

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

ANA PAULA APORTA

**RODA DE CONVERSA: (RE)PENSANDO O PROCESSO DE ENSINO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

SÃO CARLOS

2020

ANA PAULA APORTA

**RODA DE CONVERSA: (RE)PENSANDO O PROCESSO DE ENSINO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Tese aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito para a obtenção do título de doutora em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari

SÃO CARLOS/SP

2020

Aporta, Ana Paula

RODA DE CONVERSA: (RE)PENSANDO O PROCESSO DE ENSINO
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II /
Ana Paula Aporta. -- 2019.
82 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari

Banca examinadora: Profa. Dr. Juliane Ap. de Paula Peres Campos, Profa.
Dr. Georgina C. F. Maniakas, Profa. Dr. Luci P. Manzoli, Prof. Dr. Fabio
Tadeu Reima.

Bibliografia

1. Formação de professor. 2. Educação Especial. 3. Inclusão. I.
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ana Paula Aporta, realizada em 06/12/2019:

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCar

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
UFSCar

Profa. Dra. Georgina Carolina de Oliveira Faneco Maniakas
UFSCar

Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina
UNESP

Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli
UNESP

Dedico este trabalho aos professores que olham os alunos com suas características próprias, além de um diagnóstico.

RESUMO

Pesquisas que objetivam investigar a realidade do processo inclusivo de alunos com deficiências na rede regular de ensino apontam diversos componentes que ainda representam uma barreira para sua efetiva qualidade. Um dos componentes retratados com maior frequência na literatura refere-se às questões metodológicas contidas no processo de ensino desses alunos e na falta de formações dos professores para atendimento desta população na escola. Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo analisar os resultados de uma formação continuada por meio de rodas de conversa, para professores do Ensino Fundamental II com alunos com deficiências de uma escola pública municipal. Para tal, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e delineada pela pesquisa-ação. 23 pessoas da comunidade escolar participaram da pesquisa, entre eles: professores do fundamental II; intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; fonoaudióloga; assistente pedagógica; e instrutores de uma Unidade Escolar do interior do Estado de São Paulo. Como procedimento de formação continuada e pesquisa, foram realizadas rodas de conversas formativas, observações de atividades em sala de aula e análise do discurso dos professores. Considerando a natureza aplicada do tema de enfoque da pesquisa, foram realizadas observações de três aulas de professores do 6º ano e registros das práticas de adaptações curriculares de atividades antes, durante e depois das rodas de conversa. As gravações das rodas foram analisadas para identificar os componentes centrais contidos nas falas dos professores que influenciam em suas práticas. Os resultados obtidos nas primeiras observações e, em seguida, nas duas primeiras rodas de conversa, foi constatado que os professores apresentaram dificuldades para o ensino dos alunos com deficiência. Também, observou-se que os professores não realizavam adaptações curriculares nas atividades voltadas ao ensino destes alunos. Após as duas primeiras rodas, os professores começaram a reelaborar suas próprias identidades e, com isso, pensaram sobre opções de atividades adaptadas para os alunos com deficiências. Desta forma, observou-se que os professores tinham ações com propósito de adequar as atividades considerando as potencialidades dos alunos com deficiência. Mais ainda, com o término da pesquisa, constatou-se que as rodas de conversas contribuíram para ações de adaptações curriculares aos alunos pesquisados. Com as observações das aulas dos professores após as rodas, pode-se verificar que eles prepararam e executaram atividades diferenciadas a partir das características do aluno. Desta forma, esta pesquisa conclui que a roda de conversa pode ser uma estratégia de formação continuada eficaz aos professores para a mudança na prática do ensino ao aluno com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Formação continuada do professor. Adaptação Curricular. Roda de Conversa.

ABSTRACT

Research that aims to investigate the reality of the inclusive process of people with disabilities in the common school system points out several components that still represent a barrier to their effective quality. One of the most frequently portrayed components in the literature refers to the methodological issues contained in the teaching process of these students and the lack of training of teachers to work with this population in school. Thus, this research aimed to develop a continuing education with professionals responsible for Elementary School II, about curriculum adaptations to meet the student with disabilities included in their classroom. Thus, a qualitative research was conducted, of nature descriptive and outlined by action research. 23 professionals from the school community participated in the research, including: elementary school teachers; Brazilian Sign Language Interpreters - LIBRAS; speech therapist; pedagogical assistant; and instructors of children with disabilities in a School Unit in the interior of São Paulo State. As training and research procedure, formative conversations, observations of classroom activities and teachers' discourse analysis were carried out. Considering the applied nature of the research focus theme, observations were made from three classes of 6th grade teachers and records of activity adaptation practices before, during and after the conversation wheels. Wheel recordings were analyzed to identify the core components contained in teachers' statements that influence their practice. The results obtained in the first observations and then in the first two rounds of conversation, it was found that the teachers had difficulties to teach students with disabilities. Also, it was observed that teachers did not perform curricular adaptations in the activities aimed at teaching these students. After the first two rounds, teachers began to rework their own identities, and with that, they thought about activities options tailored for students with disabilities. Thus, it was observed that teachers had actions with the purpose of offering curricular learning considering the potentialities of students with disabilities. Moreover, at the end of the research, it was found that the conversation wheels contributed to adaptive actions for students with disabilities. With the observations of the teachers' classes after the wheels, it can be verified that they prepared and performed different activities based on the student's characteristics. Thus, this research states that the conversation wheel can be an effective teacher training strategy for changing the practice of teaching students with disabilities.

Keywords: Special Education. Inclusion. Continued teacher training. Curriculum Adaptation. Talk Wheel.

LISTA DE QUADROS

Quadro 2 - Caracterização dos participantes das Rodas de Conversa	33
Quadro 3 - Caracterização dos alunos com deficiências.....	34
Quadro 4 - Caminho percorrido durante a pesquisa	36
Quadro 5 - Descrição das observações das práticas dos professores.....	40
Quadro 6 - Descrição das segundas observações das práticas após o início das rodas	55
Quadro 7 - Descrição das segundas observações das práticas após a quarta roda	64

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	8
1	INTRODUÇÃO.....	12
2	SOBRE INCLUSÃO	17
3	SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSOR E ATUAÇÃO FRENTE À INCLUSÃO	22
4	MÉTODO.....	26
5	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	31
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	31
5.2	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	32
5.3	PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA	32
5.4	INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	35
5.4.1	Observação e registro da prática de três professores	35
5.4.2	Roda de Conversa	35
5.5	PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	37
5.6	DELINEAMENTO DA PESQUISA	37
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	39
6.1	DESCRIÇÃO DAS PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DIANTE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS EM SALA DE AULA.....	39
6.1.1	Descrição da primeira Roda de Conversa - RC	43
6.1.2	Dúvidas diante das práticas aos alunos com deficiências	43
6.1.3	Prática de ensino	48
6.1.4	Ações dos alunos com deficiências.....	49
6.2	DESCRIÇÃO DA SEGUNDA RC.....	50
6.3	ESTRATÉGIAS DE ENSINO APÓS DICA DA MEDIADORA: DICA VISUAL	52
6.4	ESTRATÉGIAS DE ENSINO APÓS DICA DA MEDIADORA: DICA AUDITIVA.....	53
6.5	REUNIÃO COM A ASSISTENTE PEDAGÓGICA E AUXILIAR	54
6.6	DESCRIÇÃO DAS SEGUNDAS OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DIANTE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS EM SALA DE AULA APÓS O INÍCIO DAS RODAS	54

6.7	DESCRIÇÃO DA TERCEIRA RODA DE CONVERSA.....	56
6.8	DESCRIÇÃO DA QUARTA RODA DE CONVERSA.....	59
6.8.1	Adaptação curricular da aula do Antonio César: uso do dicionário.....	60
6.8.2	Adaptação curricular da aula da Valéria: estrutura do Planeta Terra	62
6.9	DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES APÓS A QUARTA RODA DE CONVERSA	63
6.10	DESCRIÇÃO DA QUINTA RODA DE CONVERSA	65
6.10.1	Relatos de experiências sobre as práticas de adaptações curriculares após a quarta roda de conversa.....	65
6.10.2	Reflexões sobre a prática da adaptação curricular realizada pelos professores.....	67
6.11	DESCRIÇÃO DA SEXTA RODA DE CONVERSA	71
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS.....	75
	ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES.....	81

APRESENTAÇÃO

“Quem diria chegar tão longe”... Lembrei-me dessa frase quando comecei a escrever minha tese.

Para mim, o doutorado era algo distante e destinado somente para aqueles com altas habilidades/superdotação. Mas esse pensamento ocorreu depois de chegar à docência, por que isso também pensava assim quando ouvia sobre a profissão de professor. Nunca pensei, quando criança, que tivesse competência para ser professora. Via essa atribuição como algo para pessoas muito inteligentes. “Para ensinar outra pessoa é preciso saber muito”...

Acabei chegando ao magistério na procura de um ensino médio de qualidade. Prestei o vestibular para o Centro de Formação do Magistério (CEFAM)¹ e passei. As únicas informações que eu sabia eram: aquele ensino médio era de qualidade; eu ficaria em tempo integral; e que receberia um salário mínimo para estudar (tudo que uma adolescente queria!). Na verdade, eu nada sabia sobre a formação para professor e depois que isso me foi esclarecido, eu afirmava não seguir a carreira, até o primeiro estágio...

A professora da sala de aula em que estagiei (a antiga segunda série do ensino fundamental) ofereceu várias oportunidades de prática de ensino aos alunos. A partir dessa experiência e de perceber olhos curiosos e brilhantes, sedentos por aprendizagens, fui me encontrando como professora. Não precisava de inteligência acima da média para ensinar, não tinha segredos, apenas era preciso olhar o que o aluno precisava aprender, pensar numa atividade e ensinar.

Como é incrível me lembrar disso agora e perceber que carregue esse discurso e prática até hoje...

Depois do magistério, logo assumi duas salas do antigo pré-escolar em uma escola particular e continuei nesse caminho passando por diversas salas do ensino fundamental. Até que fui procurar um curso de graduação acessível ao meu salário de professora, já que no vestibular em pedagogia para uma universidade pública, eu não alcancei a nota esperada.

Acabei encontrando uma faculdade que oferecia um curso de pedagogia com ênfase em educação especial. Inicialmente eu afirmava que não iria trabalhar com deficiências, até

¹CEFAM: **Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)** foi um centro de formação do magistério que surgiu para substituir os antigos magistérios e os normais, tinha uma visão diferenciada sobre a formação educacional. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos em vários municípios do estado de São Paulo. Para ingressar era necessário superar um exame (vestibulinho) e uma entrevista, os candidatos aprovados, além de ter uma formação profissional, recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. Este projeto foi extinto em 2005.

meu primeiro contato numa sala de aula na Associação de Pais dos Excepcionais - APAE de Bauru. Cada vez que me lembro das minhas afirmações passadas, penso “nunca diga nunca”.

Durante a entrevista para iniciar como auxiliar na APAE, visitando uma sala de aula de adolescentes com deficiência intelectual, uma aluna me abraçou forte e uma parte dos meus óculos entrou em um dos meus ouvidos, que acabou sangrando. A equipe me auxiliou e fui parar no hospital. Esse foi apenas um aviso de que aquele caminho seria muito difícil, dolorido e eu precisava decidir se era o caminho que eu queria seguir.

Assim como faço com os outros desafios que chegam à minha frente, resolvi enfrentá-lo. Aceitei o cargo de auxiliar e passei para professora depois de alguns meses. Trabalhei como professora por seis anos em sala de aula com alunos com Deficiências Múltiplas, Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista - TEA. Cada aluno, terapeuta e outros professores contribuíram para minha formação como educadora de alunos com deficiências.

Ainda na própria APAE trabalhei como pedagoga atendendo no centro de reabilitação. A partir dessa experiência, abri minha própria clínica com uma equipe multidisciplinar. Além disso, fui convidada para iniciar o Atendimento Educacional Especializado - AEE em Paulistânia, outra cidade do interior do Estado de São Paulo. Iniciei o AEE, nesta cidade, desde a construção física, documental até a pedagógica.

Vi-me realizada profissionalmente, em relação ao financeiro e ao “status”. “Quem diria chegar tão longe”. Passava manhãs, tardes e noites (inclusive de final de semana) ensinando crianças, adolescentes e adultos, orientando professores, estruturando rotinas familiares, fazendo cursos, dando cursos, mas comecei a me desafiar em relação à minha própria formação. Os cursos de curta duração não estavam mais me alimentando como profissional e, além dessa inquietação, outra que me incomodava era o descontentamento dos professores do ensino de uma escola pública com alunos com deficiências incluídos, em relação as suas formações.

Foi nesta época, logo após terminar a Graduação em Pedagogia, que iniciei o curso de Especialização na Universidade Estadual Paulista - UNESP de Bauru - Educação Especial e Inclusiva. Emocionava-me entrar numa universidade pública, mesmo sendo para um curso particular, porque ainda tinha a ideia de pós-graduação somente para pessoas muito inteligentes. Tive meus primeiros contatos com a pesquisa nesse curso com a Professora Doutora Ana Cláudia Almeida-Verdu que teve muita paciência para me orientar. Minha pesquisa na monografia foi a grande incentivadora para continuar nessa área.

Ao invés de ensinar os alunos, comecei a pensar no ensino de seus professores com o intuito de alcançar um grupo maior de alunos. Somando o encantamento pela pesquisa e o foco de ensinar professores, comecei a prestar o mestrado. Deixei os três trabalhos na região de Bauru para investir na minha formação como pesquisadora em São Carlos, na Universidade Federal de São Carlos e, futuramente, professora de futuros professores.

Participei de oito processos seletivos para professores em quatro universidades diferentes (sempre enfrentando os desafios...), até que, com o acompanhamento do professor Celso Goyos da UFSCar, e sua equipe de orientandos, consegui passar no processo e iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Minha pesquisa foi sobre a formação continuada para professores ensinarem alunos com TEA e tive o acompanhamento direto do professor da Universidade de Utah, Thomas Higbee como coorientador, o professor que teve grandes contribuições para meu perfil como pesquisadora.

Depois dessa coorientação me apaixonei ainda mais pela pesquisa e fui reafirmando meu plano sobre a formação de professores. Prestei o doutorado e, como as outras tentativas, não passei no primeiro processo (só para afirmar a dificuldade do caminho que escolhi) mas passei no segundo com a orientação da professora Fátima Elisabeth Denari.

Continuamos com a formação continuada de professor e o desafio, nesta tese, é me colocar como parte atuante e por isso essa apresentação. Cada passo dessa pesquisa tem parte de toda a minha história e por isso não pode ser excluído e, com a apresentação, pode ser olhado.

Assim como cada passo dado, esse também é um desafio... Trabalhei por algum tempo em uma escola municipal de ensino fundamental, em um município de porte médio do interior paulista como professora de sala de aula comum e também de Atendimento Educacional Especializado - AEE do Ensino Fundamental. Meu desafio era atender alunos do Ensino Fundamental II e orientar seus professores.

Sobre o atendimento aos alunos, consegui desenvolver programas com certa facilidade, seguindo minha filosofia de olhar para uma pessoa e identificar o que ela precisa aprender. Depois disso, foi necessário preparar estratégias de ensino para desenvolver com esses alunos.

Meu grande desafio foi orientar os professores. As maiores reclamações eram: a falta de tempo para a preparação da adaptação curricular; a impossibilidade do encontro com o professor do AEE dentro da carga horária formal; falta de tempo na sala de aula para desenvolver atividades diferenciadas; grande número de alunos na sala; dificuldade de identificar o que os alunos com deficiências já sabiam e desenvolver atividades para eles.

Alguns professores já desenvolviam as adaptações curriculares com sucesso, mas eles eram poucos.

Sentia-me limitada e obtive somente alguns resultados quando demonstrava aos professores a prática correta, eles observavam e depois chegavam com algumas atividades de sucesso, mas ainda era pouco. Sai da escola com essa ideia de trabalho mal-acabado.

Dois anos passados em que trabalhei nesta escola, retornei para propor o desenvolvimento da minha pesquisa com aqueles professores com quem eu havia trabalhado anteriormente.

Feliz e com muitas expectativas em voltar para essa escola, fui recebida pela direção de braços abertos, agradecendo por poder voltar e capacitar os professores.

A pesquisa foi realizada com sucesso e carregada de agradecimentos pela colaboração e mudança nas práticas dos professores ao ensinar os alunos com deficiências.

Posso dizer que não só ofereci a capacitação, mas fui formada com o desenvolvimento da pesquisa. Foram discussões e reflexões importantes diante as questões que tangem o ensino de qualidade para todos os alunos. Além disso, concluí essa etapa podendo colaborar com a prática e com a área de pesquisa, mostrando um modelo eficaz de formação continuada para professores que atuam com alunos com deficiências no Fundamental II de uma escola pública municipal.

Enfim, “cheguei tão longe”, a ponto de contribuir com uma sociedade em transformação.

Depois desses dizeres, exponho uma pesquisa realizada com minhas marcas para contribuição da prática e de estudos nessa área.

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 - Capítulo V (BRASIL, 1996) estabelece a oferta da Educação Especial, preferencialmente, na rede regular de ensino e refere-se à questão do currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às necessidades dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (descrito na atual tese como: com deficiências), descrito no documento como educandos com necessidades especiais.

Em relação ao currículo para os alunos COM DEFICIÊNCIAS nas salas regulares, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu, na resolução CNE/CEB n. 2, de 11/9/2001 (BRASIL, 2001), a proposta de flexibilizações e adaptações curriculares, instrumentalizando e deixando com sentido prático os conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e os processos de avaliação relacionados ao projeto pedagógico da escola.

As adaptações curriculares feitas no currículo podem ser entendidas como estratégias didático-pedagógicas que alcancem o maior número de diferenças. Leite, Laura e Martins (2013) defendem que é necessário o desenvolvimento de um plano de ensino que contemple as especificidades dos alunos, respeite as diferenças acadêmicas e os ritmos de aprendizagem dos mesmos. Desse modo, seria possível prover e prever a organização do ensino e das classes regulares considerando os conteúdos, metodologia de ensino e processos de avaliações básicas (MESQUITA, 2010). Além disso, a prática pedagógica deve estar pautada na valorização dessas diferenças (SIEMS, 2008) e dentro dos princípios de individualização dos processos de ensino e aprendizagem (DENARI, 2014).

De acordo com Leite, Laura e Martins (2013) pesquisas ainda são escassas no que diz respeito às estratégias para efetivação da educação para todos os alunos circunscrevendo-se, prioritariamente, às reflexões e às discussões teóricas que envolvem os princípios e políticas educacionais, pouco retratando experiências didático-pedagógicas que promovam ajustes curriculares e/ou formas de flexibilizações do ensino.

Em relação à formação continuada dos professores, Santos (2013) afirma que é necessário oportunizar condições aos professores de forma que aprofundem seus conhecimentos em questões teóricas vindas de suas práticas e, ainda, que realizem novas pesquisas a partir de suas problemáticas.

Sendo assim, a formação continuada aos professores deve focar caminhos novos, deixando de ser interpretada como reciclagem, mas sim, formação continuada tratando dos

problemas educacionais com reflexões e críticas sobre as práticas pedagógicas (MARQUES, 2013).

Uma das estratégias para capacitar os professores é a Roda de Conversa, na qual, é possível a troca de experiências entre os professores, focando caminhos novos para uma formação continuada eficaz, coleta de informações, esclarecimentos e discussão de ideias, ou seja, uma oportunidade de aprendizagem (SILVA; BERNARDES, 2007). Baseado em Warschauer (2001), a Roda de Conversa, como instrumento de pesquisa, é feita num ambiente propício ao diálogo, com todos os participantes à vontade para partilhar e escutar, de uma forma que o falado seja importante para o grupo, suscitando atenção na escuta.

Um espaço propício para essa ação pode ser dentro da jornada de trabalho dos professores durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC²).

