



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

NATÁLIA COSTA DE FELICIO

**INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES E ATUAÇÃO
DOCENTE**

São Carlos - SP
2017

NATÁLIA COSTA DE FELICIO

**INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES E ATUAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Apoio Financeiro: CNPq

São Carlos - SP
2017



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 Dissertação de Mestrado da candidata Natália Costa de Felício, realizada em 15/02/2017:

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
UFSCar

Profa. Dra. Marcia Duarte Galvani
UFSCar

Profa. Dra. Cristina Cinto Araujo Pedroso
USP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, com todo meu amor, aos meus pais, João Paulo e Paula, ao meu irmão Guilherme, que sempre me apoiaram e incentivaram a alcançar meus sonhos.

Em especial, aos meus queridos avôs maternos Ilva e Enéas, e paternos Wanderly e Euclides (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus por sempre me acompanhar e iluminar meu caminho, e por ter me dado forças para conseguir concluir este trabalho com êxito.

Aos meus pais, João Paulo e Paula, meus maiores incentivadores, meus exemplos de vida. Obrigada por tudo que fizeram e fazem por mim, por sempre me apoiarem a alcançar meus sonhos. Espero ainda enchê-los de muito orgulho e que possamos compartilhar várias conquistas e momentos felizes. Amo vocês!

Ao meu irmão Guilherme (Be), meu melhor amigo e parceiro. No final das contas, conseguimos realizar nosso sonho de estudar em São Carlos, que felicidade foi passar esses dois anos com você no apto. 51. Obrigada por sempre cuidar de mim! Estarei sempre ao seu lado, te amo!

Aos meus queridos avôs, Enéas, Ilva, Euclides (*in memoriam*) e Wanderly, é uma honra tê-los comigo nesse momento de conclusão desta Dissertação, e uma alegria imensa poder compartilhar mais uma etapa da minha vida com vocês. Desculpem minhas ausências nesse período! Levá-los-ei sempre comigo, *mis abuelitos*. Amo vocês!

De maneira geral, quero agradecer a toda a minha família, meus tios, tias, primos e primas que também estão sempre ao meu lado, acompanhando meu crescimento pessoal e profissional. Amo vocês!

À minha querida orientadora, Profa. Juliane Campos, por todas as orientações ao longo desses dois anos de Mestrado e por tudo que me ensinou. Obrigada por confiar em meu trabalho e em meu potencial. Sou muito grata por ter me acolhido tão bem!

Às professoras da banca de qualificação e defesa, Profa. Cristina Pedroso e Profa. Márcia Duarte, obrigada por todas as contribuições e ensinamentos!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD) pelos dois anos de trocas de experiências e amizades que construí.

A todos os membros do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, dentre eles, professores e funcionários. Era um sonho fazer parte deste programa desde minha graduação, e consegui realizá-lo.

A toda turma que ingressou no Mestrado e Doutorado em 2015; tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis, com diferentes histórias e cantos do Brasil. Obrigada por tornar essa caminhada mais prazerosa, cheia de momentos felizes e “gordinhos”! Um agradecimento especial aos meus companheiros: Amanda Rodrigues, Ana Carolina Macalli, Belinda Franceschini, Érika Rímoli, Gabriela Aniceto, Glorismar Gomes, Keila Torezan, Renata Fantacini, Samuel Vinente, e Tatiane Lessa.

À escola campo de pesquisa, especialmente, aos coordenadores e aos professores participantes, os quais me receberam muito bem e contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Muito obrigada!

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro neste último ano da pesquisa.

Aos meus amigos, muito obrigada por fazerem parte da minha vida, vocês sabem o tanto que prezo a amizade de cada um! Dedico este trabalho também a vocês, que me apoiaram, escutaram meus desabafos, entenderam minhas ausências. Amo vocês!

Às minhas irmãs de coração: Ana Paula Teixeira, Larissa Guarino e Luiza Sisdelli.

Ao meu trio inseparável: Ana Paula Lopes e Ana Caroline Caldas.

Às minhas eternas conselheiras: Amanda Vieira e Priscilla Festucci.

Aos meus amigos de São Paulo, que já demonstraram que a distância não é um empecilho quando se quer realmente estar junto: Bruna Campagnucci, Bruna Moraes, Fernanda Orsolon, Gabriela Grassi, Isadora Gorga e Pedro Maia.

Aos meus amigos de longa data: Achilles Galão Neto, Ana Carolina Saran, Guilherme Mele, Lamara Santos, Márcia Lopes, Rafael Bezerra, Rochelle Zamara e Vinícius Drago.

Aos meus companheiros do Mestrado, em especial: Amanda Rodrigues, Gabriela Aniceto, Samuel Vinente e Tatiane Lessa. Vou sentir muitas saudades! Aprendi muito com vocês!

Por fim, muito obrigada a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho!

INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES E ATUAÇÃO DOCENTE

RESUMO

Considerando o panorama atual da escola brasileira, orientada pelos pressupostos da educação inclusiva, e o crescimento gradual no número de matrículas de alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Médio, o presente estudo teve como objetivo geral analisar as concepções e atuação de professores do Ensino Médio frente aos alunos Público Alvo da Educação Especial. Como objetivos específicos pretendeu-se: a) verificar o que os professores pensam sobre a inclusão escolar e prática pedagógica inclusiva; e b) analisar como os professores percebem e refletem sobre sua atuação frente a este alunado. Tendo como enfoque a abordagem qualitativa, a pesquisa caracterizou-se como estudo de caso; sendo realizada nas dependências de uma escola estadual exclusiva de Ensino Médio localizada na região central de um município de grande porte do interior paulista. Participaram do estudo 26 professores que atuavam ou já tinham atuado com alunos Público Alvo da Educação Especial. A coleta dos dados foi organizada em duas etapas. Na primeira etapa, foi aplicado um questionário junto aos 26 professores participantes, tendo como foco a concepção de inclusão escolar e atuação docente frente aos alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Médio. Já na segunda etapa, dentre os participantes do estudo e disponibilidade de horário, 10 professores participaram do Grupo Focal, composto por seis encontros, tendo como eixo temático central a reflexão sobre as práticas pedagógicas junto ao alunado em questão; sendo os dados analisados por meio de elaboração de categorias. Os resultados evidenciaram que a maioria dos professores se mostrou favorável à inclusão escolar, porém elencaram diversos fatores que dificultam este processo e sua atuação junto aos alunos Público Alvo da Educação Especial, ou seja, os participantes apontaram a necessidade de melhoria na estrutura física e organizacional da escola; profissionais especializados para acompanhar estes alunos; dificuldades na prática pedagógica, principalmente ao que se refere à carência de conhecimentos sobre tópicos específicos da Educação Especial; além da importância da participação da família no ambiente escolar, de modo a contribuir para a aprendizagem de seus filhos; e de uma gestão escolar participativa, que acompanhe o trabalho docente com este público e que dialogue sobre questões referentes à inclusão escolar. Espera-se que o presente estudo tenha contribuído como possibilidade e espaço aos professores para refletirem sobre suas concepções e atuação diante aos alunos Público Alvo da Educação Especial, e que outras pesquisas possam ampliar e dar continuidade aos estudos da área.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino Médio. Inclusão Escolar. Atuação Docente.

INCLUSION OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS IN HIGH SCHOOL: CONCEPTIONS AND TEACHING EXPERIENCE

ABSTRACT

Considering the current panorama of the Brazilian school, guided by the assumptions of inclusive education, and the gradual growth in the enrollment of special education students in High School, the present study had as general objective to analyze the conception and performance of high school teachers concerning of special education students. The specific objectives were: a) to verify what teachers think about school inclusion and inclusive pedagogical practice; and, b) analyze how they perceive and reflect on their performance in relation to that student. Based on the qualitative approach, the research was characterized as a case study; being done in the dependencies of a state school of High School located in the central region of a large city of São Paulo state. Twenty-six teachers who worked or had already worked with special education students participated in the study. Data collection was organized in two stages. In the first stage, a questionnaire was applied to the 26 participating teachers, focusing on the conception of school inclusion and teaching performance facing the special education students in High School. In the second stage, among the participants of the study and the availability of their timetable, 10 teachers participated in the Focus Group, composed of six meetings, having as central axis the reflection on the pedagogical practice with the student in question; being the data analyzed through the elaboration of categories. The results showed that most of the teachers were in favor of school inclusion, but they pointed out several factors that hinder that process and its performance in relation to that public. In other words, the need for improvement in the physical and organizational structure of the school, specialized professionals to accompany these students, difficulties in pedagogical practice, especially regarding the lack of knowledge about specific topics of Special Education and possible demands for continuing education. In addition, they reflected about the pedagogical practice, the importance of family participation in the school environment, and the need for a management team to discuss with teachers questions regarding school inclusion. Hopefully, the present study will have contributed as a possibility and space to the teachers to reflect on their conceptions and action in relation to the special education students, and that other researches can expand and continue the studies of the area.

Key words: Special Education. High School. School Inclusion. Teaching Experience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Faixa Etária dos Participantes

Figura 2: Relação entre o tempo de experiência dos professores no Ensino Médio com o tempo de experiência frente aos alunos PAEE

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas de alunos PAEE no Ensino Médio parcial do Estado de São Paulo (2010 a 2015)

Tabela 2: Estrutura física e organizacional da escola

Tabela 3: Necessidade de profissionais especializados para o atendimento de alunos PAEE

Tabela 4: Necessidade de formação do professor frente aos alunos PAEE

Tabela 5: Aspectos prós e contra a inclusão escolar

Tabela 6: Concepção sobre a Prática Pedagógica Inclusiva

Tabela 7: Facilidades encontradas durante as aulas

Tabela 8: Serviços de Educação Especial oferecidos pela Diretoria de Ensino

Tabela 9: Orientações recebidas sobre o ensino de alunos PAEE

Tabela 10: Dificuldades na Prática Pedagógica

Tabela 11: Necessidade de fazer adaptações na prática pedagógica

Tabelas 12A: Professores que recebem apoio para auxiliar nas adaptações da prática pedagógica

Tabela 12B: Professores que não recebem apoio para auxiliar nas adaptações da prática pedagógica

Tabela 13: Demandas para a formação continuada

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formação Inicial dos participantes

Quadro 2: Formação Continuada dos participantes

Quadro 3: Organização dos encontros do Grupo Focal (GF)

Quadro 4: Categorias criadas *a priori* (Questionário)

Quadro 5: Categorias criadas *a posteriori* (Grupo Focal)

Quadro 6: Sínteses elaboradas pelos professores dos três grupos

LISTA DE SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

ATPC: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EJA: Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GF: Grupo Focal

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MEC: Ministério da Educação

MP: Medida Provisória

PAEE: Público Alvo da Educação Especial

PDE: Plano de Desenvolvimento de Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

