Imprensa Oficial, 2005.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma escola inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília: MEC/SEESP, ano 14, v. 24, p. 22-27, 2002.

GOMES, C.; REY, F. L. G. Inclusão escolar: representações compartilhadas da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 3, p. 406-417, 2007.

HEREDERO, E. S. A Escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum – Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewArticle/9772>>. Acesso em: 18 set. 2014.

HUMMEL, E. I. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. Adequação curricular: alternativas de suporte pedagógico na Educação Inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 357-368, set./dez. 2010.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília: Unesp, v. 15, n. 2, p. 289-306, maio/ago. 2009.

LÜCK, H. **Significados do Elemento e Caráter “Pedagógico”**: implicações quanto à ação docente. **Direcional Educador**, ano 9, n. 105, p. 29-31, out. 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos**. Campinas: Unicamp, 23 fev. 2008. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. São Paulo, SP: UNESP – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

MARTINELLI, Josemaris Aparecida. **Trabalho Colaborativo entre uma Professora Especialista e Professores do Ensino Comum para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-ago. 2010.

MENDONÇA, F. L. de R. **Entre concepções docentes e práticas pedagógicas**: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MICARONI, N. I. R.; CRENITTE, P. A. P.; CIASCA, S. M. A prática docente frente à desatenção dos alunos no Ensino Fundamental. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 5, p. 756-765, 23 abr. 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRALHA, J. O. **A prática pedagógica dos professores do ensino fundamental na perspectiva da educação de qualidade para todos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2008.

NETO, E. A. P.; MOURA, S. M. Papel do professor de apoio permanente para alunos com necessidades educativas especiais: reflexões sobre as políticas públicas e suas ações educativas nas salas de ensino regular. XIV SEMANA DA EDUCAÇÃO – PEDAGOGIA 50 ANOS: DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS À UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. 9-11 maio 2012, Londrina. **Anais...** Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacaoespecial/opapeldeprofessorde.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve Panorama da Pesquisa Brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, E. de; MACHADO, K. da S. Adaptações Curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 65-78.

OLIVEIRA, J. P. T. A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO / VII CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 14-16 abr. 2014, Porto, Portugal. **Anais...** Porto, Portugal, 2015. Disponível em: <[http://www.anpae.org/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT4/GT4\\_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira\\_GT4\\_integral.pdf](http://www.anpae.org/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira_GT4_integral.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2017.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2003**. Curitiba: CEE, 2003. Disponível em: <[celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes)>. Acesso em: 21 maio 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação Instrução nº 16/2011. **Critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica**. Curitiba, PR: SEED/SUED, 2011.

PEDRO, K. M; CHACON, M. C. M. Softwares educativos para alunos com deficiência intelectual: estratégias utilizadas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília: Unesp, v. 19, n. 2, p. 195-210, 2013.

PEREIRA, A. C. dos S.; BARBOSA, M. O.; SILVA, G. G.; ORLANDO, R. M. Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional. **Revista Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015.

REGIANI, E. A. **Percepções e práticas de professores especialistas em educação especial que atuam como regentes em classes inclusivas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RIBEIRO, J. C. C. **Significações na escola inclusiva – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2006.

RIOS, N. V. de F.; NOVAES, B. C. de A. C. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília: Unesp, v. 15, n. 1, p. 81-98, 2009.

RODRIGUES, D. “Dez idéias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva”. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 2, p. 7-17, jul./out. 2008.

ROLDÃO, M. C. A Função Curricular da Escola e o Papel dos Professores: Políticas, Discurso e Práticas de Contextualização e Diferenciação Curricular. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 230-241, jan./dez. 2010.

SALVADOR, S. C. **Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva**. Save the Children, España, 2013. Disponível em: <<https://www.savethechildren.es/publicaciones/una-escuela-que-incluya>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SANCHES, I. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção e educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 5, p. 127-142, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502005000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502005000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 jul. 2015.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Lusófona de Educação**, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006.

SANCHES, I; TEODORO, A. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 2, p. 105-149, 2007.

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

SANTANA, R. S. de. **Ressignificação da prática pedagógica: aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Inclusão em Educação: cultura, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-15.

SILVA, M. O. E. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, v. 13, p. 135-153, 2009.

SILVA, M. O. E. Educação Inclusiva – um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, p. 119-134, 2011.

SILVA, S. C. da; ARANHA, M.S.F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.D.; SILVEIRA, D.T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUZA, S. V. A pesquisa colaborativa como possibilidade para a construção da escola inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO INTERDISCIPLINAR EDUCAÇÃO ESPECIAL. v. 5. Londrina, 2009. p. 99-406.