As reuniões de HTPC devem servir para estimular o desenvolvimento das atividades coletivas da Unidade Escolar. De acordo com a Portaria da Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP nº. 01/96; LC nº836/97, BRASIL os objetivos da HTPC são: construir e implementar o projeto pedagógico da escola; articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino aprendizagem; identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; possibilitar a reflexão sobre a prática do professor; favorecer o intercâmbio de experiências; promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Para uma reunião ser eficaz ela precisa ser planejada pelo conjunto dos professores, sob a orientação do Diretor e de professor-coordenador e de acordo com a Portaria CENP nº 01/96; LC nº836/97 BRASIL, deve acontecer de forma que: identifique o conjunto de características, necessidade e expectativas da comunidade escolar; aponte e priorize os problemas educacionais a serem enfrentados; levantem os recursos materiais e humanos disponíveis que possam subsidiar a discussão e a solução dos problemas; proponham

² **Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)** é o tempo estabelecido pelas escolas das redes municipal e estadual de ensino, com o intuito de reunir professores e coordenadores para a discussão, análise e planos para soluções de problemas na educação de uma forma coletiva apresentados periodicamente. Este tempo está incluído na carga horária semanal dos profissionais da Educação, que devem participar a fim de atender aos objetivos próprios de uma reunião de hora de trabalho pedagógico coletivo. De acordo com a Portaria nº 01 de 1996, as HTPC, devem ser desenvolvidas na Unidade Escolar pelos professores e pelo professor-coordenador pedagógico e tem como finalidades: articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho pedagógico, fortalecer a Unidade Escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico e (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem (Portaria CENP nº 01/96; LC nº836/97 BRASIL).

alternativas de enfrentamento dos problemas levantados; proponham um cronograma para a implementação, acompanhamento e avaliação das alternativas selecionadas.

Ainda de acordo com a Portaria CENP nº 01/96; LC nº836/97, BRASIL é necessário que sistematicamente as reuniões sejam registradas pela equipe de professores e coordenação através de livro ata, com o objetivo de orientar o grupo quanto ao replanejamento e a continuidade do trabalho.

Além disso,

(...) são um espaço de formação continuada dos educadores, de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno. (CARDA; TOMMASIELLO, 2012, p. 1).

Esse momento pode ser aproveitado de maneira produtiva com formações aos professores do ensino de uma escola pública. A esse respeito, dentre outras preocupações, de como desenvolver adaptações curriculares, tem a troca de experiências entre eles e informações teóricas dadas por um mediador.

O objetivo primordial estabelecido para o HTPC é criar oportunidade de discussão e formação continuada para estudar, atender os problemas enfrentados pelos docentes, trocar experiências, discutir planejamento, avaliação e estimular a reflexão sobre a prática docente. Para que isso aconteça, é importante haver uma boa estrutura para o debate com metas e cronogramas.

Considerando a lacuna existente nas práticas educacionais voltadas ao ensino e aprendizagem de alunos COM DEFICIÊNCIAS em ambiente escolar inclusivo, assim como nos indicadores de ausência de formação continuada de professores para esta demanda, as rodas de conversas, para além de técnica de pesquisa, surge como recurso formativo potencial. Desta forma, a presente pesquisa investiga se uma formação continuada, por meio da roda de conversa no momento do HTPC, para profissionais que atuam com alunos COM DEFICIÊNCIAS incluídos no Ensino Fundamental II, no ensino público municipal, contribui para a prática de adaptações curriculares em sala de aula.

Pensando nessa estratégia de formação continuada e com base na legislação que indica a inclusão de alunos COM DEFICIÊNCIAS nas salas de ensino de uma escola pública, tendo como um dos exemplos a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), art. 28, foram definidas as seguintes questões de pesquisa:

- I. Como são desenvolvidas as atividades educacionais para alunos COM DEFICIÊNCIAS incluídos no 6º ano do Ensino Fundamental II?
- II. Qual o entendimento sobre adaptações curriculares dos professores que atuam com alunos COM DEFICIÊNCIAS incluídas no 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal?
- III. O HTPC pode propiciar um contexto favorável para a formação continuada por meio da uma roda de conversa como estratégia de pesquisa?

Para respondê-las, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: analisar os resultados de uma formação continuada por meio de rodas de conversa, para professores do Ensino Fundamental II com alunos COM DEFICIÊNCIAS de uma escola pública municipal.

E por objetivos específicos:

1. Desenvolver uma proposta de formação continuada tendo como estratégia de ensino roda de conversa com professores do 6º ano do Ensino Fundamental II, sobre adaptação curricular para seus alunos COM DEFICIÊNCIAS;
2. Investigar os conhecimentos dos professores sobre adaptação curricular para alunos COM DEFICIÊNCIAS;
3. Investigar se professores do 6º ano desenvolvem adaptações curriculares para seus alunos COM DEFICIÊNCIAS.

A pesquisa está apresentada na seguinte estrutura:

- **Sobre inclusão** – partindo de aspectos legais e conceituais, a chegada da inclusão e as dificuldades dessa prática. O ensino dos alunos COM DEFICIÊNCIAS incluídos, no caso as adaptações curriculares, visando uma educação de qualidade a todos os alunos, e a formação continuada dos professores para esse ensino;
- **Sobre formação continuada de professor e atuação frente a inclusão** – discussão sobre a formação continuada dos professores;
- **Roda de conversa** - apresentação do instrumento de pesquisa utilizado nesta pesquisa, a Roda de Conversa;
- **Trajatória metodológica** – caracterização da pesquisa, participantes, aspectos éticos, procedimentos para coleta, análise e discussão dos dados;
- **Análise e discussão dos dados** – apresentação e discussão, à luz das referências teóricas, os dados obtidos nas rodas de conversa com os professores.

- **Considerações finais** – considerações sobre os dados obtidos da pesquisa e a proposta da roda de conversa como forma de formação continuada profissional.

2 SOBRE INCLUSÃO

Tentando não reproduzir o mesmo emaranhado de fios que costumamos ler sobre a visão histórica da nossa Educação Especial até a Inclusão, apresento algumas pontas desses fios que embasam a necessidade da adaptação curricular no ensino de uma escola pública para os alunos COM DEFICIÊNCIAS incluídos e o entrave sobre a formação continuada de professores para essa prática.

De acordo com Omote (1999) as histórias das ações da sociedade voltadas às pessoas com deficiências estão totalmente relacionadas com a história das conquistas dessa sociedade visando a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Historicamente, elas já foram extremamente segregadas e abandonadas até a conquista do direito à vida, o que levou a conquista do direito à educação escolar.

A partir dos anos 1970, no Brasil:

Os serviços destinados a deficientes passaram a ser vistos sob a ótica da dimensão integração/segregação. A defesa da normalização como objetivo a ser alcançado, através do processo de integração, gerou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. Não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade. (OMOTE, 1999, p. 4).

Nesta perspectiva integrativa, na Educação Especial brasileira, nos anos de 1970 e 1980, a dimensão de integração foi interpretada como sendo segregativa, sendo o ambiente familiar visto como melhor lugar para uma pessoa com deficiências e não uma escola especial ou mesmo classes especiais (OMOTE, 1999). A ação não era voltada às questões do currículo, mas sim, baseadas na diferenciação de formas para o aluno acompanhar as metas propostas.

Rompendo com a perspectiva integrativa, a Declaração de Salamanca defende que

[...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...]. (ONU, 1994, p.1)

Desta forma, a escola pública municipal assume a responsabilidade pela educação de todas as alunos que a frequentam. Mesmo assim, ainda encontramos grandes desafios para essa prática efetiva.

A pesquisa desenvolvida por Briant e Oliver (2012) apresenta resultados similares a afirmação desses desafios. Os autores entrevistaram 11 professores de cinco escolas, um representante do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão e um coordenador pedagógico, com o objetivo de conhecer, do ponto de vista do professor do ensino fundamental da rede pública municipal, as estratégias pedagógicas que utilizavam para a inclusão de alunos com deficiência na classe comum. Um dos recortes apresentados pelos autores nos resultados mostrou sobre:

[...] a percepção da diversidade, ou ainda, as atitudes dos professores que prevaleceram em relação aos alunos com deficiência foram aquelas relacionadas à necessidade de cumprimento legal da matrícula desses alunos e à sua aceitação forçada no ambiente escolar, pois os professores veem poucas possibilidades de aprendizagem para esses alunos. (BRIANT; OLIVER, 2012, p.146).

O resultado discutido pelos autores supracitados é importante, pois a prática do professor no ensino aos alunos é consequência de sua atitude e posição diante a diversidade cultural, biológica, psicológica ou social. Se o professor vê pouca possibilidade de aprendizagem para os alunos COM DEFICIÊNCIAS, conseqüentemente ele não desenvolverá planos e ações para essa prática. Esse é um dos desafios para uma prática efetiva de inclusão, pois a aceitação e o reconhecimento do aluno com deficiência como um sujeito que é capaz de aprender são pontos chaves para o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas, assegurando o direito a educação.

Ainda, a partir da educação de todos os alunos que frequentam a escola pública municipal, tem-se duas grandes discussões, ou pode-se dizer, dois entraves: o ensino de alunos COM DEFICIÊNCIAS, ou mesmo todos os alunos com suas especificidades; a formação continuada aos professores para essa prática, tanto na formação inicial como na continuada.

Sobre o primeiro entrave, para a construção da educação para todos os alunos em sua total diversidade e, conseqüente, organização de um currículo acessível a todos, segundo Denari (2013, p.18) “[...] implica, antes, uma mudança epistemológica, na qual a visão tradicional do conhecimento, da relação entre sujeito-objeto e a aprendizagem seja (re) considerada, (re) significada”.

Desta forma, deve-se olhar para cada aluno, com suas especificidades, deixando para trás as construções tradicionais de um ensino homogêneo. Para essa nova prática de ensino é preciso rever o segundo entrave, a formação continuada dos professores. Ainda segundo Denari,

Para que se legitime essa condição, no que tange aos professores e gestores escolares, é desejável a existência de uma formação inicial renovada; e a profissionalização docente, a partir desses novos enfoques, poderá propiciar mudanças nas metodologias de ensinar, na organização das aulas, no planejamento de atividades, nas adaptações curriculares e nos sistemas de avaliação. (DENARI, 2013, p.19).

A partir dessas duas citações podemos entender a necessidade do trabalho focado nesses dois entraves (ensino adaptado para as especificidades dos alunos e formação continuada dos professores). Além disso, é possível identificar que estes dois componentes podem ser trabalhados conjuntamente, pois estão interligados, uma vez que para prática de ensino a todos os alunos, nessa nova configuração de educação, é necessária uma formação continuada que capacite os professores para tal prática.

Neste sentido, tem-se em foco que cada aluno tem suas particularidades, suas especificidades na maneira de aprender, portanto, a escola deve ter como premissa nas práticas educativas o respeito essa individualidade (DENARI, 2008). Assim sendo, a partir disso, apresenta-se as condições legais e estudos científicos que contribuem para um melhor esclarecimento do segundo entrave: como ensinar os alunos COM DEFICIÊNCIAS no ensino de uma escola pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 - Capítulo V (BRASIL, 1996) estabelece a oferta da Educação Especial como modalidade de educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino e refere-se à questão do currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades dos alunos COM DEFICIÊNCIAS (descrito no documento como educandos com necessidades especiais).

Em relação ao currículo para os alunos COM DEFICIÊNCIAS na rede regular de ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu, na resolução CNE/CEB n. 2, de 11/9/2001 (BRASIL, 2001), a proposta de flexibilizações e adaptações curriculares, instrumentalizando e deixando com sentido prático os conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e os processos de avaliação relacionados ao projeto pedagógico da escola.

As adaptações curriculares feitas no currículo podem ser entendidas como estratégias didático-pedagógicas que alcancem o maior número de diferenças. Desta forma, as autoras defendem que é necessário o desenvolvimento de um plano de ensino que contemple as especificidades dos alunos, respeite as diferenças acadêmicas e os ritmos de aprendizagem dos mesmos (LEITE; LAURA; MARTINS, 2013), provendo e prevendo, desse modo, a

organização do ensino e das classes regulares considerando os conteúdos, metodologia de ensino e processo de avaliações básicas (MESQUITA, 2010). Além disso, a prática pedagógica deve estar pautada na valorização dessas diferenças (SIEMS, 2008) e dentro dos princípios de individualização dos processos de ensino e aprendizagem (DENARI, 2014).

Em relação à importância da adaptação curricular, Aporta e Lacerda (2018) realizaram um estudo com o intuito de apresentar atividades propostas para um aluno com Transtornos do Espectro Autista (TEA) que frequentou o segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola na rede privada de ensino. A análise dos dados foi qualitativa e de natureza exploratória, seguindo categorias estabelecidas pelos pesquisadores. Os resultados mostraram curriculares realizadas pela professora e a identificação do desenvolvimento da aprendizagem do aluno durante o ano letivo, reforçando-se a ideia da prática de procedimentos especiais aos alunos COM DEFICIÊNCIAS por meio de adaptação curricular eficaz. A professora não deixou o aluno com TEA com atividades diferentes de toda a turma, oferecendo a ele condições diversificadas para a aprendizagem. O trabalho realizado pode indicar caminhos para o trabalho com outros alunos COM DEFICIÊNCIAS e em processo de inclusão no ensino de uma escola pública, tendo como princípio a formação continuada de professores, tópico descrito a seguir.

Entretanto, de acordo com Leite, Laura e Martins (2013), no Brasil, pesquisas ainda são escassas no que diz respeito às estratégias para efetivação da educação para todos, circunscrevendo-se, prioritariamente, às reflexões e às discussões teóricas que envolvem os princípios e políticas educacionais, pouco retratando experiências didático-pedagógicas que promovam ajustes curriculares e/ou formas de flexibilizações do ensino.

Briant e Oliver (2012) afirmam que, apesar da exigência e da revisada importância do trabalho com estratégias diferenciadas numa sala heterogênea, os professores se sentem angustiados, causando insegurança e impotência para desenvolver o seu trabalho. Desta forma,

[...] além da formação continuada é fundamental que o professor conte com uma rede de apoio na escola para auxiliá-lo no desenvolvimento de seu trabalho, que pode ser composta pelo coordenador pedagógico ou ainda pela articulação de seu trabalho ao de uma Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), como é o caso de algumas escolas municipais da cidade de São Paulo. (BRIANT; OLIVER, p. 144, 2012).

Assim deve ser destacada a necessidade do investimento de estudos, que considerem as melhores estratégias de ensino e as dificuldades encontradas pelos professores, visando a

contribuição na formação continuada dos professores para consequentes ações educativas aos alunos COM DEFICIÊNCIAS.

3 SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSOR E ATUAÇÃO FRENTE À INCLUSÃO

Apesar da exigência legal sobre a prática de adaptação curricular e de pesquisas afirmarem essa eficácia, encontramos, na prática, muitas reclamações dos professores em relação ao despreparo para o ensino dos alunos COM DEFICIÊNCIAS.

O professor é elemento fundamental na aprendizagem dos alunos, levando em consideração suas capacidades e dificuldades (SANTOS, 2013) e estando pautado no reconhecimento das diferenças entre os mesmos (APORTA, 2014). Além disso, deve estar pautado na valorização dessas diferenças (SIEMS, 2008) e dentro dos princípios de individualização dos processos de ensino e aprendizagem (DENARI, 2014), pois, de acordo com Heredero (2010), cada aluno aprende de um jeito e com um ritmo próprio, sem levar em conta exclusivamente a deficiência, mas como o aluno aprende. Esse conceito é a base do conceito de uma escola inclusiva.

Geralmente os professores buscam os cursos de especialização em nível de Pós-Graduação Lato-Sensu para se capacitarem (GARCIA, 2010; SANTOS, 2013) em relação ao ensino da pessoa COM DEFICIÊNCIAS; mas quando chegam na prática, sentem falta dessa formação.

O professor deve ser capaz de se ajustar às mudanças sociais, a respeito dos meios de comunicação e informação, do conhecimento dos alunos e dos diversos universos culturais, visando trabalhar com a diversidade, incluindo-se aqui, alunos COM DEFICIÊNCIAS e altas habilidades (MESSIAS, 2011).

Apesar da necessidade de reflexões sobre as ações educativas, vemos práticas tradicionais que não envolvem as especificidades dos alunos e tão pouco o contexto social. Um exemplo é a pesquisa exploratória de Oliveira et al. (2010) sobre um levantamento de informações com vinte professores sobre o ensino de Ciências em cinco escolas públicas, mostrando que houve predominância pelos professores do uso de metodologias do ensino tradicionais, uma vez que todos os professores entrevistados disseram utilizar a lousa e livros didáticos em detrimento de aulas de campo e textos científicos.

Os autores supracitados consideram que o uso do método de ensino tradicional não é necessariamente responsabilidade dos professores e de suas formações acadêmicas, mas sim, da falta de estrutura das escolas. Além de a estrutura física ter sido considerada um empecilho para o desenvolvimento de aulas práticas pelos participantes, outros fatores foram levados em consideração pelos professores, como a falta de tempo para o preparo e domínio do conteúdo a ser abordado. Os resultados encontrados pelos autores mostram que deve ser urgente e

necessária uma intervenção, a fim de oferecer condições adequadas aos professores, no caso desta pesquisa, de Ciências. Esta melhora se estende conseqüentemente, aos alunos que passam a desenvolver o conteúdo, tornando-se mais interessados nas questões científicas, o que de certa forma pode contribuir no combate a um dos principais problemas da educação, a evasão escolar (OLIVEIRA *et al.*, 2010).

Briant e Oliver (2012) afirmam que, além desse despreparo dos professores, existe a “falta de uma rede de apoio para desenvolver o seu trabalho com qualidade” (BRIANT; OLIVER, p. 142, 2012). Esse apoio pode vir dos profissionais que também atuam com os alunos COM DEFICIÊNCIAS, entre eles, professores do Atendimento Educacional Especializado que atendem no período contrário, professor auxiliar que acompanha os alunos em sala de aula, coordenação e direção. Os autores supracitados também afirmam que:

Essa rede de apoio voltada para a construção de possibilidades de inclusão de crianças com deficiências na escola pode envolver além de diferentes profissionais do campo da educação, profissionais da área da saúde, como o terapeuta ocupacional, por meio do trabalho de apoio direto ou indireto ao professor, à família, à comunidade escolar e também à criança. (BRIANT; OLIVER, p. 142, 2012).

Essa rede de apoio é de grande importância para o apoio e construção de novas ações por parte dos profissionais envolvidos e do fortalecimento do olhar individualizado aos alunos, valorizando a diversidade.

A partir desta realidade, Santos (2013) afirma que é necessário oportunizar condições de formação continuada aos professores de forma que aprofundem seus conhecimentos em questões teóricas vindas de suas práticas e, ainda, que realizem novas pesquisas a partir de suas problemáticas. O autor afirma que a formação docente deve estar pautada na educação para todos os alunos. Isso também é visto na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Capítulo III, Seção I, art. 205, no qual a educação [...], “é direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” [...], e de acordo com a LDBEN, nº 9.394 (BRASIL, 1996), Título II, art. 3º, deve ser ministrada com o princípio de igualdade de condições para o acesso e a permanência.

Nesta perspectiva, a formação continuada aos professores deve focar caminhos novos, deixando de ser como reciclagem, terminologia utilizada pelos autores, e sim formação continuada tratando dos problemas educacionais com reflexões e críticas sobre as práticas pedagógicas (MARQUES, 2013). A formação continuada dos professores pode ser por meio de discussões, problematizações ou estudos para desenvolvimento da construção de um saber baseado na dignidade e respeito a todos (HEREDERO; ROSSI, 2010). Mahl (2012) afirma a

importância da formação continuada discutindo a necessidade de revisão constante dos saberes acumulados, dizendo:

[...] entendo que os saberes teóricos e práticos acumulados pelos professores carecem de aprofundamentos e revisões constantes, uma vez que estes, no exercício de sua profissão devem sempre promover intervenções pedagógicas que traduzam seu conhecimento da área, bem como, sua iniciativa profissional, manifestada como expressão de seus saberes, de suas reflexões e de ações cotidianas embasadas por aportes fundamentados em pesquisas científicas que descubram, entendam, descrevam e respeitem seu cotidiano escolar (MAHL, 2012, p.218).

De acordo com Glat *et al.* (1998) a formação continuada é uma das formas de educação efetiva, mas não é por meio de palestras, seminários ou cursos aleatórios; ao invés disso, é preciso desenvolver um programa de formação continuada, considerando as experiências e conhecimentos prévios dos professores, com acompanhamento e supervisão contínua.