PRC: Projeto de Redesenho Curricular

ProEMI: Programa Ensino Médio Inovador

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| Introdução | 14 |
| Capítulo 1: Inclusão Escolar dos alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Médio | 23 |
| 1.1 Aspectos históricos e políticos do Ensino Médio | 23 |
| 1.2 Inclusão escolar dos alunos PAEE no Ensino Médio | 29 |
| Capítulo 2: Formação Docente em tempos de Inclusão Escolar | 36 |
| 2.1 A Educação especial no contexto da formação inicial docente | 36 |
| 2.2 Aspectos da formação continuada do professor..... | 41 |
| Capítulo 3: Concepções sobre inclusão escolar e atuação de professores do ensino médio junto aos alunos PAEE | 49 |
| 3.1 Concepções de professores sobre a inclusão escolar | 49 |
| 3.2 A atuação docente e a prática pedagógica..... | 51 |
| 3.3 Condições do trabalho docente no Ensino Médio | 56 |
| Capítulo 4: Método | 60 |
| Capítulo 5: Resultados e Discussão | 78 |
| 5.1 Concepções sobre a inclusão escolar e atuação docente junto aos alunos PAEE no Ensino Médio | 78 |
| 5.2 Professores do Ensino Médio e a reflexão sobre as práticas pedagógicas junto aos alunos PAEE | 103 |
| Considerações Finais | 123 |
| Referências Bibliográficas | 125 |
| Anexos | 136 |
| Apêndices | 141 |

INTRODUÇÃO

O atual cenário da educação brasileira vem-se modificando intensamente nas últimas décadas notadamente como resultado dos movimentos de democratização do acesso à escolarização básica e dos princípios da educação inclusiva. Nesta perspectiva, têm-se nos sistemas educacionais inclusivos os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), a considerar os sujeitos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2013a).

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015, no Capítulo IV, do Título II (Direito à Educação), fica estabelecido no Artigo 27 que a educação é um direito dos alunos PAEE, de modo a assegurar-lhes um:

[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015a, p. 7)

Além disso, é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e de toda a sociedade garantir uma educação de qualidade aos alunos PAEE, de modo que consigam ter acesso a uma escola de ensino regular, que suas necessidades de ensino-aprendizagem sejam atendidas e que não sofram discriminação e violência.

Conforme descrito nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a educação inclusiva consiste na garantia, a todos, do acesso constante ao espaço comum da vida em sociedade, sendo que a mesma deve ser orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, e equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as etapas da vida.

A educação inclusiva, para Rodrigues (2006), não é uma simples estratégia para a melhoria da escola, mas sim, caracteriza-se pela formulação da educação em novos princípios que rejeitem a exclusão e propiciem uma educação diversa e de qualidade para todos os educandos, também é um “sistema exigente, qualificado, profissional e competente” (p. 9).

Vitaliano (2010) destaca que em escolas inclusivas têm-se uma estrutura social menos hierárquica e excludente, pelo contrário, é possível instaurar ideais democráticos e revolucionários, fortalecendo o argumento de que todos têm os mesmos direitos. Além de possibilitar o acesso, a escola também deve promover a permanência dos alunos na instituição

escolar, reorganizando-se para atendê-los de maneira a valorizar as particularidades de cada sujeito, o que significa considerar as diversidades e criar as condições para que todos possam nela permanecer e aprender. Entretanto, de acordo com Bueno e Meletti (2012), apesar da inserção dos alunos PAEE nas escolas regulares, os mesmos têm se apropriado muito pouco dos conteúdos escolares.

Em se tratando da inclusão escolar, Laplane (2014) considera como sendo “o produto de um processo que envolve inúmeros fatores intra e extraescolares e que ela não se efetivará se eles não forem contemplados.” (p. 12). Desse modo, os programas e projetos referentes à inclusão escolar necessitam adequar e fiscalizar a execução das práticas escolares para que ocasionem uma participação bem sucedida deste público no sistema de ensino.

Neste processo, é a escola que precisa se ajustar para atender o aluno com algum tipo de deficiência, e não o contrário, as mudanças devem ocorrer no âmbito das adaptações arquitetônicas, curriculares, metodológicas e materiais. A escola é vista como um direito do aluno, portanto, cabe a ela se reorganizar, e, sobretudo, valorizar as diferenças. De acordo com Mendes (2002), a inclusão escolar é um processo demorado, pois envolve, além do acesso, a permanência e o sucesso na escola. Ademais, tal processo requer condições para que seja pleno e efetivo, e dentre elas, um fator importante é o investimento por parte do Estado na organização das condições necessárias ao ensino dos alunos PAEE.

Nesta perspectiva, a área da Educação Especial tem tido importante papel na produção de conhecimento, na interface com outras áreas do conhecimento, concernente às políticas de inclusão escolar e da organização do ensino para os alunos PAEE. Além disto, conforme apontam Glat e Blanco (2009), a Educação Especial não pode ser compreendida como um sistema educacional especializado à parte, mas como integrante da educação regular, a qual detém um conjunto de metodologias, recursos, conhecimentos que a escola comum deverá possuir para atender os alunos em sua diversidade.

Nos últimos anos foi perceptível o aumento do número de alunos PAEE matriculados no ensino regular, visto que os mesmos foram deixando de frequentar as escolas e classes especiais e passaram a estar inseridos nas classes comuns com os demais alunos.