TADA, I. N. C.; LIMA, V. A. A.; MELO T. G.; CORREIO, D. Y. V. T. Conhecendo o Processo de Inclusão Escolar em Porto Velho – RO. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**,

v. 28, n. 1, p. 65-69, jan./mar. 2012. Disponível em:  
<[www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/08.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2016.

TEIXEIRA, M. T.; REIS, F. A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, maio/ago. 2012.

TOLEDO, E. H. **Formação de Professores por Meio de Pesquisa Colaborativa Visando à Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. CORDE. Brasília: Ministério da Justiça, 1994.

VIEIRA, S. de C. A. **Formação continuada do professor: um estudo das contribuições do Programa Conhecer para Acolher para a prática pedagógica inclusiva**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2010.

VIOTO, J. R. B. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, ANPED SUL, 27 jul.-01 ago. 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-17.

VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2002.

VITALIANO, C. R. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 51-112

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. M. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 65-78.

ZERAIK, F. G. **A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: visão dos professores**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****“CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
DE PROFESSORES REGENTES DOS ANOS INICIAIS  
QUE TÊM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS”**

Prezada

Senhora: \_\_\_\_\_

Gostaríamos de convidá-la para participar da pesquisa **“ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES REGENTES DOS ANOS INICIAIS QUE TÊM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS”**, a ser realizada na **“XX”**. O objetivo da pesquisa é **“Investigar a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores regentes de classe comum que têm alunos com NEE matriculados”**.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: 1- Realização de uma entrevista semiestruturada, que será grava e na sequência será transcrita para posterior análise dos dados. 2- Observações em salas de aula, nas quais as participantes atuam, sendo oito períodos de aula em cada sala. A pesquisadora permanecerá em sala nas quatro horas de aula diárias, totalizando trinta e duas horas de observação. Os dados coletados durante a sessões de observação e gravação das entrevistas serão armazenados por cinco anos.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo a senhora recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que a senhora não pagará e nem será remunerada por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são: 1- Elucidar as práticas desenvolvidas no processo de inclusão dos alunos com NEE; 2- Identificar as dificuldades que os professores vêm encontrando para efetivar tal processo; 3- Contribuir com orientações sobre o processo de

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

formação necessária aos professores para o desenvolvimento de práticas efetivamente inclusivas.

Quanto aos riscos, poderá haver riscos mínimos se considerarmos que algum participante possa se sentir constrangido de algum modo ao responder as questões da entrevista ou durante as sessões de observação. Caso isso ocorra, o participante será encaminhado à um atendimento psicológico. O encaminhamento e eventuais custos serão de inteira responsabilidade da pesquisadora. O participante também será dispensado imediatamente da participação do estudo, sem qualquer ônus.

Estaremos a disposição caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos. Natalia Barbosa Verissimo, residente xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, Londrina/Paraná, telefones: / , email: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a senhora.

Londrina, 11 de maio de 2016.

**Natalia Barbosa Verissimo**  
**Pesquisadora Responsável**

RG: \_\_\_\_\_

Eu \_\_\_\_\_ tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### Roteiro de Entrevista Semiestruturada

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

##### 1) Identificação

- a) Nome:
- b) Idade:

##### 2) Formação acadêmica

- a) Ensino médio: Magistério ( ) sim ( ) não Ano de conclusão:
- b) Graduação: Ano de conclusão:
- c) Pós-Graduação: Ano de conclusão:

##### 3) Atuação profissional

- a) Tempo de experiência no magistério?
- b) Período de docência na Rede Municipal de Ensino?
- c) Período de docência na referida Escola?
- d) Ano de atuação em 2016?
- e) Número de alunos em sala?
- f) Tempo de experiência de atuação com alunos NEE?
- g) Tipos de NEE que já atendeu?
- h) Números de alunos com NEE em sala do ano de 2016?

##### 4) Formação para a atuação pedagógica junto aos alunos com NEE:

- a) Durante sua formação acadêmica, graduação e/ou pós-graduação, recebeu orientações quanto a organização de sua prática pedagógica para atender os alunos com necessidades educacionais? Se sim quais?
- b) Já participou de cursos específicos que abordem o tema inclusão e como desenvolver esse processo? Se a resposta for sim, houve contribuições? Quais?
- c) Durante o desenvolvimento de sua prática pedagógica, você sente necessidade de orientação para atender os alunos com NEE? Se sim quais?