Como um exemplo da eficácia da formação continuada a partir de um programa considerando as experiências e conhecimentos dos professores, Mahl (2012), descreve como resultados de sua pesquisa de doutorado, após a formação continuada à professores de Educação Física com alunos COM DEFICIÊNCIAS, que:

[...] a troca de experiências, a construção e reconstrução de saberes viabilizaram a valorização das práticas pedagógicas dos participantes do Programa, os quais vivenciam, em seu cotidiano, as angústias inerentes a responsabilidade profissional e ao compromisso social/educacional de incluir a todos os alunos em suas aulas ,independentemente das dimensões organizacionais, físicas, curriculares e atitudinais que permeiam o ambiente escolar. (MAHL, 2012, p. 220).

Neste sentido, verificamos a necessidade de uma formação continuada que possa oferecer aos professores oportunidades de falar e escutar experiências para a valorização da prática e para refletir sobre melhores práticas para os alunos COM DEFICIÊNCIAS. É necessário, então, ir além de uma palestra ou uma formação expositiva de um especialista, e sim, deixar que os professores partilhem suas experiências no ensino de alunos COM DEFICIÊNCIAS e também ouçam outras experiências, favoráveis ou não que possam ser aplicadas em sua prática. Ao se expressarem e ouvir os colegas, os professores podem analisar melhor suas práticas e também serem valorizados pelos outros, como reconhecimento de uma prática favorável. Ao escutar, eles podem ter novas ideias do que deu certo com outro professor e acrescentar na sua própria prática.

A partir daí devemos pensar numa proposta com essas características para um programa de formação continuada eficaz aos professores.

4 RODA DE CONVERSA

Para desenvolver um programa de formação continuada é importante refletir sobre a prática, para olhar e pensar os problemas educacionais. Esse programa não pode ter ações apenas de uma pessoa, mas sim, de todos os envolvidos com a educação do aluno, com autorreflexão, análise e reflexão do trabalho do outro (MIZUKAMI *et al.*, 2002). Um programa de formação continuada é uma importante iniciativa para estimular a participação dos professores com o propósito de ações coletivas com trocas de experiências (MARCHESI, 2006).

Uma das estratégias para capacitar os professores é a Roda de Conversa baseada em Warschauer (2001).

A Roda é um contínuo ciclo de encontros, com dinâmica específica, que faz interagir os objetivos do grupo e o potencial de participação, motivação e aprendizagem de cada participante. O Registro, em suas várias formas, potencializa o processo de construção de conhecimentos, individuais e grupais, melhorando sua eficiência. A auto formação é um trabalho sobre si mesmo, mas partilhado com outros que vivem o mesmo processo, aumentando o desempenho individual e coletivo, melhorando a comunicação e o ambiente de trabalho (WARSCHAUER, 2002).

A autora explica que a roda é uma oportunidade de desenvolver um ciclo de confiança em que o participante mostra-se para o outro e oferece condições do grupo se transformar a partir das relações. Com isso o participante percebe a sua complexidade, a complexidade do outro e muda sua maneira de pensar.

Baseado em Warschauer (2001), a roda de conversa, como instrumento de pesquisa, deve acontecer num ambiente propício ao diálogo, com todos os participantes à vontade para partilhar e escutar, de uma forma que o falado seja importante para o grupo, suscitando atenção na escuta. A roda é um momento de partilha que oferece um exercício de escuta e de fala, sendo que as colocações de cada participante são construídas por meio das colocações do outro, seja concordando ou discordando. Na acepção de Warschauer (2001), conversar significa compreender com mais profundidade, refletir, ponderar, relacionando as emoções, o respeito, esperar a vez, enfrentar as diferenças, enfrentar o desafio de se colocar no lugar do outro, entre outros aspectos.

A roda oportuniza a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos por meio da escuta e do diálogo com o outro e consigo. Os participantes são respeitados pela sua maneira própria de pensar e, desta forma, os diálogos nascidos desse encontro não obedecem uma única lógica (WARSCHAUER, 2001).

Na roda de conversa é possível a troca de experiências entre os professores e coleta de informações (Silva; Bernardes, 2007), esclarecimentos e discussão de ideias, ou seja, uma oportunidade de aprendizagem. Esta estratégia acontece sem formalidade, oferecendo oportunidades para todos discutirem e indagarem (MARQUES, 2013). A roda de conversa acontece em um clima de informalidade (SILVA; BERNARDES, 2007) oferecendo oportunidade de compartilhar ideias pelas pessoas presentes com visões diferentes de mundo, de personalidades e de histórias. Denari (2014) afirma que com as Rodas de Conversas é possível fortalecer ações a favor da sociedade por meio do oferecimento de serviços, atividades, informações, entre outras práticas. Além disso, é a oportunidade do envolvimento entre esses profissionais, como professores da sala de aula de uma escola pública, do AEE, coordenadores, diretores, entre outros (SOUZA, 2012).

A Roda de Conversa oferece uma estrutura de reflexão e discussão sobre a prática que passou (as aulas que os professores ministraram) e a preparada para o futuro (as aulas planejadas), partilhando dúvidas, certezas e experiências, pautando nas descrições de Warschauer, quando afirma que:

Um bordado que não é feito só, mas partilhado com o outros, tecido também com seus fios. Aí a necessária responsabilidade ao lidar com nossa história passada ao reconstruir, no presente, seu trajeto. Uma postura ética que se alimenta desse trabalho de reconstrução necessária para ter em mente e nas mãos ao darmos os 'pontos' que seguirão no bordado: nossos próximos passos da vida. (WARSCHAUER, p. 23, 2001).

De acordo com a autora supracitada, quando pensamos nas nossas ações do passado podemos buscar os ressignificados do vivido, sendo que não existe uma realidade, mas sim, maneiras de enxergá-la, fruto da visão de mundo de cada um. Desta forma, os professores podem refletir e dividir suas experiências das aulas passadas desenvolvidas com os alunos COM DEFICIÊNCIAS, ressignificando-as e colaborando com as construções do outro participante da roda, que, num movimento ativo, também colabora com suas ressignificações.

Além disso, Warschauer (2001) defende a ideia do trabalho formativo em grupo, na perspectiva da auto formação, pela importância de se ver aos olhos dos outros. Assim, a observação das aulas dos professores a partir das formações em roda e discussão sobre ela, pode contribuir para a formação continuada desses professores.

Nesta perspectiva, Marques (2013) desenvolveu um estudo com a prática da roda de conversa em quatro Escolas Municipais do Ensino Básico (EMEBs) de uma cidade do interior de São Paulo com quatro professores de Educação Física que ministravam aulas para

o 3º ano do Ensino Fundamental, com alunos COM DEFICIÊNCIAS incluídos; três professores da sala de recursos e quatro diretores. As Rodas de Conversas foram desenvolvidas durante encontros nas Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC com duração de duas horas, objetivando sensibilizar os participantes por meio da troca de experiências, conhecimentos e aprimoramento profissional. As Rodas de Conversas foram gravadas, transcritas e analisadas com base na descrição compreensiva. A proposta da prática foi aceita pelos professores, os quais se envolveram em busca das condições para melhoria do trabalho com os alunos em processo de inclusão, com ciência da realidade e com disposição para enfrentar as mudanças necessárias. O autor sugere melhoria na divulgação de informações e serviços oferecidos à equipe escolar e ao desenvolvimento de Rodas de Conversas com os professores como proposta de formação continuada para discussão de temas emergentes (MARQUES, 2013).

Mahl (2012) desenvolveu uma pesquisa utilizando rodas de conversas com o objetivo de analisar como um Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física contribui para a construção e reconstrução de saberes sobre inclusão escolar. O Programa de Formação Continuada contou com a participação de cinco professores de Educação Física e os resultados apontaram que as atividades desenvolvidas possibilitaram a construção e a reconstrução coletiva de saberes sobre inclusão no Programa e tiveram contribuições significativas para as ações cotidianas dos participantes.

Moura e Lima (2014) desenvolveram um estudo que pretendeu discutir a roda de conversa como uma possibilidade de instrumento de produção de dados na Pesquisa Narrativa. Os autores desenvolveram uma adaptação da roda por Warschauer e avançaram com a proposta de diálogo nascido das interações entre os participantes, como um instrumento de produção de dados da pesquisa narrativa, visando propiciar a autoformação com autonomia e autoria. Seus estudos versaram sobre a docência superior e o conhecimento da experiência, objetivando saber “como os professores bacharéis utilizavam os saberes experienciais para realizar a atividade docente, uma vez que, na maioria dos casos, esses professores não têm formação inicial direcionada à docência” (MOURA; LIMA, 2014, p. 101). Outro instrumento utilizado foi a entrevista narrativa, no sentido de integrar os dados obtidos.

Os autores supracitados desenvolveram três rodas com nove interlocutores e mais um pesquisador. Cada roda foi iniciada com uma questão tema, as quais foram:

1ª - “Como deve ser o professor do ensino superior?”; 2ª - “Como soluciono as demandas da minha sala de aula considerando que a atividade docente, mesmo sendo imprescindível de planejamento, é evitada de ineditismo e improvisação?”; e 3ª:

Quais as contribuições que recebemos para nossa atuação em sala de aula? Como a prática nos ajuda a atuar na docência?” (MOURA; LIMA, 2014, p. 102).

Os professores supracitados receberam um e-mail antecipado com essas questões que tinham o intuito de estimular e fomentar um diálogo natural, com questões, relatos e trocas de experiências pelos professores de uma forma que o diálogo pertencesse a eles e não aos pesquisadores. As rodas foram transcritas e descritas em eixos de análises para categorização. Como resultado eles confirmaram a afirmação de Warschauer (2002) sobre a construção própria de cada grupo por meio do diálogo e interação entre os participantes. Eles concluíram que as rodas oportunizaram uma construção coletiva com partilha sobre as vivências. Além disso, concluíram que *“a roda de conversa se firma como um instrumento de produção de dados da pesquisa narrativa, em que é possível haver uma ressonância coletiva, na medida em que se criam espaços de diálogo e de reflexão”* (MOURA; LIMA, 2014, p. 104).

Ao buscar informações de formações para professores e estudos sobre educação básica, podemos encontrar essas informações sobre os primeiros anos do Ensino Fundamental, principalmente com ênfase na alfabetização. Porém, pouco se fala sobre os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, Ensino Fundamental II, do 6º ano ao 9º ano (MEIRELES, 2012). Para dar aulas nesses anos o professor precisa ter licenciatura plena em uma das disciplinas do currículo, como Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia (PINHEIRO, 2012), entre outras. Pinheiro (2012) ainda comenta que é preciso dedicação das pesquisas acadêmicas às questões didáticas para contribuir com o professor no dia-a-dia em sala de aula.

Diante dessa necessidade, uma proposta importante e eficaz para o desenvolvimento da educação a todos é a formação continuada dos professores para o desenvolvimento de um currículo para todos os alunos. Sendo assim, deve-se, de acordo com Mesquita (2010), prover e prever a organização do ensino e das classes regulares com adaptações curriculares que considerem os conteúdos, metodologia de ensino e processo de avaliações básicas.

Um espaço propício, como já descrito anteriormente, para essa ação pode ser dentro da jornada de trabalho dos professores durante os HTPCs. Esse momento poderia ser aproveitado de maneira produtiva com formações aos professores do ensino de uma escola pública, especificamente, neste projeto, aos professores do Ensino Fundamental II. A formação continuada pode ser a respeito, dentre outras preocupações, de como desenvolver adaptações curriculares, como a troca de experiências entre os professores e informações teóricas por um mediador. Sendo assim, uma vez que o objetivo primordial estabelecido do HTPC é criar uma oportunidade de discussão e formação continuada para: estudar, atender os problemas

enfrentados pelos docentes, trocar experiências, discutir planejamento, avaliação e estimular a reflexão sobre a prática docente. Para que isso aconteça, é importante haver uma boa estrutura para o debate com metas e cronogramas.

Assim, há que se investigar de perto se é possível desenvolver uma formação continuada aos professores durante o HTPC sobre a demanda consequente da inclusão, a necessidade de uma adaptação curricular, aos alunos COM DEFICIÊNCIAS no Ensino Fundamental II.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

5.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

A fundamentação metodológica adotada nesta pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e delineada pela pesquisa-ação.

A abordagem qualitativa, nesta pesquisa, é justificada por fornecer maior profundidade dos dados, riqueza interpretativa, detalhes dos acontecimentos e, ainda, com possibilidades de mudanças e flexibilidades de análises (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). De acordo com Minayo (2006) o enfoque qualitativo foca a interpretação da ação e do contexto social, considerando os significados que os sujeitos atribuem a esse contexto.

A abordagem qualitativa para a formação continuada de professores pode ser eficaz por permitir a exploração de um ambiente complexo, de uma forma que:

[...] eles podem voltar à sua prática mais autoconscientes acerca de seus valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes frente aos alunos e à comunidade escolar. Essa abordagem na condução de um estudo de formação permite que os professores participantes tornem-se mais sensíveis aos fatores que interferem em seu trabalho e a sua interação com o outro (LOURENÇO, 2012, p. 50).

Lourenço (2012) afirma que a pesquisa de cunho qualitativo é um dos melhores caminhos para a investigação sobre a formação continuada de professores.

Essa fundamentação metodológica, de acordo com Vilelas (2009), tem como foco os problemas a serem solucionados e as práticas que podem ser aprimoradas por meio da observação, análise e descrição de forma objetiva e complementar. Ainda de acordo com o autor, estudos descritivos caracterizam uma população e um fenômeno específico, no caso desta pesquisa, os Professores do Ensino Fundamental II. E, tendo-se como enfoque a prática de adaptações curriculares desenvolvidas pelos professores que atuam diretamente com alunos COM DEFICIÊNCIAS, respectivamente.

Ainda, delineada pela pesquisa-ação, esta pesquisa visa resoluções de problemas para desencadear mudanças, a qual permite duas tarefas simultâneas: “uma tarefa de pesquisa, cujo objetivo é desenvolver conhecimentos, e uma tarefa de ação, cujo objetivo é modificar uma situação peculiar” (DIONNE, 2007, p. 24).

Bracht *et al.* (2002) afirma que a pesquisa-ação é uma das mais promissoras para a investigação sobre formação continuada de professores quando a intenção é a mudança na prática.

5.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Primeiramente solicitou-se a permissão para a realização desta pesquisa junto a secretaria municipal de educação.

Posteriormente a pesquisa foi submetida para análise do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, com o número do parecer do Comitê de Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos: 1.884.618, comprometendo-se a seguir todas as orientações e indicações do respectivo órgão. Em seguida, foi solicitada à Secretaria de Educação, na Divisão de Educação Especial em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, a autorização para a realização da pesquisa em uma escola que tenha alunos COM DEFICIÊNCIAS nas salas de aulas públicas municipais do Ensino Fundamental II. Por fim, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada professor participante da pesquisa (ANEXO 1).

É importante ressaltar que a identificação dos participantes foi alterada, garantindo seu total sigilo. Informamos ainda que a pesquisa não envolveu recursos financeiros para os participantes, suas participações foram voluntárias e poderia ser interrompida a qualquer momento.

5.3 LOCAL DA PESQUISA E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal do Ensino Básico (EMEB) localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

De acordo com o relato da direção a escola é composta por 860 alunos, sendo 43 alunos com laudos médicos, ou seja, com deficiências, e mais 43 alunos avaliados a partir do WISC (*Wechsler IntelligenceScale for Children*). Esses alunos estão divididos em 30 turmas de Ensino Fundamental I e II, mais quatro turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos e mais duas turmas bilíngues (Português e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS).

Para as realizações das Rodas de Conversas utilizamos sala de aula e auditório, onde são realizadas as reuniões dos HTPCs. Os HTPCs acontecem, nesta escola, com um grupo específico de profissionais, selecionados pela coordenação, às segundas-feiras, das 12h30 às 14h10 e alguns horários foram disponibilizados pela coordenação para o desenvolvimento das rodas.

Participaram desta pesquisa 23 profissionais (nomes fictícios), entre eles: 19 professores, uma assistente pedagógica, uma fonoaudióloga, um instrutor e um intérprete de LIBRAS. As reuniões são coordenadas pela Assistente Pedagógica.

Quadro 1- Caracterização dos participantes das Rodas de Conversa

Nome	Idade / anos	Graduação	Formação adicional	Tempo de docência / anos	Atuação
Alan	35	Matemática	Não declarado	10	EF ¹ II – DV, Surdez, Síndrome de Down, TEA e TDAH
Amanda	31	Geografia	Mestrado em Educação	10	EF II – Surdez, I, DF, Cegueira e Surdez
Ana Claudia	36	Letras	Especialização em Psicopedagogia e Pedagogia	14	EF II – DI, DF, Surdez e Cegueira
Ana Maria	63	Letras	Pedagogia	41	EF II – Diversas deficiências com apoio
Antonio César ²³	65	Letras	Mestrado em Linguística Aplicada ao ensino de Letras	37	6º anos do EF
Ariane	40	Ciências	Pós-graduação em educação ambiental	5	EFII – DI e DV
Caio ²³	32	Matemática	Não declarado	10	Não declarado
Ciléia ³	65	Geografia	Habilitação em francês e espanhol	30	EF II – Surdez e outras deficiências
Elaine	48	Letras e Pedagogia	Não declarado	20	Assistência Pedagógica aos alunos e professores do EF II
Flávia	36	Educação Musical	Mestrado profissional em andamento	10	EF II e EA – TEA, Síndrome de Down, PC e Surdez.
Marcela	34	Matemática	Não declarado	13	DI
Maria Augusta	55	Arte	Pedagogia	34	Não declarado
Solange	69	História e Pedagogia	Não declarado	39	EF II – Surdez e Microcefalia
Sandra ³	43	Letras	Não declarado	20	EF I - Síndrome de Down, TEA e DI
Valéria ²³	34	Ciências	Não declarado	14	DI e Surdez.
Wanderly C.	57	Educação Física	Não declarado	20	EF II – DF e DI
Wellington	52	Matemática e Pedagogia	Diversos cursos	19	EF II, EM– Surdez, DI, Síndrome de Down, TEA, PC, entre outros
Viviane (intérprete)	32	Sem graduação	Intérprete de LIBRAS	17	Surdos
Michele (fono)	36	Fonoaudiologia	Não declarado	14	Surdos
Jason (instrutor)	43	Serviço Social	Surdos	1	EI, com surdos, EF I com ensino bilíngue, EF com surdos – LIBRAS.
Amanda	34	Sem graduação	Formação em Interpretação Educacional em LIBRAS	2	EF II – Surdez e surdez mais associações
Jaqueline	41	História	Especialização em EI	17	EF I – Diversos
Viviane	32	Sem graduação	Intérprete de LIBRAS	17	7º e 9º anos do EF – Surdez

Fonte: Secretaria da escola que ocorreu a pesquisa.

¹Siglas: EI – Educação Infantil; EF – Ensino Fundamental; EM – Ensino Médio; EJA – Educação de Jovens e Adultos; DF – Deficiência Física; DV – Deficiência Visual; DI – Deficiência Intelectual, TEA – Transtorno do Espectro Autista; TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais; e PC - Paralisia Cerebral.

²Professores que tiveram suas práticas pedagógicas observadas.

³Professores que lecionam no 6ºano C.

Todos os integrantes participaram da formação continuada por meio da roda de conversa e as práticas observadas antes e depois da formação continuada foram a de três professores, porém todos os profissionais são considerados participantes por serem integrantes da roda e serem expostas as condições de formação continuada e consequente mudança da prática.

Para a realização das observações e análise das Os participantes estão descritos no Quadro 2 acima a partir dos registros obtidos pelo questionário inicial com a descrição do nome, idade, formação inicial e complementar, tempo de docência e público com deficiência que já atuou.

O total de oito professores lecionavam no 6º ao C, entre eles, Antonio César, Caio, Valéria, Sandra e Ciléia que estão apresentados na tabela como participantes e também Janaina, Flavia e Alexandra que participam de outro horário de HTPC.

práticas, foi selecionado o 6º ano C. Esta escolha foi a pedido da direção no ato de autorização da realização da pesquisa, explicando a dificuldade por parte dos alunos e dos professores quanto à estruturação das aulas (comparado ao Ensino Fundamental I). Os alunos têm variabilidade no número de professores e estes, por sua vez, apresentam reclamações em relação à dificuldade de adaptações curriculares pelo tempo curto de aula (50 minutos a 1h e 30min de aula com todos os alunos).

A sala tem 31 alunos, entre eles dois com laudos médicos de deficiência, uma aluna, Débora, com Síndrome de Down e o Ian com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), descritos com nomes fictícios no Quadro 3.