A ampliação das matrículas dos alunos PAEE na escola comum pode ser verificada nos indicadores do resumo técnico do Censo Escolar de 2013, os quais se referem aos dados de âmbito nacional (BRASIL, 2014a). De acordo com esses dados, foi possível constatar que houve um aumento de 2,8% no número de matrículas deste alunado na Educação Básica entre os anos de 2012 para 2013. Isto é, em 2012 o número de matrículas foi de 820.433, já em 2013, esse contingente passou a ser de 843.342. Além disso, entre os anos

de 2007 a 2013 os dados obtidos mostraram avanços referentes à matrícula desse alunado, principalmente na rede pública, como é descrito a seguir: 62,7% das matrículas da Educação Especial no ano de 2007 estavam nas escolas públicas, enquanto que 37,3% nas escolas privadas. Já em 2013, esses números atingiram 78,8% nas públicas e 21,2% nas privadas, fato que demonstra o avanço do acesso escolar e o comprometimento das redes de ensino em dispor esforços a fim de organizar uma política pública universal e acessível a este público (BRASIL, 2014). Neste mesmo documento, especificamente em relação ao Ensino Médio, os dados indicaram que em 2007 existiam 13.306 alunos PAEE matriculados nesse nível de ensino, e, em 2013 estes número cresceu para 47.356 matrículas (BRASIL, 2014a).

Nota-se um aumento progressivo de matrículas de alunos PAEE no ensino regular, porém a distribuição entre os níveis de ensino mostra uma realidade que ainda é desigual.

Meletti e Bueno (2011) analisaram os dados das matrículas da Educação Especial dos anos de 1997 a 2006, e verificaram um afinilamento destas matrículas no Ensino Médio, se comparado ao número de matrículas no Ensino Fundamental, demonstrando que grande parte desses alunos não consegue avançar para as próximas etapas de ensino. Fato similar também foi constatado por Laplane (2014) que com base nos dados do Censo Escolar dos anos de 2007 a 2012, apontou que as matrículas dos alunos PAEE estão concentradas no Ensino Fundamental, indicando que a maioria dos alunos PAEE não progride para as etapas subsequentes, como por exemplo, o Ensino Médio e Profissional.

Laplane (2014) afirma que a situação do Ensino Médio “reflete o problema do acesso ao conhecimento” (p. 11). De acordo com pesquisas realizadas pelo Instituto Unibanco (2016a), com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2015b), verificou-se o crescimento do número de alunos PAEE no Ensino Médio. Em 2007, o percentual de alunos com algum tipo de deficiência nesta etapa de ensino era de 0,2%, em 2011, essa taxa subiu para 0,4%, e em 2015, para 0,8%. No entanto, nota-se um “afunilamento” do número desses alunos ao se comparar o Ensino Fundamental com o Médio, pois no primeiro ciclo do Ensino Fundamental os alunos incluídos correspondem a 2,9% do total de matrículas, no segundo ciclo desta etapa o percentual diminui para 1,8%, e no Ensino Médio cai para 0,8%, ou seja, percebe-se que “o movimento da inclusão vai perdendo força” (INSTITUTO UNIBANCO, 2016a, p. 1) até chegar à última etapa da Educação Básica.

Conforme elencado nos incisos do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, cabe ao Estado garantir Educação Básica e gratuita dos 4 aos 17 anos (Emenda Constitucional nº 59, de 2009a), progressiva universalização do Ensino Médio gratuito, igualdade de

condições para o acesso e permanência na escola, e atendimento educacional especializado (AEE) para os alunos PAEE, de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Além disso, um dos documentos mais recentes abordando providências a serem tomadas a respeito da educação nacional é o Plano Nacional de Educação, promulgado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual prevê vinte metas a serem alcançadas em um período de dez anos, assim como estratégias para concretizá-las, dentre as quais pode-se citar: universalizar e promover a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, inclusive para os alunos PAEE, por meio do AEE, salas multifuncionais e serviços especializados, garantir a formação dos profissionais da educação com formação específica de nível superior, e ampliar os investimentos da educação pública, dentre outras (BRASIL, 2014b).

Diante dos pontos elencados, legislações e políticas aqui considerados percebe-se certo avanço no reconhecimento da Educação Especial e nos direitos das pessoas público alvo à educação. Entretanto, tal avanço não foi acompanhado das medidas necessárias que pudessem de fato repercutir na organização da escola em prol do aproveitamento escolar dos alunos PAEE. Em outras palavras, os aspectos discutidos evidenciam que, na perspectiva da educação inclusiva, as escolas devem ser reorganizadas visando o ensino e a aprendizagem de todos os alunos. Tal demanda coloca em destaque temáticas que merecem ser debatidas, como a formação dos professores, o ensino e as práticas pedagógicas.

A fim de buscar estudos que tratassem da temática de inclusão escolar de alunos PAEE no segmento do Ensino Médio, foi realizado um levantamento nos bancos de dados do Portal de Periódico da Capes e na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, dos últimos dez anos (2006 a 2016); sendo utilizados os descritores: “Educação Especial”, “Inclusão Escolar” e “Ensino Médio”. Após o levantamento e leitura detalhada dos títulos e resumos, foram selecionados 20 trabalhos, dentre eles, teses e dissertações, que tratavam da temática em questão, os quais serão descritos a seguir.

D’agua (2007) objetivou compreender, por meio da pesquisa bibliográfica, como o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE ocorria na rede estadual de ensino do Ensino Fundamental Ciclo I, II e Ensino Médio, e como a escola e os profissionais atendiam a essa demanda, sendo assim, verificou-se que houve avanços e possibilidades significativos nesse processo e a predisposição dos profissionais da educação que se comprometiam com esta questão, ao mesmo tempo em que alguns aspectos precisavam ser repensados e construídos a partir da singularidade das diferentes realidades educacionais.