##### 5) A prática pedagógica no processo de inclusão

- A) Como você elabora o seu planejamento diário? O que você considera importante contemplar? Em relação aos alunos com NEE você planeja atividades específicas para ele? Se sim dê exemplo.
- B) Os alunos que tem NEE que você atende em sala regular, possuem adaptações curriculares?
- C) Se a resposta da questão anterior for sim, quando e como são elaboradas? E quais os profissionais que participam dessa elaboração?
- D) Você utiliza essa adaptação durante seu planejamento diário? Como?
- E) Quais recursos metodológicos você utiliza em sua prática pedagógica para atender os alunos com NEE?
- F) Descreva como você planeja e desenvolve as atividades diárias para os alunos com NEE.

- G) Você já encontrou algumas dificuldades para atender os alunos com NEE em sua sala de aula no que se refere a participação, socialização, aprendizagem e disciplina? Se sim, quais?
- H) Você procura ajuda de outros profissionais e/ou colegas de trabalho para lhe auxiliar no atendimento aos alunos com NEE? Se sim quais?
- I) Como você percebe a interação entre alunos com e os sem NEE?
- J) Você tem alguma experiência de sucesso de ensino junto a alunos com NEE? Já utilizou de estratégias diferenciadas para ensinar esse aluno algum conteúdo e percebeu que ele aprendeu? Se sim relate.
- K) Os alunos com NEE que você atende em sua sala regular frequentam atendimento educacional especializado? Se sim, como você avalia esse atendimento?
- L) Você tem momentos específicos para dialogar com o professor de sala de recursos? Se sim, vocês discutem sobre suas práticas em relação ao aluno com NEE?
- M) Como você considera que deveria ser o atendimento aos alunos com NEE que estão em sua sala de aula? Justifique.
- N) Você tem ou já teve formação em serviço para atuar no processo de inclusão dos alunos com NEE em sala regular? Se sim como você avalia essa formação? Se não, você avalia que seria importante? Se sim, por quê? Como você acha que essa formação deveria ocorrer e quais conhecimentos abordados?
- O) Como você avalia o processo de inclusão dos alunos com NEE em sua sala de aula? Justifique.

Pedir permissão as entrevistadas para que se caso necessário, retornar a entrevista para sanar possíveis dúvidas.

## APÊNDICE C

Recorte do modelo de Adaptação Curricular ofertada aos alunos com NEE

**Recorte do Modelo de Adaptação Curricular Ofertada aos Alunos com NEE**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO  
GERÊNCIA DE APOIO EDUCACIONAL  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICOPEDAGÓGICA

FICHA SEMESTRAL PARA REGISTRO DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES  
2º SEMESTRE DE 2016

**1. IDENTIFICAÇÃO**

Escola: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_  
Nome do aluno: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_  
Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_  
Professora: \_\_\_\_\_

**2. HISTÓRICO ESCOLAR**

Escolas que freqüentou	Série/ ano	Ano letivo	Idade	Nº de Repetências

**3. DADOS RELEVANTES DA HISTÓRIA DO ALUNO (NASCIMENTO, DOENÇAS, CARACTERÍSTICAS PESSOAIS, OUTROS).**  
A aluna apresenta laudo de Transtorno de Espectro Autista (CID: F84-0 DM) desde os 6 meses de idade.

**4. ATENDIMENTOS E APOIOS COMPLEMENTARES (anteriores e atuais, dentro e fora da escola).**  
Maria Clara recebe atendimentos <sup>WC</sup> de Flavia Cristina em horário inverso de fonoaudiologia e fisioterapia uma vez por semana.

**5. ESTILO DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER: (como o aluno aprende melhor)**  
A aluna apresenta uma aprendizagem lenta, necessita de intervenção constante da professora da sala com inúmeras repetições dos conteúdos. Todo conteúdo novo deve sempre partir dos conhecimentos prévios da aluna, necessitando estar associado a algo significativo e de seu interesse.