Quadro 2- Caracterização dos alunos COM DEFICIÊNCIAS

Nome	Idade	Série	Diagnóstico	Tempo na escola
Débora	12	6º ano C	Síndrome de Down	9 anos
Ian	11	6º ano C	Transtorno do Espectro Autista	8 anos

Fonte: Secretaria da escola que ocorreu a pesquisa.

Aconteceram discussões sobre o ensino de alunos de outras salas durante a formação, mas a caracterização dos alunos COM DEFICIÊNCIAS ficou restrita às salas selecionadas para observações. No decorrer das descrições dos resultados foram citados nomes dos alunos que não se encontram no Quadro 3, mas houve a demanda pelos participantes em pensar num ensino eficaz e, já que a proposta é ensino a todos os alunos, a discussão do ensino não ficou limitada apenas aos alunos das práticas nas salas observadas.

5.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Os instrumentos para coleta de dados das Rodas de Conversa foram um gravador digital e um notebook para transcrição e categorização das informações. Para a coleta de dados das práticas dos professores, foi utilizado um diário de campo para registro da observação das práticas dos três professores diante o ensino aos alunos com deficiência. Além disso, foi elaborado um questionário inicial para a obtenção destas informações preliminares.

5.4.1 Observação e registro da prática de três professores

Segundo Vilelas (2009), ao observar cientificamente pode-se perceber ativamente a realidade exterior focando a obtenção de dados que foram definidos interessantes para a investigação.

Nas aulas observadas foram registradas as ações dos professores diante dos alunos COM DEFICIÊNCIAS, estratégias de ensino dos professores e ações dos alunos durante as aulas. Os registros foram analisados, categorizados e submetidos a dois juízes independentes para obtenção de maior fidedignidade.

Vale ressaltar que essa observação teve como objetivo buscar elementos importantes para fundamentar as discussões e debates nas Rodas de Conversas e observar as ações dos professores, após a realização das rodas, como incentivo à mudança pedagógica, atitudinal e de planejamento de atividades para todos, inclusive para o aluno com deficiência, verificando, dessa forma, se as rodas colaboraram para essa prática.

Nesta pesquisa as observações foram registradas e categorizadas da seguinte forma:

- Estratégias de ensino do professor;
- Ações do professor aos alunos;
- Ações dos alunos durante a aula.

5.4.2 Roda de Conversa

Outro recurso foi a Roda de Conversa, meio utilizado nesta pesquisa como possibilidade de formação continuada aos professores sobre adaptação curricular para alunos COM DEFICIÊNCIAS em suas salas de ensino de uma escola pública.

Quadro 3- Caminho percorrido durante a pesquisa

Data	Atividade	Tempo
21/12/2016	Aprovação do Comitê de Ética - UFSCar	-
01/12/2017	Autorização da prefeitura – Secretaria da Educação	-
04/12/2017	Reunião com a direção da escola para autorização da realização da pesquisa	30 min
26/02/2018	Reunião com os possíveis participantes para a explicação sobre a pesquisa	40 min
08/03/2018	1º Observação da aula da Valéria (Ciências)	50 min
09/03/2018	1º Observação da aula do Caio (Matemática)	50 min
12/03/2018	1º Observação da aula do Antônio Cesar (Português)	50 min
12/03/2018	1º Roda de Conversa Categorias: <ul style="list-style-type: none"> ● Dúvidas diante das práticas aos alunos incluídos; <ul style="list-style-type: none"> ● Prática de ensino; ● Ações dos alunos COM DEFICIÊNCIAS. 	1 hora
19/03/2018	2º Roda de Conversa Categorias: <ul style="list-style-type: none"> ● Estratégias de ensino após dica da mediadora: dica visual; ● Estratégias de ensino após dica da mediadora: dica auditiva. 	1 hora
20/03/2018	Reunião com a assistente pedagógica	30 min
27/03/2018	Reunião com a auxiliar do João	30 min
27/03/2018	2º Observação da aula do Antonio Cesar	50 min
28/03/2018	2º Observação da aula da Caio	50 min
21/04/2018	3º Roda de Conversa	10 min
07/05/2018	4º Roda de Conversa Categoria: <ul style="list-style-type: none"> ● Adaptação curricular da aula do Antonio César: uso do dicionário ● Adaptação curricular da aula da Valéria: estrutura do Planeta Terra 	1 hora
08/05/2018	3º Observação da aula da Valéria	50 min
09/05/2018	3º Observação da aula do Cesar	50 min
14/05/2018	5º Roda de Conversa <ul style="list-style-type: none"> ● Relatos de experiências sobre as práticas de adaptações curriculares após a quarta roda de conversa ● Reflexões sobre a prática da adaptação curricular realizada pelos professores 	1 hora
11/06/2018	6º Roda de Conversa Fechamento	5 min

Fonte: Elaborado pela autora.

Roda de Conversa, como estratégia de formação continuada aos professores, foi baseada em Warschauer (2001).

Esta estratégia de pesquisa conta com uma estrutura em grupo, com troca de informações sobre um tema em comum, no caso desta pesquisa, o ensino do aluno com deficiência incluído no Ensino Fundamental de uma escola pública municipal.

O pesquisador inicia um tema para instigar as falas dos participantes, os quais têm liberdade para concordar, discordar, acrescentar informações e contar suas práticas. Quando o assunto da conversa não acorda com o tema proposto, o pesquisador, como mediador, retoma o assunto com questões ou pontos para a discussão. Além disso, o pesquisador oferece pontos que incentive os participantes a pensarem sobre suas ações do passado e elaborar futuras ações a partir da discussão do grupo.

É importante ressaltar que todos os participantes são importantes no grupo, mesmo que não se expresse através da fala, porque estará presente e escutando a discussão, o que pode contribuir para sua prática.

Nesta pesquisa as Rodas de Conversa foram gravadas em áudios, analisadas e categorizadas de acordo com os assuntos mais discutidos entre os participantes.

5.5 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Como esclarecimento do caminho percorrido durante a pesquisa, foi utilizado uma tabela com os passos dados desde a autorização para a realização até a coleta de dados e também as categorias desenvolvidas para a análise (Quadro 3).

5.6 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Como apresentado no Quadro 3, após a autorização pelo Comitê de Ética e pela Secretaria da Educação do município, foi apresentada a mesma à direção e justificado o oferecimento de uma formação continuada por meio de roda de conversa aos professores do Ensino Fundamental II durante algumas reuniões de HTPCs. A proposta foi acompanhar a aula de três professores, com o oferecimento de uma formação continuada para todos os interessados (incluindo coordenadores e direção, uma vez que entende que o trabalho com o aluno é desenvolvido pela comunidade educacional), porque de acordo com Warschauer (2001), os participantes presentes, mesmo sem expressarem suas opiniões, estariam recebendo as informações discutidas e entrando em contato com novas experiências e discussões.

Foi apresentada a proposta aos professores em HTPC, apresentando oralmente a descrição da formação da mediadora, contextualização da pesquisa, assim como seu objetivo

e desenvolvimento. Os professores de maneira geral agradeceram pela proposta da pesquisa desenvolvida, ou seja, pela oportunidade de receberem tal formação continuada.

Depois da reunião de apresentação, observou-se a aula dos professores selecionados com duração de 50 minutos cada. Todas as ações voltadas aos alunos COM DEFICIÊNCIAS do 6º C, Débora e Ian, as estratégias de ensino pelos professores e as ações desses alunos foram registradas num diário de campo e analisadas.

Após as observações, na mesma semana, aconteceu a primeira roda de conversa com o grupo de professores que frequentavam os HTPC de segunda-feira das 12h30 às 14h10. Após os informes passados pela assistente pedagógica (Elaine) para os professores para, então, iniciar a roda com duração de 1 hora. Após uma semana, aconteceu a segunda Roda de Conversa com a mesma estrutura da anterior em relação ao tempo e ambiente.

Após as duas rodas, houve um encontro com a assistente pedagógica e com a auxiliar de um aluno para expor as decisões dos professores nas rodas.

Seguimos para a terceira e quarta roda de conversa, em abril e maio de 2018. A terceira roda ficou diferente das anteriores em relação ao tempo, foram dispostos 10 minutos de roda de atividades desenvolvidas pelos professores, neste dia em especial, pois tiveram a despedida de uma intérprete e um número maior de informes. A quarta ficou diferente em relação à estrutura, só participaram os professores dos sextos anos, a pedido da assistente pedagógica, pelo número de atividades naquela reunião.

As aulas de dois professores foram observadas após a quarta roda e, na semana seguinte, a quinta Roda de Conversa aconteceu com a mesma estrutura das primeiras. Depois seguimos para as últimas rodas. A sexta roda não foi realizada por falta de tempo alegada pela assistente pedagógica.

No último HTPC oferecido pela escola fizemos o fechamento, esclarecendo as ações durante as últimas rodas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados em ordem cronológica, conforme foram acontecendo as rodas e as observações antes e após as rodas.

6.1 DESCRIÇÃO DAS PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DIANTE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS EM SALA DE AULA

Para as observações de práticas em sala de aula, foi solicitado a autorização voluntária de três professores, considerando o critério de ser professor dos 6º anos.

Os professores foram: Valéria (Ciências) Caio (Matemática) e Antonio César (Português). Foram agendadas as aulas que seriam observadas com a escolha do 6º ano C conveniente ao horário disponível dos professores e da mediadora. Foram observados 50 minutos das aulas desses professores nos dias 08/03/18, 09/03/18 e 12/03/18 respectivamente. As informações contidas no diário de campo sobre as observações estão descritas no Quadro 5. As colunas estão separadas por: data da observação; nome do professor e a aula observada; estratégias de ensino oferecidas pelos professores; ações dos professores diante os alunos COM DEFICIÊNCIAS, Débora e Ian; e ações desses alunos durante as aulas.

Em relação às estruturas das aulas observadas de acordo com cada professor, foi possível identificar que Valéria utilizou figuras para exemplificar suas explicações, oferecendo estratégias diferenciadas para o trabalho com os alunos. Caio utilizou de estratégia escrita e oral, que apesar de diferenciadas, não alcança as demandas de alunos com dificuldades da estrutura básica numérica, também o caso da Débora. Por fim, Antonio César não utilizou de figuras para o apoio visual sobre suas explicações, somente do apoio de texto escrito, o que pode dificultar a compreensão de alunos que não são alfabetizados, no caso, a Débora.

Refletindo sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores Caio e Antonio César, estudiosos, entre eles, Leite (2008) descreve a importância do olhar diferenciado a todos os alunos para garantir a qualidade do ensino. Quando se olha para as especificidades dos alunos, vê-se que cada um possui suas características físicas e intelectuais próprias; sendo assim uma prática voltada para um conjunto homogêneo de alunos não alcança êxito.

Quadro 4 - Descrição das observações das práticas dos professores

Data	Aula / prof	Estratégias de ensino	Ações do professor à Débora	Ações do professor ao Ian	Ações da Débora	Ações do Ian
08/03/18	Valéria Ciências	Aula expositiva. Utilizou as figuras do livro didático para expor seus exemplos. Escreveu um texto na lousa para os alunos copiarem após a explicação oral.	Sem ação	Pede para ao aluno olhar uma página do livro	Não expressou palavras oralmente. Retirou os cadernos com registros de treinos de coordenação motora e estojo da bolsa, arrumou os lápis e canetas na carteira durante as explicações e atividades oferecidas pela professora.	Manuseou o livro trabalhado. Copiou e escreveu o que a professora pediu. Questionou oralmente a professora sobre o assunto.
09/03/18	Caio Matemática	Apresentou oralmente o objetivo da aula. Passou um exercício na lousa para os alunos resolverem. Exercícios orais ao mesmo tempo que fez chamada de frequência.	Sem ação	Pergunta a resposta de uma questão oralmente	Não expressou palavras oralmente. Retirou os cadernos com registros de treinos de coordenação motora e estojo da bolsa, arrumou os lápis e canetas na carteira durante as explicações e atividades oferecidas.	Copiou a pedido do professor. Resolveu operações no caderno. Respondeu oralmente um exercício.
12/03/18	Antonio Cesar Português	Cobrou, oralmente, a tarefa do dia anterior e explicou a importância da mesma. Fez a leitura de um texto, explicou e fez questões aos alunos, oralmente.	Aluna Faltou	Pediu para o aluno ler um parágrafo em voz alta.	Aluna Faltou	Fez perguntas oralmente sobre o assunto da aula. Olhou para o professor durante a explicação. Escreveu a pedido do professor. Copiou as respostas da lousa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta perspectiva, quando Caio propôs atividades com operações complexas aos alunos sem levar em consideração a falta de conhecimento da Débora sobre os numerais, ele não olhou para a especificidade da aluna e ofereceu um ensino homogêneo considerando a maioria.

Uma explicação para a falta de ações à Débora pelo Caio, pode ser em relação a percepção da diversidade, afirmando a descrição de Briant e Oliver (2012) em que os professores veem poucas possibilidades de aprendizados aos alunos COM DEFICIÊNCIAS e, conseqüentemente, não desenvolvem estratégias para eles aprenderem.

Por meio das entrevistas que Briant e Oliver (2012) realizaram com professores com alunos COM DEFICIÊNCIAS sobre estratégias de ensino voltadas a esses alunos, 40% se referiam a pouca utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, indo de encontro com a observação da prática do Caio.

Os autores supracitados discutem que:

A utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas é sem dúvida uma vertente para equiparação de oportunidades, porém para que os professores possam utilizá-las é preciso que reconheçam em todos os seus alunos sujeitos capazes de aprender, favorecendo a construção de uma educação de qualidade para todos os envolvidos. (BRIAN; OLIVER, 2012, p.14).

Com isso vemos que a falta de estratégias diferenciadas aos alunos incluídos vai além da concretização de planos concretos, mas parte do reconhecimento da capacidade de aprendizagem por esses alunos.

Valéria, apesar de utilizar a estratégia do auxílio visual (figuras que utilizou para demonstrar a explicação), não apresentou para Débora essas figuras, ou seja, não apresentou a ela o assunto trabalhado através das figuras. As figuras poderiam ser uma adaptação curricular para a aluna ter conhecimento sobre o assunto trabalhado e também para o desenvolvimento de outras atividades, considerando que Débora não sabe ler, mas conhece figura e as nomeia. Apesar de estratégias não homogêneas, a professora não apresentou ações à aluna.

Sobre esse aspecto, Denari (2013, p.17) discute que

(...) a escola deveria promover a participação de TODOS os alunos nas atividades de sala de aula e no âmbito extraescolar, potencializando os processos de ensino e aprendizagem, em consonância com os produtos da modernidade, especialmente as tecnologias de informação e comunicação. Porém, verifica-se que o cenário atual se tingiu de fortes e sombrios matizes (...).

De acordo com Denari (2013) uma das alternativas para o ensino de todos os alunos, pensando em diversidade de estratégias para o alcance de todos, seria o uso das tecnologias. No caso da Débora, filmes, fotos ou outros dispositivos visuais poderiam auxiliar na compreensão do assunto estudado e acesso ao conteúdo, assim, facilitando as questões de aprendizagem da aluna. No caso do âmbito extraescolar, Débora participa do Atendimento Educacional Especializado – AEE oferecido na mesma escola, indo ao encontro da afirmação da autora sobre essa participação para potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Apesar das estruturas de ensino diferenciadas de Valéria e de Caio, a Débora não participou da aula e não foi exigida nenhuma ação da aluna. As falas dos dois professores ao final da observação em relação ao ensino a aluna foram:

Eu não sei o que fazer com ela. (Valéria)

Não conheço a Débora, não sei o que ela sabe ou pode fazer. (Caio)

Uma das possíveis explicações para essa dificuldade de conhecer a aluna em relação às suas competências e necessidades de aprendizagens é pela ideia de “não eficiência que se

contrapondo aos pressupostos da inclusão, através de preconceitos que funcionam como barreiras invisíveis” (DENARI, 2013, p.20). Ao olhar a aluna com deficiência diante dos outros alunos, pode-se pensar que a aluna não é capaz de entender o assunto tratado, as conversas em sala, exercícios propostos e até mesmo que a aluna pode aprender.

A partir da descrição das ações dos professores ao Ian e de seus comportamentos durante as aulas, pode-se observar que o aluno conseguia acompanhar a aula a partir das estratégias oferecidas pelos professores e que os professores não apresentaram dificuldades nesse ensino.

As falas dos professores sobre o aluno ao final das observações foram:

O Ian tem laudo? Eu achei que fosse aquele outro que é bem inteligente. (Caio)

Não tenho problemas no ensino com o Ian, ele só apresenta dificuldades na leitura de algumas palavras. (Antonio César)

Ele participa normalmente das minhas aulas. (Valéria).

Fica claro na fala do Caio a falta de informação sobre os alunos COM DEFICIÊNCIAS. Esta informação é essencial para o professor desde o início do ano letivo para conhecer o aluno e, partindo desta realidade, preparar atividades adequadas a ele.

Voltando na citação de Denari (2013), sobre a importância da participação do aluno no âmbito extraescolar, apesar dos alunos participarem do AEE, os professores da sala de aula comum não têm acesso ao ensino, desenvolvimento ou outra informação deste atendimento. Uma das ações para a eficácia dessa participação nesse âmbito seria a parceria do professor especialista com os professores da sala de aula de uma escola pública para organizarem um ensino eficaz aos alunos. A parceria poderia contar, logo no início do ano, com os esclarecimentos sobre as características dos alunos (acesso ao relatório do professor do AEE do ano anterior, por exemplo), orientações do professor especialistas sobre estratégias diferenciadas, entre outras ações.

Após conhecer as práticas de alguns professores, foram iniciadas as rodas de Conversas para buscar quais as dificuldades apresentadas pelos professores, levantar quais os alunos que os participantes têm dificuldades para ensinar e, conseqüentemente, desenvolver a formação continuada numa dinâmica de roda focando três aspectos de acordo com Warschauer (2001): troca de experiências, coleta de informações, esclarecimentos e discussão de ideias.

6.1.1 Descrição da primeira Roda de Conversa - RC

Nesta primeira roda, foi pedido para os professores relatarem sobre suas dificuldades ou dúvidas no ensino da pessoa com deficiência, assim como o trabalho que já realizaram com esses alunos (descrito neste trabalho como práticas de ensino), tanto os sucessos quando as frustrações. As indagações pelo mediador foram com o intuito de ouvir os detalhes e posteriormente, oferecer orientações específicas aos seus apontamentos; além disso, foram com o intuito de valorizar as práticas já desenvolvidas pelos professores, olhando para seus saberes construídos a partir de suas experiências.

O foco da identificação/coleta das informações expostas pelos participantes é, de acordo com Warschauer (2001) olhar os participantes como pessoas e não apenas receptores de informações. De acordo com a autora:

O esquecimento da pessoa é algo comum nas iniciativas de formação dos professores provocando a ilusão de uma racionalidade técnica. Ignorar o passado dos professores cria a ilusão de que nada sabem e que basta a organização dos dispositivos de formação, impregnados na dimensão técnica. (WARSCHAUER, 2001, p.125).

A partir da transcrição e análises das falas dos professores, foram selecionadas três categorias, entre elas: dúvidas diante das práticas aos alunos incluídos; prática de ensino; e ações dos alunos COM DEFICIÊNCIAS, apresentadas a seguir. Estas categorias resultaram das menções dos participantes durante a primeira roda de conversa e tem como medida uma análise crítica sobre o que foi relatado por estes. Para a análise foram levados em conta o significado das palavras emitidas, o contexto em que foram mencionadas, a consistência interna do grupo (ou a falta de) e, por fim, a especificidade das respostas e a importância de se identificar novas ideias que possam subsidiar novos aprendizados para todos os envolvidos.