Cavalcanti (2007) se propôs a analisar a inclusão de uma aluna com deficiência intelectual no Ensino Médio, em uma escola da rede estadual, da cidade de Natal (RN). Participaram da pesquisa uma aluna com deficiência intelectual, sua mãe, três profissionais do setor administrativo e quatro professores. Os dados obtidos mostraram a resistência da escola para responder a proposta pedagógica da educação inclusiva, a estrutura tradicional do ensino alicerçado sobre a ideia de classe homogênea, a baixa expectativa dos professores em relação às possibilidades de aprendizagem da aluna, e a falta de diretrizes para conduzir as adaptações curriculares e pedagógicas que fragilizavam a ação docente.

Santos (2007), Antunes (2012) e Farias (2015) buscaram compreender o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE por meio de suas histórias de vida. Santos (2007) investigou a inclusão escolar de alunos com deficiência visual e constatou que não houve inclusão de fato perante os impasses encontrados: falta de material didático em braille, dificuldades para aprender matemática, física e química, falta de capacitação dos professores, porém, um aspecto positivo foi a socialização dos mesmos.

Antunes (2012) focalizou seu estudo nos alunos com deficiência intelectual, e verificou que suas trajetórias ainda eram marcadas pela cultura da incapacidade e do descrédito em relação ao que conseguiam fazer, visto que as práticas de ensino continuavam sendo homogeneizadoras.

Farias (2015) abordou sobre os processos de inclusão escolar dos alunos com surdocegueira congênitos ou adquiridos, os resultados demonstraram que os mesmos utilizavam formas de comunicação diferentes e eficientes, como a libras, a comunicação oral e o sistema de leitura e escrita braille, a família desempenhava papel fundamental, o que contribuiu para a relação pais-escola, ajudando a nortear os trabalhos tanto da sala comum como no atendimento educacional especializado, no entanto, não havia uma articulação entre os professores do ensino regular e ensino especial.

Cruz (2011), Souza (2011) e Rangni (2012) procuraram identificar e caracterizar os alunos PAEE matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Cruz (2011) buscou descrever e analisar o atendimento escolar oferecido aos alunos PAEE no Ensino Médio, como também os dados estatísticos referentes às matrículas iniciais efetivadas no Ensino Médio e na Educação Especial, em âmbito nacional e no estado de São Paulo; os dados analisados revelaram que os desafios à Secretaria Estadual de Educação estavam relacionados desde a ampliação dos atendimentos em sala de recursos para locais próximos das residências dos alunos até a estrutura de transporte escolar.

Souza (2011) objetivou identificar e caracterizar os alunos PAEE matriculados nas classes comuns do ensino regular, da rede pública estadual, a meta foi verificar de 2005 a 2009 a ocorrência de matrículas no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Pode-se verificar que apesar do aumento das matrículas no ensino público regular, esse número se mostrou inexpressivo; constatou-se também que a rede pública estadual pesquisada, apesar de promover o acesso, não tem garantido os serviços educacionais especializados necessários, comprometendo o atendimento educacional e permanência destes alunos na instituição.

Rangni (2012) objetivou reconhecer os alunos com talento e perdas auditivas incluídos em escola regular, sendo assim, em uma das escolas investigadas foram indicados dois alunos, na outra escola, quatro alunos, por isso a importância de se reconhecer tal alunado e que não sirvam somente para engrossar dados estatísticos, mas que recebam propostas educativas para contemplar suas potencialidades.

Carvalho (2012), Zardo (2012) e Brito (2013) pautaram-se nas questões políticas e de gestão. Carvalho (2012) procurou explicar como os alunos com deficiência física, intelectual, visual, múltipla e auditiva, com surdez e surdocegueira, matriculados no Ensino Médio, eram contemplados pelas políticas de Educação Especial, sendo analisados textos normativos nacionais e do Estado do Paraná, como também os Microdados do Censo Escolar, verificou-se então, que a Educação Especial e Ensino Médio possuíam marcas de democratização tardia, e os microdados revelaram a descontinuidade dos estudos dos alunos com deficiência do Ensino Fundamental ao Médio.

Zardo (2012) propôs-se a analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas Brasileiras dos estados de São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins e Maranhão, com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no Ensino Médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, e a expansão da oferta do Ensino Médio, com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação, pode-se averiguar que diferentes concepções orientavam a organização da educação inclusiva no país, dividindo a atuação das unidades federativas nos princípios do direito e do dever à educação e, por consequência, tais concepções apoiavam a inclusão de determinadas deficiências, em detrimento de outras, na última etapa da educação básica.

Brito (2013) analisou o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE tendo como foco o projeto político e pedagógico do Centro de Ensino Liceu Maranhense e constatou que o mesmo caracterizava-se como uma descrição regulatória, no qual o processo de inclusão aparecia como um cumprimento das normativas legais, porém, não tinha relação com a prática educacional vivenciada no cotidiano escolar.

Brito (2006), Oliveira (2008), Costa (2009) e Petró (2014) focalizaram seus estudos no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no Ensino Médio. Brito (2006) objetivou refletir sobre a apreensão do ensino de Química pelos alunos com deficiência visual, trabalhando com a Tabela Periódica, a qual foi confeccionada em *braille* e em alto relevo, sendo assim, os participantes sinalizaram que as tabelas compactas facilitavam a leitura tátil dos símbolos dos elementos químicos de forma ágil e clara.