6. ADAPTAÇÕES CURRICULARES PROPOSTAS: APRENDIZAGEM a) CONTEÚDO, OBJETIVOS E PROCEDIMENTO DIDÁTICO.		
LÍNGUA PORTUGUESA		
CONTEÚDO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTO DIDÁTICO
<p><b>DIAGNÓSTICO:</b> Tarefa das 4 palavras, uma frase.</p> <p><b>COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA</b></p> <p><b>VALORIZAÇÃO DOS MODOS DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DA ESCRITA NA SOCIEDADE</b></p> <p>• Compreensão dos objetivos, funções e situação de produção dos gêneros textuais escritos e falados como capa de livro, história em quadrinhos, poema, letra de música, texto não verbal, história em versos, parlendas, lista de texto informativo e texto instrucional e contos de fadas e da literatura infantil em geral; suportes de textos e espaços de circulação dos gêneros textuais.</p> <p><b>USO E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA</b></p> <p>• Conversa sobre a leitura; classificação dos suportes da escrita, identificação das finalidades e funções da leitura de diferentes gêneros textuais propostos</p> <p><b>USO DA ESCRITA NA CULTURA ESCOLAR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar o nível de escrita..</li> <li>• Visualizar diferentes gêneros textuais;</li> <li>• Ouvir sobre variados textos;</li> <li>• Manusear corretamente os materiais escolares;</li> <li>• Vivenciar o espaço da escola;</li> <li>• Perceber a importância da leitura;</li> <li>• Reconhecer seu nome;</li> <li>• Conhecer o alfabeto em letra de imprensa maiúscula;</li> <li>• Incentivar um trabalho de consciência fonológica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o nível de escrita da aluna através de uma avaliação diagnóstica onde a criança fará a escrita espontânea das 4 palavras sugeridas pela professora e uma frase também;</li> <li>• Propor atividades de leitura com livros da escola, de literatura, didáticos, trazidos de casa;</li> <li>• Incentivar a sacola de leitura, onde alguém da família lê para a aluna. Essa leitura pode ser intuitiva, percebendo os desenhos;</li> <li>• Realizar diariamente leituras de histórias variadas: de jornal, encartes, livros diversos, revistas, recados...;</li> <li>• Mostrar através de encaminhamentos, contratos didáticos, o uso correto do material escolar, mochila, carteira, cadernos, objetos pessoais;</li> </ul>

HISTÓRIA	CONTEÚDO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTO DIDÁTICO
<p><b>HISTÓRIA LOCAL - COTIDIANO/ DIVERSIDADE CULTURAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• História oral: utilização de narrativas na reconstrução das memórias do seu grupo social e de outros.</li> <li>• História das coisas: objetos, fatos, sujeitos, curiosidades....</li> <li>• Brincadeiras e brinquedos populares.</li> </ul>	<p><b>PATRIMÔNIO CULTURAL/ CIDADANIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As mudanças e permanências no espaço escolar, em seu entorno e no contexto do bairro;</li> <li>• Patrimônios culturais materiais (fotos, objetos, construções, locais, documentos...) e imateriais (dança, música, contos, relatos, brincadeiras,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as narrativas dos adultos e as próprias narrativas sobre fatos que já aconteceram, como formas de contar a história;</li> <li>• Conhecer a história de vida de sua família;</li> <li>• Perceber diferentes brincadeiras populares. .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversar com o aluno sobre fatos e acontecimentos que ocorreram em seu contexto social (LOCAL)</li> <li>• Coletar dados com a família sobre a história do seu bairro, da sua comunidade local.</li> <li>• Propor filmes que demonstram diferentes brincadeiras populares. Filmes, desenhos, pequenos documentários.</li> </ul>

**B) ORGANIZATIVAS**

- Atividades extras e tarefas de acordo com o seu nível de conhecimento;
- Atendimento individual em classe, com apoio de professora auxiliar;
- Uso de recursos de apoio: material para consulta, materiais manipulativos, estímulos visuais (vídeos, cartazes) e jogos;
- Propor atividades curtas, focalizadas e definidas claramente nas aulas;
- Possibilitar manuseio de material manipulável;
- Oferecer ensino colaborativo e estímulos visuais;
- Propiciar atividades que desenvolva sua autonomia;
- Estimular a oralidade;
- Limitar a quantidade de instrução verbal a uma de cada vez;
- Repetir individualmente para o aluno qualquer informação ou instrução que foi dada a classe como um todo;
- Sentar-se próximo da professora.

**C) TEMPORALIDADE**

Será disponibilizado um tempo maior para realização das atividades e/ou avaliações em sala de aula, estipulado o período de um semestre para se atingir os objetivos estabelecidos e, caso necessário, estes objetivos poderão permanecer no semestre seguinte.

**D) AVALIAÇÃO**

A avaliação do processo de aprendizagem será diagnóstica e contínua, por meio de análise das atividades arquivadas durante o semestre e pela observação do envolvimento e interesse do aluno nas atividades, buscando refletir sobre os progressos do mesmo e se as estratégias e procedimentos didáticos estão atendendo adequadamente as suas necessidades.

**7. ACOMPANHAMENTO**

A aluna será acompanhado pela professora regente, professora de Sala de Recursos, professora de apoio e equipe pedagógica da escola.

Londrina, de de

Função	Nome	Assinatura
Prof.ª classe/escolaridade		
Supervisor Educacional		
Prof.ª Sala de Recursos		
Profª de apoio		

**ANEXOS**