6.1.2 Dúvidas diante das práticas aos alunos incluídos

Ciléia, Valéria e Antonio César apresentaram dúvidas em relação às ações destinadas ao João do 6º ano B com diagnóstico de TEA, principalmente nos aspectos sociais. Eles reclamaram que o aluno apresenta comportamentos diferente dos outros alunos COM DEFICIÊNCIAS. Comentaram que o João interfere nas aulas atrapalhando o desenvolvimento na mesma, diferentemente de outros alunos cuja dificuldade está voltada aos aspectos do ensino do conteúdo. Com o João, os professores apresentam dificuldades em relação ao

ensino para o aluno sobre o seguimento das regras, como esperar o outro, respeitar os horários, esperar a vez, entre outros, como descrito nas falas:

Eu tenho uma questão que pra mim marca muito mais que é a questão de atender esse autista em particular, que é o João do 6º B, porque ele tem um comportamento completamente novo pra gente, (...) dele dar soco na cabeça quando ele não é atendido no momento que eles está solicitando, então você tem que interromper a explicação a qualquer momento, ele chora, ele bate na cabeça, ele debruça na cadeira, ele empurrou a carteira, os alunos contam algumas coisas que ele faz. (Ciléia)

Eu não sei mais o que fazer com o João! (Ciléia)

Na última aula ele saía, ficava 2 minutos na minha sala, ele entrava, falava “posso beber água? Espera” ai cansava, ai ele voltava já vinha por cima pegando, segurando, vindo por cima, deixa eu ir no banheiro, ai você acaba liberando, então eu acho que deixei ele sair umas 4 vezes seguidas da minha aula, teve uma hora que eu não sabia onde ele estava, ai eu fui gritar no banheiro e ele estava no banheiro, ai eu falei “João onde você estava? Você some” daí ele responde “me deu vontade de ir no banheiro”. (Valéria)

O João interfere demais, a todo o momento. (...) ele é muito disperso, ele não se concentra, é muito difícil ele se concentrar em uma das propostas que a gente faz (Antonio César)

Algumas vezes a preocupação em relação ao aspecto social é mais relevante do que as preocupações em relação à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. Essa relevância pode ser explicada pela noção de integração que, historicamente, antecedeu à inclusão, no qual as ações sociais ou a aproximação com os outros alunos sem deficiências era o foco da presença da pessoa com deficiência na escola e não o desenvolvimento de aprendizagens em relação ao conteúdo.

Aporta e Lacerda (2018) também identificaram essa preocupação, das relações sociais, pela professora do Ensino Fundamental I com um aluno com TEA incluído, mas, apesar dessa preocupação, a professora pesquisada verificou a necessidade do desenvolvimento de aprendizagem dos conteúdos pelo aluno após conhecê-lo e identificar suas capacidades de aprendizado. Diante disso, as autoras discutem a necessidade de uma sondagem inicial para conhecer o aluno e as suas capacidades para que não foquem apenas no seu diagnóstico como algo que impeça a aprendizagem.

Para Omote, o olhar para as verdadeiras capacidades e necessidades da pessoa com deficiência vai além de uma terminologia ou lei vigente, está na visão de mundo do ser humano:

Uma mudança na concepção de deficiência não se promove, certamente, a partir de decisões tomadas em assembleias nem por meio de leis. Implica uma nova visão de

mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por outros critérios, em termos das condições anátomo-fisiológicas, psicossociais, socioeconômicas e etno-culturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente determinada por tais condições ou a elas inerente. (OMOTE, p.9, 1999).

Contrapondo, encontramos na prática o desenvolvimento do aluno com deficiência focado apenas em aspectos sociais, sem relacionar o desenvolvimento principal que uma escola oferece que são os conteúdos acadêmicos (APORTA; LACERDA, 2018).

Apesar dos professores darem ênfase aos aspectos sociais relacionados ao João, eles também apontaram dúvidas no ensino de conteúdo, principalmente para a Débora do 6º ano C. César comentou que se sente perdido no ensino a aluna:

(...) A Débora é o oposto, é nulo o aproveitamento, eu estou completamente perdido. (Antonio César)

E Valéria comentou:

Eu não sei como ensinar meu conteúdo pro João, além de tudo isso tem essa questão do comportamento dele que é bem complicado em sala, sobre a Débora do 6º ano C, (...). Não sei o que fazer com ela. (...) Com a Débora eu não tenho essa comunicação, ela fica ali, tadinha, sentadinha, fazendo algumas coisinhas no caderno dela. Ela percebeu no dia que eu fiquei os 40 minutos sentada na frente dela, ela quis meu carimbo, então ela sabe que eu carimbo, as vezes ela levanta da carteira dela e vem na minha mesa pra eu carimbar o que ela fez, porque eu carimbo, mas assim, o que eu poderia fazer? Porque eu realmente não sei. Minha aula tem lousa, eu falo bastante, os alunos perguntam muita coisa eu vou respondendo, tem vídeo, mas não é toda aula que tem vídeo, e tem esses materiais xerocados, mas eu não vejo nada da Débora, eu queria alguma coisa, sei lá. (Valéria).

Briant e Oliver (2012) também encontraram em suas pesquisas, com entrevista aos professores sobre estratégias de ensino aos alunos COM DEFICIÊNCIAS, reclamações sobre o desconhecimento dessas ações diante a falta de uma formação continuada eficaz, pois reclamaram que a formação continuada que costumam receber é mais informativa que formativa, com poucas possibilidades de discussões sobre a prática de sala de aula.

A falta de uma formação continuada eficaz pode ser uma das causas das reclamações descritas acima.

Antonio César e Elaine, continuando com os comentários sobre as dúvidas no trabalho como João, frisaram a dificuldade do trabalho com o aluno para o entendimento sobre a organização da aula, dos horários, das sequências e seguimentos de instruções.

Essa noção de tempo realmente é uma coisa assim, que ele tem muita dificuldade. Para você ter uma ideia, na semana passada, um dia especificamente, ele entrou na minha primeira aula, eu entrei na sala de aula, ele perguntou se era hora do almoço, não, todo mundo entrou agora. Aquele dia ele me perguntou, toda hora que ele vinha falar comigo ele me perguntava se era daqui a pouco. (Antonio César)

Que eu percebi também, que tinha educação física naquela manhã, mas ele não tinha noção exata de que era nas duas últimas, e quanto era esse tempo que ele tinha que esperar para chegar as aulas de educação física. (Elaine)

Além dessa dificuldade com João, os professores também relataram a dificuldade de apresentar e trabalhar a estrutura da aula para Débora.

Ela fica ali, tadinha, sentadinha, fazendo algumas coisinhas no caderno dela, ela percebeu no dia que eu fiquei os 40 minutos sentada na frente dela, ela quis meu carimbo, então ela sabe que eu carimbo, as vezes ela levanta da carteira dela e vem na minha mesa para eu carimbar o que ela fez, porque eu carimbo, mas assim, o que eu poderia fazer, porque eu realmente não sei. (Valéria)

As dificuldades dos professores com Débora vão além do comportamento em relação à organização da aula. Eles relatam não saber como ensinar a aluna em relação aos aspectos curriculares. Isso também foi identificado nas observações das aulas da Valéria e do Caio, ao deixar que a aluna permanecesse sem participar da aula ou ao não oferecer atividades ou qualquer estratégia de ensino para a aluna. Débora, que fazia ações aleatórias, como folhear caderno sem o conteúdo da aula, abrir e fechar garrafinha com água durante as explicações sobre o conteúdo (astros e estrelas na aula da Valéria, operações mentais na aula do Caio e correção da tarefa na aula do Antonio César) ou atividades exigidas pelos professores aos outros alunos (respostas orais nas três aulas – Valéria, Caio e Antonio César – resolução de operações na aula do Caio e leitura oral em voz alta na aula do Antonio César).

Além da dúvida sobre como lidar com João e como ensinar Débora, Valéria comentou que tem dúvidas em relação ao que os alunos estão aprendendo diante suas explicações e atividades propostas, mais especificamente para o João. Ela acha que ele não está aprendendo em suas aulas.

Como descrito anteriormente, João e Débora são atendidos pela especialista Giorgina (nome fictício) no AEE. Desta forma, foi questionado sobre orientações dadas por essa especialista sobre o ensino aos alunos COM DEFICIÊNCIAS. Ciléia respondeu:

A Giorgina passou algumas informações muito rápidas, ela está muito sobrecarregada, ela está sozinha, atendendo uma porção de coisas, a gente não está tendo um atendimento, uma orientação, a gente está trabalhando meio que por sensibilidade, a gente fazendo o que a gente pode. (Ciléia)

Além dessa fala, foi constatado que a professora especialista e os professores auxiliares que acompanham os alunos no período de aula, não participavam das reuniões de HTPC. De acordo com a assistente pedagógica, a professora especialista oferecia algumas orientações em forma de palestra aos professores em HTPC. Não havendo a presença da professora especialista e os professores auxiliares no HTPC, os professores das salas de aulas regulares acabam não recebendo a orientação específica e especializada para a atuação com esses alunos.

Ao contrário dessa realidade, Souza (2012) afirma a importância da oportunidade do envolvimento entre os profissionais, como professores da sala de aula de uma escola pública, do AEE, coordenadores, diretores, entre outros para o desenvolvimento da RC. Ainda sobre essa necessidade, Briant e Oliver (2012) afirmam: "A composição de uma equipe multidisciplinar é fundamental para apoiar e construir novas possibilidades de ação por parte dos diferentes agentes e para a efetivação e fortalecimento de uma nova dinâmica que valorize cada sujeito e sua diversidade". (BRIANT; OLIVER, 2012, p. 142).

Sobre o outro aluno com deficiência do 6º ano C, Ian, os professores não relataram dúvidas no ensino comparando-se às dificuldades que demonstraram com João e Débora, como se pode notar nos comentários:

Você vê que ele (Ian) consegue acompanhar, ele pergunta, ele responde. (Antonio César)

Ian, assim é diferente, você percebe que por menor que seja a aprendizagem, você está tendo uma comunicação com o aluno. (Valéria)

Ian acompanhava as aulas, de acordo com os professores, ou seja, ele não necessitava de uma adaptação curricular diante da aula preparada, por isso os professores não relatavam dificuldades no ensino do aluno. Um dos pontos que Valéria mencionou é a respeito da comunicação. Ela comparou Ian com Débora, a qual apresenta uma dificuldade na comunicação. Ela demonstrou que a comunicação pode ser uma das barreiras para o ensino do

aluno com deficiência, mas já que não existe essa barreira com o Ian, é perceptível o desenvolvimento da aprendizagem.

6.1.3 Prática de ensino

Nesta categoria são apresentadas as estratégias relatadas pelos professores diante das dificuldades apresentadas pelos alunos COM DEFICIÊNCIAS.

Valéria contou uma estratégia de contato e trabalho com Débora dando ênfase na necessidade do tempo para a realização de tal prática e na dificuldade do acesso ao contato com a aluna:

Eu fiquei por 40 minutos sentada na frente da mesa dela, só que foi numa aula que eu tinha feito uma atividade xerocada, então os alunos tinham condição de fazer a atividade sozinha. Então eu fiquei por 40 minutos sentada na frente da carteira dela esperando ela olhar pra mim, conversando, perguntando, olhando o caderno, até que ela olhou pra mim, isso foi 40 minutos. Ela escreveu o nome dela que eu pedi, mas eu fui falando as letras, eu pedi pra ela desenhar algumas coisas que a gente estava falando sobre astronomia, sol. Nas minhas aulas tem muita lousa, mas tem vídeo também que eu já passei pra eles, e tem material xerocado, mas em nenhuma das atividades eu percebi, nada. (Valéria)

Valéria também comentou estratégias de ensino com outro aluno com Síndrome de Down, Gustavo do 6º ano A e com João:

Eu pedi pra eles colocarem as características do sol tanto um quanto o outro, escreveram, desenharam, você tem uma resposta (Valéria).

Além disso, a professora comentou que levou desenho para o João pintar a partir do pedido dele.

Antonio César comentou estratégias para trabalhar com comportamentos sociais do João e algumas conquistas a partir dessas estratégias:

Eu tenho sido assim meio chato, porque eu insisto, ele vai ouvir mil vezes e eu vou continuar a falar mais mil, não você não vem me perguntar enquanto eu estiver explicando alguma coisa ou quando alguém estiver falando comigo, aí ele para e volta pro lugar dele. (...). Eu tenho conseguido fazer que ele pare de interromper na hora que eu falo, ele volta pra carteira dele, ele espera, daqui a pouco ele vem, daí outra vez eu falo, João agora não, você está percebendo que o aluno está falando comigo? Eu preciso responder primeiro pra ele, ergue o braço, ele está aprendendo erguer o braço para falar, não é um comportamento mais sistemático, mas é pelo menos um início. (Antonio César)

Para Warschauer (2001, p. 135) essa situação de partilha possibilita a reelabora os diferentes significados a partir dos diferentes atos exteriorizados. “A partilha das experiências pelos professores é de grande importância, pois através dela que se dá a exteriorização”.

A autora supracitada defende que a formação continuada se dá pela experiência, através de uma reflexão crítica, na qual a pessoa desenvolve a elaboração da sua própria identidade. Isso vai contra a ideia de formação continuada como uma proposta de acumulação de conteúdo. Desta forma, o sujeito que se forma por meio de seu percurso de vida, com sua experiência. Numa ideia de formação contínua, o espaço para a troca de experiência oferece oportunidades para o desenvolvimento de formação continuada dos envolvidos por meio da reelaboração das práticas exteriorizadas (WARSCHAUER, 2001).

Afirmado o exposto acima, a partir da exteriorização da fala do Antonio César contando ações com os alunos, de conquistas com o comportamento do João, os outros professores (Valéria e Caio) se interessaram e questionaram mais detalhes ao professor. O mediador chamou atenção pelo fato do Antonio César manter uma mesma resposta oral (estrutura) ao aluno, fazendo com que ele se sinta seguro e entenda melhor a rotina da aula, justificando que uma rotina estruturada auxilia para um melhor comportamento da pessoa com TEA.

Valéria e Caio reelaboraram suas práticas a partir das experiências exteriorizadas por Antonio César, assim como ele mesmo pode refletir sobre ações que deram resultados positivos ao aluno. A partir dessa afirmação, como resultado, vê-se uma formação continuada viva e não apenas de técnica passada como acúmulo de conteúdo.

6.1.4 Ações dos alunos COM DEFICIÊNCIAS

Durante a roda os professores relataram também várias ações dos alunos COM DEFICIÊNCIAS em suas aulas. As ações foram tanto nos aspectos sociais quanto acadêmicos. Apesar das ações dos alunos não serem foco desta pesquisa, este é um aspecto importante para levantar características para futuras preparações de aulas pelos professores e formação continuada como pontos de reflexões. A partir disso podem-se olhar as ações dos alunos como reflexos e um polo orientador para o trabalho do professor.

Como já demonstrado nas falas citadas, Valéria relata que a Débora olhou para ela quando desenvolveu uma atividade ao lado da aluna e que, mostrando as letras, a aluna escreveu o próprio nome. Antonio César relatou perceber que o João tem noção de autoridade após o seguimento de suas regras.

Ao final da roda os professores pediram para que fossem discutidas, na próxima roda, estratégias de ensino para o João, que foi a maior demanda. Foi acordado que a mediadora levaria um texto com uma estratégia de ensino que colaboraria com o ensino ao João e também a outros alunos. Para o Ian, ficou acordado, que retornariam se fosse possível porque não havia dúvidas sobre o ensino ao aluno.

Mesmo não observando as práticas de todos os professores presentes na roda e nem das outras salas com os outros alunos citados (João e Gustavo), continuaram com as discussões sobre eles na roda, porque o intuito nesta pesquisa não era capacitar os professores para o ensino de um aluno em específico, mas sim, para desenvolver estratégias de curriculares para qualquer aluno COM DEFICIÊNCIAS incluído.

6.2 DESCRIÇÃO DA SEGUNDA RC

Assim como a afirmação de Denari (2014) a respeito do desenvolvimento da Roda de Conversa sobre a possibilidade de fortalecer ações a favor da sociedade por meio do oferecimento de informações, nesta segunda roda foi oferecido um texto aos professores. No texto, além de outros aspectos sobre TEA, haviam dicas para uma das reclamações apresentadas na Roda de Conversa anterior: dificuldade de ensinar os alunos a respeito da organização da aula. Apesar de ser um texto nominado para alunos com TEA, as dicas práticas podem ser desenvolvidas para outros alunos. Desta forma, a roda foi iniciada com o propósito de oferecimento de informações a partir das necessidades demonstradas pelos professores em suas falas sobre a realidade, principalmente em relação ao aluno João.

O texto apresentado foi: Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores, escrito por Khoury em 2014. A página lida com os professores foi a 44, item: 2: Uso de estímulos visuais para o estabelecimento de rotina e instruções. O mediador esclareceu que leriam esse item na roda daquele dia e que levariam o texto para lerem e apresentarem as dúvidas na próxima roda.

Após a leitura foi explicado rapidamente, com exemplos práticos, a importância da prática desses dois itens e pedido para pensarem em como poderiam estruturar uma rotina para o aluno João, aluno que os professores relataram mais dificuldades.

Os professores relataram que João estava acompanhado por uma auxiliar, formada em educação especial alguns dias na semana e já melhorou; às vezes, segundo os professores, ela

tirava o aluno da sala, mas, não obstante esse episódio, os professores solicitaram para continuar com as dicas para colocarem em prática com o aluno.

Marques (2013) no seu estudo com rodas de conversa discute sobre o acompanhante (ou auxiliar) do aluno com deficiência na escola. O autor aponta que seus participantes (professores de educação física) relatam que, apesar do aluno observado em sua pesquisa ter um acompanhante ele continua sozinho pela escola, sem se socializar com os outros alunos. A partir disso o autor indaga a respeito da formação continuada desse acompanhante e sobre a prática desenvolvida por ele: Será que ele está apenas ocupando o tempo do aluno, com objetivos de não causar problemas para a escola? (MARQUES, 2013, p.88). Além disso, discute que esse tipo de prática pode estar mascarando a inclusão.

A mediadora relacionou as discussões do autor supracitado com a fala dos professores na roda sobre a melhora do João a partir da retirada do aluno da sala pela auxiliar. Essa ação foi vista pelos professores como melhora, ou seja, ele não está mais atrapalhando a aula com seus comportamentos inadequados. Sendo assim, pode-se questionar se essa ação está ensinando o aluno a se comportar adequadamente diante a organização da aula (de acordo com a reclamação dos professores na primeira roda sobre o aluno) ou está mascarando uma inclusão?

Omote (1999) questiona as ações diante os alunos COM DEFICIÊNCIAS na escola pública municipal com práticas de exclusão como reprodução do que ocorre na sociedade. Para o autor é possível reduzir essas práticas de exclusão com ações dos profissionais que compõem a comunidade escolar e não apenas do profissional ou do serviço de educação especial existente na escola. Desta forma:

(...) a criação de recursos de ensino especial, numa escola pública, deve significar a extensão de oportunidade de acesso à escola a crianças deficientes que, em função da condição de que são portadoras, não estão sendo escolarizadas. Esta pode ser a primeira importante função da Educação Especial. (OMOTE, 1999, p. 7).

Apesar de mostrarem satisfação com a prática de retirada do João da sala pela auxiliar, os professores ainda pediram para que a mediadora apresentasse as dicas mostrando interesse pela melhora do aluno diante a aprendizagem sobre comportamentos sociais ou seguimento de regras no grupo.

A partir disso, os professores iniciaram a discussão de como preparar uma estrutura visual para João entender a estrutura da aula. Portanto, nessa parte, a categoria foi: estratégias

de ensino após dica da mediadora: dica visual; e estratégias de ensino após dica da mediadora: dica auditiva.

6.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO APÓS DICA DA MEDIADORA: DICA VISUAL

Valéria, durante a realização da segunda RC apresentou uma ideia sobre como oferecer uma dica visual da estrutura da aula para o João:

Eu pensei no relógio, porque ele sai para almoçar as 11h30min, então eu pensei, você só vai saber na hora que esse ponteiro estiver aqui e ir acompanhando. (Valéria)

Essa ideia foi discutida com o grupo e os professores pensaram juntos em como fazer uma melhor dica visual.

Não sei, fazer um relóginho em cima (se referindo a parte de cima da parede, acima da lousa), alguma coisa assim, não sei, iniciou a aula, então você vai embora ele vai saber mais ou menos o horário que vai embora, aí por exemplo, o professor saiu muda, não sei. (Valéria)

Poderia fazer como uma agenda, ou imprimir os horários com a foto do professor e pode ficar o material dele. Na sala o relógio mostra os horários mais gerais como hora de chegar, o almoço, horário de saída, intervalo, algumas coisas podem ter no material dele. (Solange)

Tem que ver se pode deixar alguma folha, uma pasta... deixar uma rotina dele para ele ver como, segunda, quarta e sexta é tudo igual. Daí a saída pra ir ao banheiro não dependerá da resposta do professor, mas estará nesta pasta. (Solange)

Como proposta inicial desta pesquisa no oferecimento de uma formação continuada viva, com trocas de experiências e partilhas, por meio de uma roda, a discussão sobre essa preparação para uma adaptação curricular ao João foi um resultado positivo porque os professores exteriorizaram suas opiniões e um contribuiu com a proposta do outro por meio da reelaboração da própria identidade.