Oliveira (2008) investigou como uma aluna cega congênita apreendia saberes escolares mediados pela imagem e como era desencadeada a adaptação das imagens para a apreensão tátil e seu correlato processo de leitura, pensando na disciplina de Geografia, e verificou que as imagens adaptadas eram escassas e assistemáticas na prática pedagógica da escola e que os apoios oferecidos à aluna eram inadequados e não possibilitavam sua autonomia.

Costa (2009) buscou compreender os processos educativos decorrentes da prática social da convivência escolar, especificamente, a relação entre os professores e os alunos com deficiência visual e como estava ocorrendo o processo de inclusão escolar dos mesmos no Ensino Fundamental e Médio, evidenciando que o processo de inclusão ainda vinha se efetivando de forma parcial, foi perceptível a necessidade de formação docente, aquisição de recursos didático-pedagógicos, e adaptações na estrutura da escola.

Petró (2014) procurou compreender o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual a partir da percepção de professores de Matemática, professores do atendimento educacional especializado e gestores educacionais, sendo possível constatar que estes alunos possuíam recursos didáticos, no entanto, ainda faltava a parceria e articulação entre os professores com o atendimento educacional especializado, pois trabalhavam isoladamente.

Por fim, Barros (2008), Polidoro (2008), Sudré (2008), Conceição (2011) e Miller (2013) abordaram em seus estudos a questão da inclusão escolar de alunos surdos e/ou com deficiência auditiva no Ensino Médio. Barros (2008) objetivou analisar o trabalho pedagógico no Ensino Médio e em que condições ele era desenvolvido, com os alunos com deficiência física e auditiva que estavam em classe comum, em duas escolas da rede estadual, na cidade de Campinas (SP), revelando condições adversas do trabalho do professor, sua formação insuficiente, o desinteresse dos educandos pela escola, e a necessidade de apoio da família e dos colegas que os alunos com deficiência dependiam.

Polidoro (2008) procurou verificar como o professor desenvolvia seu trabalho em sala de aula com alunos surdos incluídos, que meios utilizava para mediar o conhecimento

e que apoio recebia para tal, os dados apontaram que os professores do Ensino Médio indicaram a falta de informação, falta de apoio especializado e falta de uma política educacional centrada no atendimento adequado aos alunos surdos, pois as condições oferecidas a eles não propiciavam sua inclusão escolar.

Sudré (2008) concentrou-se nas questões de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de alunos surdos em aulas de Língua Portuguesa, em sala regular, procurou investigar os recursos utilizados pelas professoras na interação com seus alunos, uma vez que não tinham conhecimento satisfatório de Língua Brasileira de Sinais, as discussões e análises permitiram afirmar que, atualmente, não há uma efetiva inclusão do surdo na escola regular, ficando este à margem do processo de ensino-aprendizagem.

Conceição (2011) analisou um programa de inclusão escolar de alunos surdos no Ensino Médio em uma escola pública da cidade de Londrina (PR), evidenciando que as narrativas dos participantes coincidiram para uma avaliação positiva sobre o programa de inclusão vivenciado, tanto para os alunos como para os professores.

Miller (2013) investigou a inclusão escolar de alunos surdos no Ensino Médio no Espírito Santo, evidenciando por meio de suas narrativas o problema de uma educação que não valorizava a experiência do surdo na escola, que buscava sua inclusão através da Educação Especial, abordaram as possibilidades de aprendizado na escola de ouvintes, suas visões sobre o cotidiano escolar e planos futuros, e mostraram que a educação neste segmento educacional não proveu a base necessária para que pudessem pensar de forma mais consistente em seus projetos de vida.

Frente às pesquisas descritas percebe-se a necessidade de explorar a questão da inclusão escolar no segmento do Ensino Médio, ou seja, como este processo tem se configurado, os desafios encontrados, as possíveis práticas exitosas, visto que há um leque de possibilidades a serem investigadas.

Assim, ressalta-se a importância do presente estudo, pois focaliza a figura do professor do Ensino Médio no processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, investigando suas concepções sobre a inserção destes alunos em classes comuns de ensino, verificando suas condições de trabalho, formação inicial e continuada, e promovendo espaços de discussão para que pudessem refletir sobre suas práticas pedagógicas frente a este público. O cenário escolhido, no caso, o Ensino Médio, ainda tem sido pouco explorado pelo meio acadêmico, portanto, espera-se que este estudo possa contribuir, visto que engloba outros temas de extrema relevância, como a formação de professores e práticas pedagógicas.

Tendo em vista as considerações anteriores, bem como o panorama atual da escola brasileira orientada pelos pressupostos da educação inclusiva e o crescimento gradual no número de matrículas de alunos PAEE no Ensino Médio, alguns questionamentos são elucidados: qual a concepção dos professores do Ensino Médio sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE? Como estes professores têm atuado junto a este público? Os professores têm refletido sobre suas práticas pedagógicas frente a estes alunos? Há articulação dos serviços de Educação Especial com a educação comum no sentido de criar os apoios necessários na escolarização deste alunado no Ensino Médio?

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo geral analisar as concepções e atuação de professores do Ensino Médio frente aos alunos Público Alvo da Educação Especial. Como objetivos específicos pretendeu-se: a) verificar o que os professores pensam sobre a inclusão escolar e prática pedagógica inclusiva; e, b) analisar como os professores percebem e refletem sobre sua atuação frente aos alunos PAEE.