Com isso, estamos de acordo com Warschauer (2001, p.136) quando afirma que “a escola é um ambiente formativo na medida em que é um espaço onde se dão partilhas e a circulação de recursos culturais, os quais contribuem para essa construção de sentidos”.

Após o oferecimento de um texto a partir da demanda na última roda, os participantes discutiram, refletiram sobre a prática e pensaram juntos em uma estratégia para o ensino de um aluno. Diante disso a pesquisadora se faz presente como mediadora e articuladora dos pontos de vista, das negociações e diálogos com a cultura e não alguém que esteve presente para transmitir conhecimento.

Com a reserva desse espaço para a reflexão e partilha das experiências o professor pode construir sentidos com seus alunos porque ele mesmo foi estimulado a viver essa construção em sua formação profissional. Apesar disso, Warschauer (2001) questiona como o professor poderá construir esses sentidos com seus alunos se ele mesmo não teve em sua formação essa prática.

Assim sendo, vê-se a importância da promoção, pelas instituições, de se promover formação continuada aos professores com a reserva dessa prática.

Ao final da Roda de Conversa os professores pediram a mediadora para conversar com a assistente pedagógica para providenciar o relógio e a impressão dos horários das aulas com as fotos dos professores para o trabalho com João.

6.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO APÓS DICA DA MEDIADORA: DICA AUDITIVA

Durante as discussões sobre a melhor estrutura a mediadora relembrou a estratégia que o Antonio César relatou na roda anterior, em que ele oferece dica auditiva ao João e, a partir dessa dica, ele melhorou o comportamento (diminuiu as interrupções e saídas da sala). O professor contou que toda vez que o aluno pedia para sair da sala ou perguntava se estava na hora de alguma atividade, o professor respondia “*daqui a pouco*”.

A mediadora frisou a importância de oferecer respostas padrões aos alunos para diminuir comportamentos inadequados e diminuir a ansiedade. Então foi pedido aos professores para que pensassem em respostas padrões para o aluno, como dicas auditivas.

Os professores não comentaram e nem responderam a proposta da mediadora, apenas concordaram que o aluno poderia estar menos agitado na aula do Antonio César pelo motivo dele oferecer uma resposta padrão. Os professores apenas comentaram que poderia mostrar a rotina visual quando ele perguntasse algo, voltando a dica visual.

Não, fazer um relóginho de EVA, alguma coisa assim. Aí, iniciou a aula, então você vai embora e ele vai saber, mais ou menos, a hora que ele vai embora. E aí, o professor saiu e muda, não sei. (Valéria)

A partir da fala da Valéria, a Michele comentou e Sabrina acrescentou:

*Tem um relógio mesmo na sala da Sabrina. (Michele)
Ele pode ter uma agenda com todos os horários e com a foto do professor. E pode ficar no material dele. Na sala poderia ter o relógio para os horários mais gerais, a hora de chegada, o almoço, a saída. (Solange)*

A partir dessas falas pode-se verificar a construção coletiva de ações voltadas ao desenvolvimento do aluno. Um professor contribuiu com a ideia do outro, visando a melhoria de ações. Essa prática é importante e tem relação com as discussões de estudos sobre um momento de formação continuada em que os professores possam discutir, juntos, suas dificuldades e construir novas ações para os alunos a fim de contribuir para uma inclusão de qualidade.

6.5 REUNIÃO COM A ASSISTENTE PEDAGÓGICA E AUXILIAR

Dada a dificuldade pelos profissionais para reuniões com a auxiliar que acompanhava o João, a mediadora sugeriu que passasse para a mesma as decisões sobre a dica visual combinadas na segunda roda. Isso foi apresentado e autorizado pela assistente pedagógica em reunião.

A mediadora encontrou com a auxiliar e explicou as decisões sobre a rotina visual para o João. Solicitou que ela fizesse uma lista impressa com o nome das matérias, seguidas das fotos dos professores e com os horários de cada aula, incluindo hora de entrada, intervalo e saída para ele saber os momentos da ida ao banheiro. O aluno acompanharia as aulas e os horários pelo relógio que seria disposto em sala. A auxiliar ouviu com atenção e se comprometeu em desenvolver o material. Entretanto uma semana depois, ao encontrar com a auxiliar, a mesma afirmou não ter concretizado o material pedido, justificando falta de tempo para a impressão.

6.6 DESCRIÇÃO DAS SEGUNDAS OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DIANTE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS EM SALA DE AULA APÓS O INÍCIO DAS RODAS

Foi seguida a pesquisa com as observações das aulas dos mesmos professores que se voluntariaram no início. Foram marcadas datas de acordo com as sugestões dos professores, mas a professora Valéria faltou na data marcada, então foram observadas, transcritas e categorizadas as aulas do Antonio Cesar e Caio com duração de 50 minutos nos dias 27 e 28 de março. As informações contidas no diário de campo estão descritas no Quadro 6.

Quadro 5 - Descrição das segundas observações das práticas após o início das rodas

Data	Aula / prof	Estratégias de ensino	Ações do professor à Débora	Ações do professor ao Ian	Ações da Débora	Ações do Ian
27/ 03/ 18	Antonio Cesar Português Conteúdo: História em quadrinhos Alunos sentados em fileira. Ian sentado na segunda carteira da primeira fileira.	Explicação oral do tema da aula. Leitura do Texto em voz alta pelo professor. Questionamento do professor para os alunos, exigindo que respondessem um de cada vez. Atividades da aula escritas na lousa, como uma pauta e discussão pelo professor. Professor respondeu os questionamentos dos alunos.	A aluna faltou	Professor respondeu as perguntas feitas pelo aluno.	A aluna faltou	Acompanhou a leitura feita pelo professor olhando o texto do livro e fazendo perguntas pertinentes à discussão.
28/ 03/ 18	Caio Matemática Conteúdo: Correção da prova. Alunos sentados em fileira. Ian sentado na segunda carteira da primeira fileira. Débora na primeira carteira da fileira do meio.	Professor entregou as provas para os alunos verificarem suas notas e corrigiu os exercícios na lousa. Pediu para alguns alunos irem na lousa para resolver alguns dos exercícios. Professor estimulou os cálculos mentais para resolução dos exercícios.	Sem ação	Respondeu as questões apresentadas pelo aluno.	Sentada de costas para o professor, manuseando seus cadernos, lápis e garrafa de água.	Acompanha as correções do professor, olhando para sua prova e refazendo os exercícios.

Fonte: Elaborado pela autora.

Antonio Cesar ofereceu explicações orais e utilizou o livro didático como uma estratégia para os alunos visualizarem e acompanharem a explicação do conteúdo trabalhado, o que ofereceu ao Ian condições de acompanhar o trabalho desenvolvido. Além disso, o professor apresentou aos alunos uma pauta das atividades que seriam desenvolvidas naquela aula, se utilizando de uma lista escrita na lousa abaixo da data. Esta estratégia ofereceu aos alunos o conhecimento das ações que acontecerão com aquele professor, expondo o começo, o meio e o fim da aula.

A estratégia da pauta utilizada pelo Antonio César relaciona-se com a discussão na segunda roda de conversa, “estratégias de ensino após dica da mediadora: dica visual”.

Na aula do Caio, apesar da prova e das operações escritas na lousa como uma estratégia para os alunos visualizarem e acompanharem o conteúdo trabalhado, ele não foi direcionado para a Débora, já que a aluna estava aprendendo a reconhecer os numerais. Isso pode explicar o desinteresse da aluna pelo conteúdo trabalhado, sentando de costas para o professor e com outras ações fora do contexto.

Fora a pauta, utilizada pelo Antonio Cesar, como uma estratégia de ensino diferenciada, predominou nas duas práticas o uso, de acordo com Oliveira *et al.* (2010) de metodologias tradicionais, no caso, o uso da lousa e do livro didático. Os autores defendem que o ensino com metodologias tradicionais são consequências de suas formações e da própria estrutura da escola.

O uso da lousa e do livro didático relacionada a explicação oral ofereceu poucas oportunidades dos alunos COM DEFICIÊNCIAS de compreender o assunto trabalhado e de aprendizagem significativas, porque não foram preparadas e nem desenvolvidas atividades adequadas às suas características.

6.7 DESCRIÇÃO DA TERCEIRA RODA DE CONVERSA

O HTPC começou com informações dadas pela coordenadora. As informações foram sobre passeios futuros que seriam realizados pelos alunos e professores, preenchimento de formulários de avaliação, discussões de alguns casos de faltas de alunos, oferecimento de cursos aos professores e despedida de uma das integrantes do grupo, uma intérprete. Os profissionais comeram um bolo e conversaram sobre a saída dela, sobrando 10 minutos para a Roda de Conversa.

Essa realidade não segue literalmente a afirmação de Carda e Tommasiello (2012) sobre o HTPC como um espaço “de caráter estritamente pedagógico”. Os autores afirmam que esse espaço deve oportunizar condições de discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola, do ensino e aprendizagem. Outras questões sobre a prática dos profissionais são discutidas nesse momento, no caso dessa pesquisa, deixado por último a proposta da formação continuada oferecida em caráter pedagógico. Outro momento deveria ser reservado para as discussões técnicas, mas uma das explicações pode ser de que a realidade escolar tem apenas esse horário reservado para o encontro de todos os profissionais e, por isso, acabam revolvendo outras questões.

Além disso, também não está de acordo com os descritos na Portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SÃO PAULO, 1997) a respeito desse momento em grupo para o (re) planejamento e avaliação das atividades de sala de aula.

Pode-se dizer que as questões discutidas por esse grupo, na atual pesquisa, são questões que acabam se refletindo nas questões pedagógicas e, por isso, justificadas para o momento. A discussão, por exemplo, dos passeios realizados pelos alunos e professores, horário de saída, quais professores acompanharão, entre outras questões, organizam essa

estratégia de ensino (o passeio) para o trabalho do conteúdo extraclasse. Outra questão foi sobre as faltas de alguns alunos, o que é preciso discutir para preparação de atividades complementares ou outras ações necessárias. A questão, então, poderia ser a falta de tempo em grupo para a equipe discutir sobre o ensino e aprendizagem, assim como questões técnicas que envolvem essa prática.

Mesmo com 10 minutos, a mediadora retomou as decisões da roda anterior (rotina visual para o João) e explicou que, mesmo orientando a auxiliar, ela não realizou como o combinado.

Elaine, assistente pedagógica, falou que João continuou com comportamentos de choro e querendo sair da sala.

Ele chegou na escola querendo almoço hoje. Então eu falava “daqui a pouco”. Mas é complicado mesmo. Daqui 5 minutos ele voltava, daí dois minutos ele voltava. (Elaine)

A mediadora afirmou que haviam pensado juntos numa estratégia para a tentativa da resolução desse problema, mas diante a falta da organização e concretização do combinado, não tiveram resultados esperados.

Não é uma coisa complexa, é uma coisa muito simples. A única coisa mais difícil é tirar fotos de vocês para colocar no horário, mas não foi feito, enfim. (Mediadora)

Depois dessa fala a mediadora expôs a estratégia que verificou na aula do professor Antonio César, a pauta da aula, com a descrição das ações que ele planejou, usando palavras escritas na lousa indicadas por setas. Foi explicado que essa seria uma ideia para oferecer a dica visual ao aluno durante o contexto da aula, para o aluno entender o que é esperado dele e, conseqüentemente, entender a organização da aula. E pediu que os professores pensassem em ações para apresentar a rotina com o aluno.

Após a exposição da mediadora, o professor Antonio César comentou que, mesmo oferecendo a pauta, ele não achava suficiente e acreditava que um acompanhante em sala seria melhor para o desenvolvimento do aluno. “Ele realmente precisa de alguém permanentemente do lado dele”, comentou Antonio César, então a mediadora questionou se a necessidade era pelo comportamento, e, sem deixar a mediadora terminar o questionamento, o professor se adiantou dizendo que:

A necessidade do acompanhamento é em tudo porque uma coisa interfere na outra. Se ele não tiver com uma outra pessoa, ele não produz. E é difícil pra gente ficar dando atenção

porque a toda hora ele interrompe e, mesmo com a pessoa ao lado, ele tem esse hábito de interromper e perguntar. E foi aí que, até sem querer, que eu comecei com a história do “daqui a pouco” que faz com que ele sossegue. (Antonio César .

Ana Maria explicou que trabalhou com o aluno no ano anterior e que com rotina ele produz muito, nas palavras dela. Elaine explicou que o aluno ganhou o direito de mais dez horas semanais com uma acompanhante especializada, além de aquela auxiliar que já foi citada. Assim, Ana Maria pediu para ser passada essa informação sobre a rotina visual para a nova acompanhante, porque, de acordo com ela *“com a rotatividade dos professores é complicado fazer essa rotina”* (Ana Maria).

Na reunião passada e nessa, mesmo a mediadora oferecendo exemplos e tentando discutir ações que os professores poderiam concretizar com o aluno, eles insistiram em deixar para a auxiliar preparar ou concretizar.

Uma das explicações do por que os professores se abstém do ensino para aluno com deficiência, pode ser pela concepção enraizada de que o aluno não aprende. “Se o professor vê pouca possibilidade de aprendizagem para esses alunos, ele não desenvolverá planos e ações para essa prática” (BRIANT; OLIVER, 2012), deixando para uma pessoa responsável por isso, no caso, a auxiliar. Historicamente isso nos foi ensinado, então, é difícil mudar a concepção desse professor a partir de poucos encontros de formação continuada. Por isso, a roda de conversa conta com a participação em grupo, com diferentes pessoas e práticas e para a discussão e reflexões acerca do ensino, como tentativa da melhora diária com a expectativa de que o aluno com deficiência seja reconhecido como capaz de aprender através de estratégias de ensino diferenciadas.

A mediadora questionou aos professores se, com a auxiliar, as atividades eram preparadas por eles ou a auxiliar que preparava. Antonio César comentou que conversa com uma das auxiliares sobre a complexidade da atividade, mas que ela tem iniciativas, já que ele não consegue ter o acompanhamento integral. E afirma que os professores não têm horários que possam conversar e apresentar o que será trabalhado com o aluno para a auxiliar.

Além da dificuldade, por parte dos professores, em desenvolver um ensino diferenciado para o aluno com deficiência, existe a falta da rede de apoio (BRIANT; OLIVER, 2012) tanto pela falta de tempo para reuniões como pela falta de profissionais no quadro escolar. No caso dessa pesquisa, a dificuldade é de reuniões com as auxiliares que estão diariamente com os alunos, que poderiam dar uma visão mais global do aluno para o professor e reuniões com a especialista que atende esses alunos em Atendimento Educacional Especializado - AEE que poderia orientar as ações do ensino diferenciado.

Foi perguntado aos professores se a organização da rotina visual também auxiliaria no trabalho com a Débora e o Antonio César respondeu:

Eu acho que podemos tentar, mas ela é um caso muito diferente de todos os outros. Assim, eu acho que ela não interage, sabe? É muito difícil a interação com ela, qualquer tipo de interação. (Antonio César)

Ao final da roda, os professores pediram ajuda, na próxima roda, para o trabalho com a Débora.

Apesar de reservados apenas 10 minutos para a roda, a mediadora conseguiu levar um tema e questões que ofereceu condições para que os professores expressassem e discutissem sobre suas práticas e foi solicitado também para que a coordenadora preparasse mais tempo para próxima roda de conversa.

6.8 DESCRIÇÃO DA QUARTA RODA DE CONVERSA

Para essa roda a Elaine pediu que a mediadora se reunisse somente com os professores dos 6º anos porque ela precisava fazer uma reunião com os demais profissionais e tentando evitar que acontecesse como na última roda, sobrar 10 minutos para a formação.

Os professores presentes na roda foram: Antonio Cesar, Ciléia, Sandra e Valéria. Caio não participou desta roda porque não estava mais lecionando na escola.

A roda aconteceu na sala dos professores, numa mesa grande com os integrantes sentados em volta.

A proposta da mediadora para iniciar a roda, a partir do pedido na última sobre desenvolver um trabalho com mais qualidade para a Débora, foi que os professores contassem uma aula que prepararam para a os alunos, sem as adaptações, contando os objetivos, estratégias de ensino e como seria a avaliação para que tentássemos adaptar, juntos, uma aula para ela.

Apesar dos professores presentes terem discutido e pensado sobre suas aulas, Antonio Cesar e Valéria descreveram suas aulas e o grupo todo pensou em alternativas para as adaptações. Por isso, foram selecionadas nas categorias: adaptação curricular da aula do Antonio César: uso do dicionário; adaptação curricular da aula da Valéria: estrutura do Planeta Terra.

Os professores pediram para que focassem as adaptações curriculares para a Débora porque, de acordo com eles, o Ian acompanhava as estratégias comuns da sala.

6.8.1 Adaptação curricular da aula do Antonio César: uso do dicionário

Antonio Cesar começou expondo as estratégias para a próxima aula:

Olha, eu vou trabalhar com eles o uso do dicionário. Vou pegar o dicionário, assim para todo mundo (...), vou dar algumas orientações de que o dicionário não é só um livro para se pesquisar significado. Então ele traz várias informações e como eles podem perceber isso. Assim que eu terminar uma partezinha dessas orientações, eu vou levar os dicionários para sala de aula e vou desafiar que achem as palavras, com o objetivo de que tenham autonomia de pesquisa e saibam usar todos os recursos do dicionário. Então vai ser uma aula prática após umas orientações básicas. (Antonio Cesar)

O grupo discutiu a respeito da escrita da Débora, sobre sua simulação da escrita, ou seja, ela usa algumas letras do seu nome para representar as palavras. Os professores contaram atividades que tentaram desenvolver com ela e que não tiveram resultado satisfatório, por exemplo, cópia de palavras-chave sobre o assunto. Ela não copiou, somente escreveu palavras “sem sentido” usando as letras do seu nome. Depois de exemplos que deram sobre algumas observações da aluna durante as aulas, chegaram a conclusão de que atividades de cópia, ligar a palavra com a figura ou colocar a palavra num campo em branco são atividades abstratas para a aluna e que precisavam pensar numa estratégia que ela conseguisse responder, dentro do assunto trabalhado em sala.

A discussão do grupo a respeito das práticas de estratégias de ensino com a aluna e suas respostas frente a elas associa-se com a afirmação da Warschauer (2001) de que a roda de conversa oportuniza condições de reflexões em grupo para compreender com mais profundidade. Os professores puderam conhecer melhor a aluna a partir das práticas partilhadas e discutidas pelo outro. Nesse sentido a roda desenvolve a construção e reconstrução de conceitos (MAURO; LIMA, 2014).

A partir das informações oferecidas e discutidas pelos professores, a mediadora sugeriu que o Antonio Cesar trabalhasse com a letra inicial do nome, a letra D. Com o apoio da dica visual, com a letra D escrita num cartão disposto na carteira da aluna, o professor pediu para que a aluna encontrasse a letra no dicionário.

Diante a sugestão da mediadora, a Sandra colocou:

Mas daí como você vai ter esse tempo todo, quanto tempo (...), porque daí enquanto isso os outros alunos estão lá. Inclusive o 6º C que comigo é aquele zumzumzum. Mesmo que eu tiver que parar cinco minutos, parece que parei uma eternidade. (Sandra)

A mediadora explicou que, com essa estratégia da aluna encontrar a letra no dicionário, o professor utilizaria o mesmo material dos outros alunos, no caso o dicionário, que precisaria escrever num papel a letra D e deixar na carteira dela. Além disso, precisaria de uns minutos para mostrar para a aluna o que ela deveria fazer. Essas ações não exigiriam que o professor ficasse ao lado da aluna durante toda a aula e também não exigiu uma preparação muito complexa para a aluna em relação aos materiais utilizados.

Essa explicação foi pautada nos resultados da pesquisa realizada por Aporta e Lacerda (2018) sobre as análises de adaptações curriculares de uma professora do Ensino Fundamental I para um aluno com TEA incluído. A professora, neste estudo, realizou adaptações curriculares consideradas simples para o trabalho com o aluno em sala a partir do mesmo conteúdo trabalho com os demais alunos, por exemplo, grifos numa instrução escrita da apostila para orientar a leitura do aluno ou folha em branco anexada à folha da apostila para oferecer mais espaço para a escrita do aluno. Essas curriculares são exemplos de que o professor não precisa ficar ao lado do aluno com deficiência atrapalhando o trabalho com os outros alunos da sala.

A Ciléia comentou durante a discussão sobre a atividade do dicionário:

Eu acho uma loucura isso, porque eu acho que pra você adaptar um conteúdo para um aluno que já tem um caminho percorrido e de repente de uma pessoa que não tem nem noção... O que acontece? Você dá uma atividade e ela dorme na carteira. Tinha que ter alguém ali junto com a gente. (Ciléia)

Depois dessa fala os professores voltaram suas falas para as possíveis ajudas em sala, os auxiliares. A mediadora reforçou a ideia anterior sobre a não exigência de muitos materiais para uma adaptação curricular. Voltaram, então, para as falas sobre a adaptação curricular no objetivo e estratégia da aula do Antonio Cesar para a Débora.

Chegaram a conclusão de que a adaptação curricular, a respeito da procura da letra “D” no dicionário, não estava diferente do assunto trabalhado em sala e que seria oferecido a aluna um aprendizado significativo. E ainda comentaram:

É, eu acho que o máximo que ela pode chegar é isso aí. Se ela encontrar a letra D, num livro de A a Z, já vou ganhar o dia. (Antonio César)

Sabe por quê? É uma sala tão difícil, com muita dificuldade de aprendizagem, com uma diversidade enorme, muita diversidade de dificuldade. Então nós temos que trabalhar com a disciplina deles, que também acho que é decorrente das dificuldades, né? Porque você trabalhando lá na média e tem gente aquém, então eles não estão conseguindo

entender muito o que você está falando e tal e daí já cria aquela confusão. E assim, não dá pra você atender tudo. (Ciléia)

A fala da Ciléia foca uma área que pode ser investigada em futuras pesquisas, sobre os comportamentos inadequados dos alunos como uma barreira para o desenvolvimento do ensino e suas adaptações.

Depois da fala da Ciléia, a mediadora voltou para o assunto sobre a adaptação curricular para a Débora.

Sandra pensou sobre um caderno para a Débora em que os professores pudessem ver o que os outros fizessem para ter novas ideias de práticas. A Ciléia acrescentou: *“Um caderno para todo mundo que ficasse na sala”*. Porque, de acordo com os professores, cada dia ela levava um caderno diferente para a escola. Antonio César contribuiu: *“Pode pegar um caderno e dividir em sete matérias”*. E combinaram ações para o uso desse caderno em sala.

Indo de encontro com Warschauer (2001), diante a discussão sobre a preparação desse caderno, pode-se notar que a roda possibilitou uma construção coletiva, a partir da discussão, sobre alternativas de ações para mudanças na prática. No caso, criaram juntos uma estratégia de registro para aluna e para que os professores tivessem um meio de conhecer a prática desenvolvida com a aluna em todas as aulas.

Se os momentos de encontros dos professores para as discussões sobre o ensino são escassas, o caderno seria um meio do professor conhecer o que e o outro está desenvolvendo e como está trabalhando com a aluna. A importância dada pelo reconhecimento da prática do outro professor como colaboração, pode ser conseqüência da própria prática da roda de conversa que possibilitou condições dos professores encontrarem, na fala do outro, opções de mudanças e melhoras para sua prática.

6.8.2 Adaptação curricular da aula da Valéria: estrutura do Planeta Terra

Valéria apresentou a aula que ela desenvolveria com os alunos durante aquela mesma semana:

Oh, eu comecei trabalhando astronomia. Juro, não fiz nada com ela (Débora). Primeiro dia apresentei uma palavra cruzada e ela não fez (...) A única coisa que ela fez foi pintar, que eu mandei, que eu falei pra ela pintar. Agora já terminei esse assunto e to entrando em estrutura do Planeta Terra, as camadas, costra, manto, núcleo, e a gente chega em terremoto, vulcões, essa parte aí. (...) Eu começo explicando porque vamos trabalhar essa matéria. Falamos sobre astronomia, sobre o sol e agora vamos para o Planeta Terra. Vou falar, vou pra lousa e falo sobre as camadas. (Valéria)

Diante o exposto pela Valéria, a mediadora questionou se havia possibilidade da aluna visualizar uma figura do planeta como um apoio visual voltando na discussão de dicas visuais discutido na segunda roda. A Valéria respondeu que sim, nas imagens do livro didático.

A partir da fala da Valéria, o Antonio Cesar acrescentou:

Uma vez na semana eu vou a biblioteca com as turmas e eu to trabalhando um livro sobre o Planeta Terra. Em todas as páginas tem. Você poderia pegar um exemplar e levar pra mostrar pra ela. Até porque ela vai junto. (...) Em todas as páginas aparece o planeta. (Antonio César)

E Valéria questionou: “Então peço pra ela desenhar o Planeta Terra?”. Ciléia respondeu que seria muito além do que a aluna poderia responder, então os professores discutiram que seria interessante pedir pra Débora apontar as figuras do Sol e da Terra no livro que o Antonio César trabalharia e no livro didático.

A discussão sobre a aula da Valéria, com as sugestões de atividades e exposições de erros e acertos dos professores com a aluna para contribuir com a adaptação curricular, foi uma demonstração da oportunidade do ciclo de confiança proposto por Warschauer (2001). Nesse círculo de confiança um participante mostra-se para o outro e oferece condições do grupo se transformar a partir dessas relações.

6.9 DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES APÓS A QUARTA RODA DE CONVERSA

A aula do Caio não foi mais observada porque ele não estava mais lecionando naquela escola, então seguimos com as observações das aulas dos professores: Antonio César e Valéria nos horários combinados antecipadamente.

Essas observações aconteceram no dia posterior a quarta roda, então a mediadora pode acompanhar as atividades desenvolvidas para a Débora de acordo com as discussões do grupo de professores.

A partir do pedido pelos professores em focar adaptações curriculares e ações para a Débora, argumentando que o Ian acompanhava o plano de aula comum, o Quadro 7 a seguir exclui ações de/e para o Ian.

Quadro 6 - Descrição das segundas observações das práticas após a quarta roda

Data	Aula / prof	Estratégias de ensino	Ações do professor à Débora	Ações da Débora
08/05/18	Valéria Ciências Conteúdo: Planeta Terra Alunos sentados em fileiras. Débora na primeira cadeira da fileira do meio.	Apresentação oral com utilização de figuras e texto do livro didático. Utilização da lousa para a escrita de palavras chaves durante a explicação oral.	A professora ofereceu dica para a aluna abrir o livro (didático e mais um livro de histórias) na página trabalhada e apontou a figura do planeta e do Sol.	A aluna prestou atenção na explicação da professora e apontou a figura pedida, discriminando o Sol do Planeta Terra. Ficou folheando os livros durante a explicação oral.
09/05/18	Antonio César Português Conteúdo: uso do dicionário Alunos sentados em fileiras. Débora na primeira cadeira da fileira do meio.	Apresentação oral com utilização do dicionário para o contato e manuseio dos alunos. Escrita de algumas palavras na lousa.	Escreveu o nome da aluna num papel, circulando a letra D. Pediu, através da instrução oral e modelo, que procurasse a letra D.	A aluna respondeu ao pedido do professor e encontrou a letra solicitada depois de dois modelos. Ela escreveu o nome do caderno e circulou a letra encontrada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com essas observações ficou claro o resultado satisfatório da roda, a partir de discussões e diálogo conjunto sobre as ações para a aluna. Os dois professores apresentaram estratégias de ensino para a aluna de acordo com a individualidade dela, contribuindo com seus aprendizados. Das observações anteriores, essa foi a primeira vez que a aluna participou e respondeu sobre o conteúdo trabalhado.

Quando os professores desenvolveram estratégias de ensino para a aluna, eles a reconhecem como um sujeito que é capaz de aprender, sendo este um ponto chave para o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas, assegurando o direito a educação, de acordo com Briant e Oliver (2012).

Os professores desenvolveram estratégias de ensino para a aluna dentro do assunto discutido pelos outros alunos, sem mudar o tema da aula. Eles adaptaram os objetivos, as estratégias de ensino e, conseqüentemente, a avaliação. Essa prática relaciona-se com o estudo de Leite, Laura e Martins (2013) ao afirmarem que a adaptação curricular deve contemplar as especificidades dos alunos, respeitando as diferenças acadêmicas e os ritmos de aprendizagens, considerando os conteúdos comuns.

Ao preparar atividades de adaptações curriculares de acordo com as especificidades da aluna, os professores reafirmam as palavras de Denari (2013) a respeito da construção de uma nova prática de ensino, deixando para trás o ensino tradicional, de um ensino homogêneo.

A partir da roda de conversa e da discussão e construção da adaptação curricular para a Débora, pode-se ver, na prática, a mudança do ensino do professor para a aluna. Desta forma, pode-se afirmar que a roda de conversa foi eficaz para a prática desta aula que foi registrada.

A preparação e prática de estratégias de um ensino diferenciado, nesta pesquisa, contribuem com a literatura, pois a mesma afirma serem escassas pesquisas dessa temática (LEITE; LAURA; MARTINS, 2013).

6.10 DESCRIÇÃO DA QUINTA RODA DE CONVERSA

Essa roda de conversa aconteceu num auditório com os mesmos participantes da primeira, segunda e terceira, voltando ao formato inicial.

Para iniciar a mediadora retomou o objetivo da pesquisa e comentou que a última roda foi realizada com os professores dos 6º anos com preparação de adaptações curriculares para a Débora. Contou que, primeiramente, discutiram sobre as características da aluna, o que ela já demonstrou saber, quais atividades já foram preparadas para ela, entre outras, chegando a conclusão que não tinham muitas informações sobre ela, ou seja, os professores não a conheciam muito bem. Contou também quais adaptações curriculares foram pensadas para a aluna para as aulas de português e ciências, sobre as práticas dos professores e reações da aluna durante o ensino adaptado. Além disso, falou sobre o combinado do uso de um caderno para todos os professores desenvolverem atividades com o propósito de uma única fonte de registro pela aluna e conhecimento pelos professores das práticas desenvolvidas.

6.10.1 Relatos de experiências sobre as práticas de adaptações curriculares após a quarta roda de conversa

Depois disso a mediadora pediu que algum professor relatasse a experiência.

Já foi um alívio, porque ela fica ali quietinha e a gente acaba até esquecendo dela. É isso! E daí eu pude ter mais noção do que trabalhar com ela, da aula. E é tão fácil, mas pra ela já é um avanço e, além disso, você percebe que ela tá participando. Então pelo menos agora ela tá participando e eu considero um avanço pra ela. E a cada aula eu penso, o que vou tirar pra Débora? Então eu acho que deu uma bela clareada. (Valéria)

Percebe-se a partir dessa fala que a Valéria começa a olhar para a aluna como uma pessoa que pode aprender. Ela afirma que conseguiu perceber o avanço da aluna a partir da roda de conversa, de um apoio para melhora de sua prática.

As falas da Valéria antes e logo no início das rodas eram sobre as suas angústias, insegurança e sentimento de impotência diante o ensino da Débora e isso é exatamente o que apresenta Briant e Oliver (2012) quando é exigido do professor o trabalho com estratégias diferenciadas numa sala heterogênea.

A partir das rodas de conversa, sentindo-se apoiada em relação a discussão dos outros profissionais e pelas falas da mediadora, a Valéria teve a experiência de um ensino favorável ao desenvolvimento da aluna, que antes somente cumpria a presença em suas aulas, sem ações sociais e nem acadêmicas.

Santos (2013) afirma que o professor é elemento fundamental na aprendizagem dos alunos, levando em consideração suas capacidades e dificuldades, e isso é demonstrado com a atuação da Valéria na mudança de atitudes em relação ao ensino da Débora e a consequência contribuição na aprendizagem da aluna.

Além da Valéria, Ciléia também falou sobre as ações diante a aluna. Ela contou que utilizou o caderno que foi combinado de utilizar com a Débora para desenvolver uma atividade sobre mapas.

Eu dividi as atividades. Na primeira atividade eu trabalhei a questão da coordenação porque o primeiro mapa que eu dei ela pintou com as cores todas misturadas. Daí sentei e falei coisas que ela talvez nem tenha entendido, sobre os Estados, que eram todos divididos. Ai mostrei o Estado de São Paulo e que moramos aqui. Ai eu falei que cada risquinho era uma cerquinha, como se fossem casas, que os paulistas moram aqui, tem a casa dos mineiros, e as cerquinhas são como paredes da nossa casa. E falei “você não pode passar na parede do vizinho e tem que pintar essa parte que é sua casa. Dei cores diferentes pra ela e ela pintou bonitinho. E começou perceber essas coisas. Daí coloquei o nome dela com letra imprensa maiúscula e coloquei lá “Brasil” porque eu querida dar essa ideia “a Débora morando no Brasil”. E agora amanhã eu vou fazer o mesmo mapa, colar numa folha de cartolina pra ela recortar a cerquinha, que são as fronteiras. E esse mapa que ela já pintou, ela vai colar em cima. (Ciléia)

E vou falando, eu sei que ela não vai entender muito, mas foi bonitinha porque algumas perguntas que eu fiz ela respondeu. E eu não sei se foi pela atenção, o que foi que no final ela veio e me abraçou. Com certeza foi. (Ciléia)

Eu não to conseguindo carregar minhas coisas e toda aula eu convido um aluno pra me ajudar. Hoje um menino levantou a mão e falou que ia me ajudar, mas no final ele esqueceu de me ajudar. Daí a Débora levantou quietinha e veio me ajudar. Daí eu falei “olha quem veio me ajudar” e a Elaine e a professora de LIBRAS elogiou e ela saiu feliz, abraçou quem tava por ali e saiu. Então eu acho que ela entende um pouco mais do que a gente pensa. (Ciléia)

As ações da Ciléia vão de encontro com as ações de inclusão propostas por Rodrigues (2006), Carvalho (2013) e Denari (2014) quando promove o desenvolvimento e participação da aluna sob os princípios de individualização, rejeitando qualquer tipo de exclusão tanto presencial quanto acadêmica. Ciléia fala sobre aspectos tanto acadêmicos quanto sociais, valorizando a aluna como parte integrante do grupo, com ações pertinentes ao contexto.

Além disso, Ciléia mostra que é possível colocar em prática a afirmação de Serra (2006), o qual afirma que a inclusão não pode ficar apenas na promoção da convivência social, mas é necessário o trabalho com o conteúdo. A professora preparou e desenvolveu estratégias diferenciadas para a aluna de acordo com suas necessidades acadêmicas, no caso, a aluna teve o contato com o mapa, fronteiras, estados, entre outros aspectos, dentro daquilo que pode ser respondido e aprendido por ela.

Essa pesquisa, assim como a pesquisa de Aporta e Denari (2018), mostra ações possíveis de adaptações curriculares para o ensino de qualidade ao aluno COM DEFICIÊNCIAS na rede regular, contribuindo com a literatura da área e a prática educacional.

6.10.2 Reflexões sobre a prática da adaptação curricular realizada pelos professores

A mediadora comentou, após os professores contarem suas experiências sobre adaptações, que devemos tratar o aluno com deficiência como tratamos outro aluno da sala, deixando claro o objetivo do trabalho e as regras do grupo, oferecendo condições para que o aluno participe do grupo e tenha acesso à aprendizagens significativas.

Eu acho que são duas questões. Uma é a percepção que você de “até onde ela está entendendo o que você tá falando”, porque, em princípio, você já anula a possibilidade que ela esteja raciocinando alguma coisa, então você já tá achando que ela não vai entender nada. E isso é uma coisa que estamos que estar atento. Nesse dia eu entendi que ela percebeu que o aluno não me ajudou. E ela veio me ajudar sem eu pedir. Ela veio e pegou minhas coisas. E a outra coisa é trabalhar sim a coordenação motora. (...) A gente tem que pontuar o que ela tem que fazer, sem deixar ela solta. Porque nossa expectativa em relação a ela é que deixamos ela muito solta e aí ela se perde. Então quando você pontua, ela vai se ajustando, porque o primeiro mapa eu deixei a vontade e ela pintou de qualquer jeito, aí eu sentei e conversei, e eu não sei o que ela entendeu, e pintou dentro do espaço. (Ciléia)

Olhando de fora, a conversa de vocês na roda passada e olhando a Débora, comparando a semana anterior, eu olhei “A” Débora. Porque até no ir à sala de aula, eu ia, dava recado e ela nem olhava pra mim. E essa semana ela olhou, ela fez uma atividade... Eu sei que não é fácil, mas a gente vê que aquele pouquinho pode ser diferente. O mínimo pra ela faz a diferença. (Elaine)

Ciléia e Elaine verificaram uma mudança significativa de comportamento da aluna diante as estratégias de ensino oferecidas a ela. Ela passou a ser vista e a se sentir parte ativa do grupo.

No decorrer das ações à Débora, antes e depois das rodas, podemos visualizar o caminho da apropriação da inclusão. A aluna estava presente nas aulas, porém sem ações sociais e nem acadêmicas, tanto da aluna quanto dos professores. A partir da roda de conversa vemos acontecer a inclusão da aluna nos requisitos sociais e acadêmicos. A aluna passa a ser vista como integrante ativa do grupo com direitos de uma educação de qualidade diante as suas necessidades.

Os professores mostraram ações que vão de encontro com Denari (2008) a qual afirma que cada aluno tem as suas individualidades e uma maneira única de aprender e a escola deve respeitar essa realidade. Os professores respeitaram a realidade da Débora, e ofereceram condições para a aluna participar de uma aula comum ao grupo. Com isso, viram uma mudança da aluna.

Após essas falas os professores voltaram a falar sobre os outros alunos com auxiliares, contando que acham que eles estão fazendo um bom trabalho com os alunos COM DEFICIÊNCIAS. Um exemplo que deram foi o João que discutiam nas rodas anteriores. A Elaine comentou: “Ele melhorou muito”. Quando eu questiono sobre o responsável pelo conteúdo trabalhado com os alunos, eles respondem que acreditam que os auxiliares fazem adaptações. No caso da auxiliar do João a Ciléia responde e o grupo inicia um diálogo sobre o assunto:

Ela vai diversificando. Hoje, por exemplo, ela deu um desenho pra ele pintar. (Ciléia)

Mas o desenho estava relacionado com o conteúdo? (Mediadora)

Isso eu não sei o que foi. (Ciléia)

Quem prepara o conteúdo, ela ou vocês? (Mediadora)

Eu acho que ela faz aquela adaptação. Então, por exemplo, um dia eu estava trabalhando os movimentos da Terra e da Lua. Ela já trouxe um desenho. (Valéria)

Olha, vou pegar um gancho numa fala sua “ela está adaptando” (...). O aluno é de vocês, a adaptação também tem que partir de vocês. O que vocês fizeram com a Débora, começaram essa semana, pensaram “Quem é a Débora?”, “O que faz a Débora?”, “Até onde vai a Débora?”... Então tem que ficar claro que algumas adaptações não podem ficar só com a auxiliar. (Elaine)

Mesmo diante uma realidade que prova a possibilidade de adaptações curriculares preparadas pelos professores e realizadas por eles numa sala de aula regular, no caso da descrição no início desse item (reflexões sobre a prática da adaptação curricular realizada pelos professores) os professores continuam afirmando a necessidade da auxiliar para o aluno com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), afirma no artigo 58 que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial" (BRASIL, 1996, p. 25), mas não define como isso deve ser organizado.

Não existem leis que definem claramente qual a mínima ou atribuição do auxiliar, cada governo define se e em que circunstâncias o trabalhador será solicitado (CAMILO, 2013). Essa pode ser uma das justificativas da confusão da atuação do auxiliar pelos professores, deixando o ensino do aluno com deficiência sob responsabilidade do auxiliar: "Trata-se de um profissional que acompanha o aluno diariamente, contribuindo na compreensão de suas características e eliminando barreiras que o impedem de se inserir na vida escolar" (CAMILO, p. 1, 2013).

Camilo (2013) afirma que o auxiliar deve fazer parte da equipe, participando das reuniões com professores da sala de aula de uma escola pública e professores do AEE para ter uma visão geral do que é ensinado ao aluno. É preciso ter esclarecimentos para toda a equipe, inclusive para o auxiliar, qual as funções atribuídas e as responsabilidades de cada um.