A presente dissertação abordou sobre os aspectos históricos e políticos do segmento do Ensino Médio, e como está ocorrendo o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE neste nível de ensino; discutiui acerca da formação inicial e continuada do professor; e apresentou questões referentes à atuação e condições do trabalho docente. O percurso metodológico da pesquisa contempla o delineamento do estudo, procedimentos éticos, local, seleção e caracterização dos participantes, recursos, materiais e instrumentos utilizados, procedimentos de coleta e análise dos dados. Os resultados e discussão das Etapas 1 e 2 do estudo foram descritos separadamente e por fim, constam as considerações finais.

CAPÍTULO 1

INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, será apresentada uma breve contextualização histórica e política acerca da última etapa de ensino da Educação Básica: o Ensino Médio, assim como, questões referentes ao processo de inclusão escolar dos alunos PAEE neste segmento.

1.1 Aspectos históricos e políticos do Ensino Médio no Brasil

Atualmente, o Ensino Médio ainda busca uma identidade que o defina. Segundo Nascimento (2007), o mesmo “tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social” (p.2), visto que as políticas educacionais do país têm sido marcadas pela dualidade educacional pautada na divisão social do trabalho, separando os homens pelas funções intelectuais e manuais, conforme sua origem de classe.

No passado, este segmento educacional era destinado para um número restrito de indivíduos da sociedade, com o intuito de preparar essa elite para os exames de ingresso aos cursos superiores, uma vez que, o caráter propedêutico estava fortemente associado a ele (MOEHLECKE, 2012). Esse panorama começa a ser alterado em 1930, com as reformas educacionais de Francisco Campos, quando o ensino profissionalizante passa a ser implantando e volta-se para as “classes menos favorecidas” (MOEHLECKE, 2012). Apesar da tentativa de implantação de reformas, a educação continuava sendo priorizada para a elite brasileira. Contudo, o processo de reorganização do Ensino Secundário consolida-se apenas no ano de 1942, com as Leis Orgânicas do Ensino.

Posteriormente, Gustavo Capanema, responsável pela assinatura das Leis Orgânicas do Ensino (1942 e 1946), organiza o Ensino Médio em propedêutico, técnico e normal. Ao que se refere ao propedêutico, mais conhecido como Ensino Secundário, o mesmo foi dividido em duas etapas: ginásio com duração de quatro anos e colegial de três anos, cuja finalidade era formar os “líderes do país” por meio de uma formação literária, filosófica ou científica, resultando em uma hierarquia cultural em relação aos ramos do técnico e normal (TOLEDO, 2016).

Tais reformas marcaram o primeiro momento de expansão do Ensino Secundário, com um modelo profissionalizante destinado as classes populares, o qual objetivava preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. No entanto, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, voltado para a elite visando o ingresso no Ensino Superior. Ressalta-se então, a dualidade existente no sistema de ensino, já que há duas trajetórias distintas visando públicos diferentes (MOEHLECKE, 2012). Assim, tal organização do ensino instituiu uma dualidade entre as escolas públicas: a formação das elites por meio do ensino normal, e das classes desfavorecidas no ensino técnico (TOLEDO, 2016).

As Leis Orgânicas do Ensino (1942 e 1946) perduraram até a instauração das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, as quais tardaram dez anos para serem publicadas. Nesse período, educadores, como Anísio Teixeira, preocupavam-se com a necessidade de transformação do ensino propedêutico, devido à mudança de sua clientela. Acreditava-se que tal ramo do Ensino Secundário deveria tornar-se uma “escola de formação básica” para todos os jovens (TOLEDO, 2016). Apenas com a LDB de 1961 que esta dualidade dentro do Ensino Secundário foi minimizada, visto que aqueles que realizassem os cursos profissionalizantes também poderiam ingressar nos cursos superiores (MOEHLECKE, 2012). Mesmo assim, “continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientelas, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira” (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

Outra mudança ocorrida no Ensino Secundário, no entanto, com curta duração, refere-se à LDB de 1971, a qual cria os 1º e 2º Graus. O antigo ginásio (duração de quatro anos) desaparece e é integrado à escola primária, formando assim, o 1º Grau. E o colegial (duração de três anos) torna-se o 2º Grau, tal etapa passa a ser obrigatoriamente profissionalizante, com a finalidade de conter o crescimento da demanda de vagas aos cursos superiores, fazendo com que grande parte dos concluintes deste 2º Grau saísse do sistema escolar e adentrasse no mercado de trabalho, logo, cria-se uma terminalidade específica para este segmento educacional (NASCIMENTO, 2007). Contudo, tal medida foi abolida em 1982 (MOEHLECKE, 2012), pois começaram a surgir problemas referentes à necessidade de novos currículos, de estabelecer associação entre escolas e empresas, de verificar as demandas do mercado de trabalho, e a falta de profissionais para os cursos profissionalizantes, sendo assim, após a abolição, a escola secundária volta a ter um caráter dualista (propedêutica e profissionalizante) assim como era antes de 1971 (NASCIMENTO, 2007).

Em 1988, com a aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ficou estabelecido no artigo 208, inciso II, o dever do Estado em assegurar a “progressiva

universalização do Ensino Médio gratuito”. Esta medida incidiu no processo de ampliação da oferta deste segmento educacional (MOEHLECKE, 2012). Dessa forma, o Estado deverá cumprir com o que se propôs a realizar.