No caso da atual pesquisa, a auxiliar tem uma grade de horário exclusiva no acompanhamento do aluno em sala de aula e não participa das reuniões com a equipe e nem com reuniões isoladas com os professores. Essa estrutura impede que os professores preparem juntos adaptações curriculares para os alunos.

Ainda sobre esse assunto, a roda continua:

*É que na verdade a visão vem um pouco mais delas (as auxiliares). A visão nossa da Débora veio da ajuda da roda, então é um trabalho conjunto. (Valéria)
Por isso falei que é auxiliar, eles tem que auxiliar vocês. (Elaine)*

Eu não tenho o conhecimento de um aluno autista, eu não tenho conhecimento de um aluno síndrome de down... Eu acho que tem que ter um trabalho conjunto. (Valéria)

Tem que ser em conjunto, mas a responsabilidade de fazer, por exemplo o que a Ciléia fez, não é da auxiliar. Ela pode dar ideias, mas o preparo é em conjunto. O fato da Débora não ter auxiliar, movimentou até um pouco mais. (Elaine)

O professor é formado, por exemplo, o professor de matemática é formado na área e sabe o que é necessário ensinar no 6º ano, o auxiliar, se formado na área de educação especial, é formado para preparar estratégias para o aluno com deficiência aprender. O professor da sala pensa no conteúdo que quer trabalhar e a auxiliar pensa na estratégia. Não a auxiliar pensar num conteúdo e nem o professor fazer sem o apoio. (Mediadora)

A fala da Valéria sobre o desconhecimento da deficiência como algo que impede o desenvolvimento do ensino pode-se relacionar com Santos (2013) quando afirma que os professores usam, geralmente, discursos de impossibilidades de algumas práticas por consequência de uma estrutura que impossibilite que o professor atue de forma diferente. Essa estrutura podemos entender como algo concreto, materiais, arquitetura, entre outros, ou mesmo a insegurança, sentimento de incapacidade que eles enfrentam ao pensar no ensino da pessoa com deficiência. Essa pode ser uma explicação do professor insistir na presença da auxiliar, como alguém que é formado para tal ação.

Tentando contribuir com essa temática, a mediadora explicou as funções do professor da sala e da auxiliar. Com isso procurou fazer com que os participantes, de acordo com Tardif (2003) refletissem, discutissem e analisassem seus próprios saberes e práticas, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.

Depois da fala da mediadora os professores contaram as ações de auxiliares que já estiveram em suas salas, tentando esclarecer as atividades desenvolvidas e suas ações como professores em sala.

Após a Elaine afirmou:

Ninguém sabia nada, gente, eu estou com um monte de papel da Débora que é um monte de cobrinha. Ela nem falava... Essa semana ela passou a falar um pouco mais. (Elaine)

Ao final a mediadora afirmou para os professores que para ensinar um aluno com deficiência não é preciso ter muitos conhecimentos sobre as deficiências, mas que o mais importante é conhecer cada aluno, suas características para preparar um ensino importante para o desenvolvimento do aluno. Exemplificando um ensino para uma diversidade de alunos, voltou a dar o exemplo da aula com adaptações curriculares realizadas pela Valéria, sobre o Planeta Terra.

A mediadora voltou a, desta maneira, valorizar as teorias e as práticas dos participantes, “pois são elas o pólo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais que constroem seus saberes, assimilam

novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação” (TARDIF, 2003, p. 234).

Com isso, pode-se verificar que as atividades discutidas a cada roda possibilitaram a construção e a reconstrução coletiva de saberes sobre o ensino do aluno com deficiência na sala de aula de uma escola pública.

6.11 DESCRIÇÃO DA SEXTA RODA DE CONVERSA

Essa roda foi reservada para o fechamento da formação com as avaliações dos participantes sobre as rodas anteriores, mas não houve tempo após as discussões e decisões técnicas por parte da equipe, coordenada pela assistente de pesquisa.

Foi solicitado um tempo pela mediadora apenas para agradecer a participação de todos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização de ações individuais pela busca de uma inclusão eficaz para a melhora constante é de grande relevância, pois ainda encontramos muitas dificuldades a esse respeito e, nesta pesquisa, pode-se verificar a apresentação de ações eficazes com o intuito incentivar outras realidades, outras ações individuais.

Com as primeiras observações e as falas dos professores nas rodas, pode-se constatar que os professores apresentavam dificuldades para o ensino dos alunos COM DEFICIÊNCIAS no Ensino Fundamental II e não realizavam adaptações curriculares no ensino desses alunos.

Uma das explicações dessas dificuldades pode ser a lacuna na formação inicial e continuada. Os professores reclamaram que as formações oferecidas a respeito da inclusão na formação inicial são rápidas e específicas, por exemplo, uma disciplina que ensina LIBRAS. Sobre a formação continuada o problema é a reprodução de informações sem relação com a prática real das salas de aulas.

A consequência da falta de uma formação continuada de qualidade são professores que não utilizam estratégias diferenciadas aos alunos COM DEFICIÊNCIAS. Um dos motivos para essa falta de estratégia pode ser por não reconhecer, nesses alunos, capacidades de aprendizagens. Para o professor desenvolver essas estratégias diferenciadas é preciso que eles reconheçam o potencial de aprendizagem nos alunos.

A falta de ações, por exemplo, para a Débora pelos professores pode retratar essa afirmação descrita acima. A aluna ficava em sua cadeira, com um material diferente do assunto apresentado, não recebendo instruções, pedidos de atividades ou mesmo tentativas de diálogos.

Infelizmente essa é uma realidade da inclusão. Mesmo diante as leis, as pesquisas apresentando práticas eficazes e a presença de alunos COM DEFICIÊNCIAS no ensino de uma escola pública, encontra-se alunos que frequentam essa escola apenas com a efetividade da matrícula e não da educação. Com essa realidade voltou-se a exclusão, pois a aluna está excluída das possibilidades de aprendizagens dentro de uma falsa inclusão.

Essa pode ser uma das explicações das falas contra a inclusão. Mas será que a inclusão é ruim ou a prática está errada? Se for oferecida uma formação continuada a partir de problemas reais enfrentados pelos professores, com discussões específicas sobre a prática, essa inclusão pode ser favorável tanto aos alunos COM DEFICIÊNCIAS quanto aos outros alunos.

A partir da formação continuada oferecida por meio da roda de conversa com discussões em grupo e com reflexões sobre a prática, verificou-se que os professores pensaram juntos sobre opções de atividades aos alunos incluídos, especificamente, sobre adaptações curriculares para o João, com o propósito de oferecer aos alunos aprendizagens curriculares dentro de suas potencialidades.

Os professores contaram suas dificuldades e angústias diante o ensino (tanto em relação ao social quanto do pedagógico) do aluno COM DEFICIÊNCIAS, e suas especificidades, e verificaram ações dos colegas que contribuiriam para a melhora. A partir do momento que falaram e ouviram sugestões, conseguiram pensar juntos sobre novas ações com o propósito da aprendizagem dos alunos.

Aqueles professores que não viam possibilidades de aprendizagens desses alunos por não acreditarem em suas capacidades, mostraram se sentirem incentivados a partir das falas, de conquistas de aprendizagens dos alunos pelos outros professores a partir de estratégias diferenciadas.

Esse incentivo com a organização de propostas de ensino veio por meio da troca de experiências e discussões da realidade e não por meio de formações como reciclagens ou apenas de informações. Desta forma pode-se afirmar que a roda de conversa pode ser uma opção de formação continuada eficaz aos professores.

A partir do oferecimento de uma formação continuada viva, com trocas de experiências e partilhas, por meio de uma roda, a discussão sobre essa preparação para uma adaptação curricular ao João foi um resultado positivo porque os professores exteriorizaram suas opiniões e um contribuiu com a proposta do outro por meio da reelaboração da própria identidade.

Os participantes demonstraram se preocupar mais com questões comportamentais (ações que interferem a organização da aula) do que as questões curriculares, mas também demonstraram preocupação em relação ao ensino de conteúdos aos alunos incluídos.

Foi de grande importância as colaborações dos professores ao contarem sobre suas práticas. Um professor perguntou ao outro, após relatos favoráveis ao desempenho dos alunos, dicas para rever e melhorar sua prática. Com isso verificamos que muitas práticas eficazes não são ditas e, conseqüentemente, não são ouvidas e reconhecidas para a colaboração ao outro que acaba “reinventando a roda”, ou seja, dando o mesmo passo que já foi dado por outro professor e que está desconhecido. A troca de práticas e ações através da roda possibilitou a exposição e colaborou para pensarem juntos em ações aos alunos.

Com a reserva desse espaço para a reflexão e partilha das experiências o professor pode construir sentidos com seus alunos porque ele mesmo foi estimulado a viver essa construção em sua formação profissional.

Nas últimas observações foi constatado que os professores desenvolveram estratégias de ensino para a Débora , aluna COM DEFICIÊNCIAS, dentro do assunto discutido pelos outros alunos, sem mudar o tema da aula. Eles adaptaram os objetivos, as estratégias de ensino e, conseqüentemente, a avaliação. A partir das reflexões, discussões e preparação da adaptação curricular pelo grupo por meio da roda de conversa, os professores demonstraram mais segurança e afirmaram se sentirem aliviados por conseguirem olhar para a Débora como alguém que aprende e pertencente ao grupo.

A partir da roda de conversa e da discussão e construção da adaptação curricular para a Débora, pode-se verificar, na prática, a mudança do ensino do professor para a aluna. Desta forma, podemos afirmar que a roda de conversa foi eficaz para a prática.

Desta forma, concluímos que a preparação e prática de estratégias de um ensino diferenciado, nesta pesquisa, a partir da formação continuada por meio da roda de conversa contribuem com a literatura.

REFERÊNCIAS

ALNAHDI, G. Assistive technology in special education and the universal design for learning. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, v. 13, n. 2, p. 18–23, 2014.

APORTA, A. P. Crianças com autismo nas classes de educação infantil: contribuições para professores de acordo com a análise do comportamento aplicada. *In*: RESENDE da COSTA, M. P.; RANGNI, R. A. **Educação Especial na Educação Infantil**. Reflexões, Informações e Sugestões para o Professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

APORTA, A. P.; DENARI, F. E. Análise das produções sobre desenho universal da aprendizagem em ambiente escolar e educação especial. *In*: JORNADA EDUCAÇÃO ESPECIAL; JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 14.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 2. Marília, 2018. **Anais** [...]. Marília: UNESP, 2018.

APORTA, A. P.; LACERDA, C. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, 2018.

BASTOS, A. Proposição de recursos pedagógicos acessíveis: o ensino de química e a tabela periódica. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 923–927, 2016.

BENTON-BORGHI, B. H. A universally designed for learning (udl) infused technological pedagogical content knowledge (tpack) practitioners' Model essential for teacher preparation in the 21st century. **Journal of Educational Computing Research**, v. 48, n. 2, 2013.

BRACHT, V. *et al.* A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 02, p. 09-29, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 11 ago. 2015.

BRASIL. **Lei n.9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: SEESP, 2001.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência – SICORDE. Brasília, 2007. 48p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 maio 2016.

BRASIL. **Lei Complementar N° 136**, de 28 de dezembro de 2006. Dispõe sobre alteração nos artigos 11, 16 e 17 da Lei Complementar 38, de 07 de abril de 1998. Disponível em: <http://Cm.Itaquaquecetuba.Jusbrasil.Com.Br/Legislacao/418734/Lei-Complementar-136-06>. Acesso em: ago. 2015.

BRASIL. **Lei n° 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 mar. 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. Relato de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p. 141-154, 2012.

CAMILO, C. Inclusão: o espaço dos auxiliares. Com vários formatos de trabalho, eles são fundamentais para muitos alunos com NEE. **Revista Nova Escola**. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1692/inclusao-o-espaco-dos-auxiliares>. Acesso em: 14 nov. 2019.

CAMISÃO, V.; PAMPLONA, M.; ADES, R. Acessibilidade & Educação Inclusiva. 2004. Disponível em: http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas-%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Acessibilidade_extra_pt.pdf. Acesso em: 24 maio 2016.

CARDA, M. C. P., TOMMASIELLO, M. G. C. O que pensam os futuros professores sobre as ATPC- Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo. Qualificação e expansão da educação superior o contexto do plano nacional da educação. *In: CONGRESSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 10.; MOSTRA ACADÊMICA, 10.*, São Paulo, 2012. **Anais [...]**. São Paulo: UNIMEP, 2012. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/-anais/10mostra/5/507.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

COUREY, S.*et al.* The Effects of Using Dynabook to Prepare Special Education Teachers to Teach Proportional Reasoning. **International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies**, p. 45-64, 2015.

DENARI, E. F. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 31-39, 2008.

DENARI, E. F. Diversidade, deficiência, autonomia escolar: de volta ao começo? *In: MARTINS, S. E. O. et al. (org.). Diferentes olhares sobre a inclusão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

DENARI, E. F. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos como foco. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 01, p. 45- 52, 2014.

DINIZ, R. O. **Gerando possibilidades de uso da proposta curricular do estado para alunos com necessidades especiais**. 2013. 69f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Instituto de Ciência Matemáticas e de Computação, ICMC, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2013.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GARCIA, R. V. B. **Motivação em professores especializados na área de educação especial**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Agudos, 2010.

GLAT, R. *et al.* Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. *In: MARQUEZINE, M. C. et al. (org.) Perspectivas Multidisciplinares em educação especial*. Londrina: UEL, 1998.

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.

HEREDERO, E.; ROSSI, C. R. Caminhos da inclusão percorridos pelo Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 5, n. 1, 2010.

KATS, J. The three block model of universal design for learning (UDL): engaging students in inclusive education. **Canadian Journal of Education**, v. 18, 2013.

KENNEDY, M. J. *et al.* Using Evidence-Based Multimedia to Improve Vocabulary Performance of Adolescents With LD: A UDL Approach. **Learning Disability Quarterly**, v. 37, n. 2, 2014.

KHOURY, L. P. *et al.* **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores** [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/WINDOWS/Downloads/Manejo-Comportamental-de-Crian%C3%A7as-com-TEA.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

KURTH, J. A Unit-Based Approach to Adaptations in Inclusive Classrooms. **Teaching Exceptional Children**, v. 46, n. 2, p. 34-43, 2013.

LEITE, L. P. Práticas educativas: adaptações curriculares. *In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LEITE, L. P.; LAURA, M. B.; MARTINS, O. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista. Belo Horizonte**, v. 29, n. 1, p. 63-92, 2013.

LOURENÇO, G. F. **Avaliação de um Programa de Formação de recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização**. 2012. 258 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2012.

MACMAHON, D. D. *et al.* Augmented reality for teaching science vocabulary to postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. **Journal of Research on Tecnology in Education**, v. 48, n. 1, p. 1-19, 2016.

MAHL, E. **Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MALDONADO, E. M. *et al.* Análisis de experiencias educativas contabletasdigitales para una educación inclusiva. **EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, n. 56, 2016.

MARCHESI, A. **Um problema vital**. O que será de nós, os maus alunos? Porto Alegre: ATMED, 2006.

MARQUES, A. E. **Roda da Conversa**: uma proposta para aprimorar a prática docente em educação física escolar. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MEIRELLES, E. Desafios de uma fase de ensino pouco explorada: Pesquisa coloca luz sobre as particularidades dos anos finais do Ensino Fundamental, em que ocorrem inúmeras mudanças na rotina escolar e na vida dos alunos. **Revista Nova Escola**, n. 12. p 5-7, 2012.

MESQUITA, A. M. A. Currículo e educação inclusiva: as políticas Curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v. 3, n.1, p.305-315, 2010.

MESSIAS, C. Reflexões sobre formação docente. **Revista Kur'yt'yba**, v. 3, n 1, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Violência e saúde [online]**. Temas em Saúde collection. Rio de Janeiro, p. 132, 2006.

MIZUKAMI, M. G. *et al.* Formação de professores: concepção e problemática atual. *In*: MIZUKAMI, M. G. *et al.* **Escolas e a Aprendizagem da Docência**: processo de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, 2014.

OLIVEIRA, F. L. B. *et al.* A prática pedagógica do ensino de ciências nas escolas públicas de Santa Cruz – RN. **HOLOS**, v. 26, n.5, 2010.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, 1999.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência mundial sobre Educação para as Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1994, Salamanca (Espanlimaha). Genebra: UNESCO, 1994.

PINHEIRO, T. Profissionais distantes do público: Os docentes são os mesmos do Ensino Médio, mas os alunos são bem diferentes. Saiba como isso impacta a sala de aula. **Revista Nova Escola**, n. 12. p 13-15, 2012.

RAO, K.; OK, M. W.; BRYANT, B. R. A Review of Research on Universal Design Educational Models. **Remedial and Special Education**, v. 35, n. 3, p. 135-166, 2014.

RAO, K.; MEO, G. **Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons**. SAGE Open, p. 1 – 12, 2016.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. *In*: RODRIGUES, D. (Org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299 - 318.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 317-333, 2017.

SAILOR, W. Advances in Schoolwide Inclusive School Reform. Avanços em toda a reforma escolar inclusiva. **Remedial and Special Education**, v. 27, 2014.

SANTOS, M. P. Formação de professores para atuação na educação especial: desafios profissionais para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nos espaços regulares de ensino. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013. **Anais [...]**. 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 836/97** – Plano de Carreira, Quadro do magistério, 1997.

SERRA, D. C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. 2004. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. *In*: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SIEMS, M. E. R. **A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva**. 58f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SILVA, P. B. G.; BERNARDES, N. M. G. Roda de Conversas: excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, v. 30, n. 1, p. 53-92, 2007.

SOUZA, M. C. **A “roda da vida” no ambiente escolar: uma vivência intergeracional em Educação Musical**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SUPLINO, M. **Inclusão escolar de alunos com autismo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VILELAS, J. **Investigação**: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.13, n.3, p.399-414, 2007.

WARSCHAUER, C. **Rodas em Rede**: Oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WARSCHAUER, C. **Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação**. 2004. Disponível em: http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/-textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf. Acesso em: 4. jan. 2014.

**ANEXO1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
PROFESSORES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ana Paula Aporta, portadora do RG. 43908493-3, professora de Educação Especial e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, venho solicitar a sua participação na pesquisa **“RODAS DE CONVERSA: (RE)PENSANDO PROCESSO DE ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II”** orientada pela professora Dr^a Fátima E. Denari.

O principal objetivo da pesquisa é sensibilizar os Professores do Ensino Fundamental II, que ministrem aulas em uma escola de uma cidade no interior de São Paulo, em salas de aulas com alunos COM DEFICIÊNCIAS, utilizando Roda de Conversa para trocarem experiências e conhecimentos sobre adaptações curriculares. Os dados coletados serão analisados e discutidos na tese que será apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, como requisito parcial da obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

A pesquisa será gravada em áudio e as informações serão analisadas podendo ser divulgadas e publicadas, porém garantimos que a identidade será preservada sob sigilo absoluto, ou seja, as imagens serão desfocadas para que não seja possível a identificação.

A participação é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalidade ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. É importante ressaltar que não haverá qualquer tipo de gasto financeiro. O risco de participação dos alunos é o desconforto inicial com a presença do pesquisador nas Rodas de Conversa, contudo, a elaboração desse projeto ocorreu de forma a minimizar esse desconforto. Os benefícios desta pesquisa estão relacionados ao debate sobre concepções, realidades das dificuldades das aulas com os alunos COM DEFICIÊNCIAS em relação a adaptação curricular, trazendo conhecimento que pode transformar a prática do professor.

Qualquer dúvida em relação à pesquisa pode ser dirigida a mim ou minha orientadora a qualquer momento, e serão esclarecidas. Você receberá uma cópia deste termo nos quais constam os dados documentais e o telefone do pesquisador, podendo tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Certo em contar com a colaboração de todos para a realização desta pesquisa, agradeço antecipadamente,

Ana Paula Aporta
Endereço e contato telefônico

Eu, _____, portador do RG _____ telefone () _____

declaro que aceito a participação na pesquisa **“RODAS DE CONVERSA: (RE)PENSANDO PROCESSO DE ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II”**. O pesquisador me informou que o projeto foi aceito pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa na Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luis, Km 235 – caixa postal 676 – CEP 13.560-460 – São Carlos – São Paulo – Brasil – telefone (16) 33518028 e endereço eletrônico cephumanos@power.ufscar.br.

São Carlos, ___ / ___ / _____

Assinatura do responsável