Com a promulgação da LDB de 1996, o Ensino Médio passa a ser considerado etapa final da denominada Educação Básica, constituída também pela Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tal configuração representa uma conquista histórica para o Ensino Médio. Sendo assim, fica instituído que:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p.12)

Com base no artigo supracitado, Moehlecke (2012) alega que tal medida objetivou “imprimir ao Ensino Médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior” (p.41). Desse modo, o Ensino Médio ganha maior visibilidade perante o Estado e às questões educacionais, conseqüentemente esta etapa passa a ter maiores responsabilidades frente à educação nacional.

Como resultado disto, a Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, institui as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as quais definem em seu Artigo 1º princípios, fundamentos e procedimentos a serem seguidos pelas instituições escolares, quanto à organização pedagógica e curricular, visando articular a educação com o mundo do trabalho, preparar para o exercício da cidadania e para o trabalho (BRASIL, 1998).

De acordo com Zibas (2005), a promulgação das DCNEM de 1998 visava “refundar” o Ensino Médio, visto que as propostas estabelecidas tinham um caráter de novidade, previa-se a interdisciplinaridade e organização do currículo por áreas de conhecimento, contextualização dos conteúdos, ênfase na aprendizagem e papel ativo do aluno, e desenvolvimento de competências. Segundo Moehlecke (2012),

À primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais para o trabalho”; da defesa de um Ensino Médio unificado, integrando a formação técnica e científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades. (MOEHLECKE, 2012, p. 47)

Entretanto, apesar do caráter inovador das DCNEM de 1998, algumas críticas foram feitas, as quais se referem à subordinação da educação ao mercado, a permanência da separação entre formação geral e para o trabalho, e a pouca abrangência das mesmas (MOEHLECKE, 2012). A partir de tais críticas, as propostas sugeridas foram repensadas e avaliadas, conseqüentemente, 14 anos depois novas diretrizes foram elaboradas.

Em 2007, por meio da Lei nº 11.494 e pelo Decreto nº 6.253, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), incorporado ao Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE). Tal política de governo representou uma nova possibilidade de expandir o Ensino Médio e buscar sua universalização, uma vez que ficou estabelecido um financiamento específico para todas as etapas da Educação Básica, de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede de ensino – municipal, estadual e federal (MOEHLECKE, 2012).

No ano de 2009, com a Lei nº 12.061, de 27 de outubro, a qual altera o inciso II do Artigo 4º e o inciso VI do Artigo 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público, fica estabelecido e passa a vigorar a universalização do Ensino Médio gratuito e a oferta deste segmento educacional, com prioridade, a todos que o demandarem (BRASIL, 2009b). Sendo assim, fica instituída a gratuidade e oferta deste nível de ensino, cabendo ao Estado garantir esses direitos aos cidadãos.

Conforme a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, a qual delimita as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Artigo 3º afirma que o Ensino Médio “é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (BRASIL, 2012). Este documento foi fundamental para orientar os objetivos gerais, as propostas curriculares, formas de organização e oferta deste segmento educacional, e tentar superar as críticas supracitas às DCNEM de 1998.

Dentre as finalidades das novas DCNEM pode-se citar: a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental propiciando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do aluno; aprimoramento do mesmo como pessoa humana, englobando a formação ética,

desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico; e saber relacionar a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2012).

Além disso, as novas DCNEM baseiam-se nos seguintes preceitos: formação integral do aluno; trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos; educação em direitos humanos; indissociabilidade entre educação e prática social, como também, entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; integração de conhecimentos gerais embasados na interdisciplinaridade e da contextualização; reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade dos indivíduos; associação entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2012).

Em relação às formas de oferta e organização, o Ensino Médio pode estruturar-se em tempos escolares na configuração de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados, módulos, alternância regular de períodos de estudos. Ao que diz respeito ao currículo, as áreas de conhecimento podem ser tratadas como disciplinas ou como unidades de estudo, projetos contextualizados ou desenvolvimento transversal de temas, para tal devem ser oferecidos tempos e espaços próprios para os estudos e atividades, buscando a interdisciplinaridade e contextualização dos saberes e campos de conhecimento (BRASIL, 2012).

Outro marco normativo importante foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013b), as quais determinaram que se deve pensar a educação de maneira mais ampla, indo além da formação profissional ao se referir ao Ensino Médio, é preciso buscar a construção da cidadania, oferecendo aos estudantes novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes, favorecer a autonomia intelectual, assegurando-lhes acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva dos mesmos (BRASIL, 2013b).

É salientado, ainda, que é inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos na sociedade. Contudo, para se conquistar a inclusão social, a educação escolar deve-se embasar na ética e nos valores de liberdade, justiça, pluralidade, com o objetivo de promover o desenvolvimento global dos sujeitos, para que se conscientizem sobre seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. Logo, a escola deve se tornar menos rígida, segmentada e uniforme (BRASIL, 2013b).

Complementando, no ano de 2013, o Ministério da Educação (MEC) lança o documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o qual fora instituído

pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Este documento tem como objetivo orientar os sistemas educacionais e as instituições a formular o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) de acordo, principalmente, com Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, cabendo ao MEC apoiar técnica e financeiramente às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (BRASIL, 2013c). Pretende-se com o PRC atender às reais necessidades das instituições escolares, a fim de promover melhorias significativas que procurem assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2013c).

Como já apontado por Moehlecke (2012), recomenda-se que o currículo do Ensino Médio seja estruturado levando em consideração ações, situações e tempos diversos, podendo ser intra e extraescolares, favorecendo assim, a autonomia e participação dos estudantes. Afinal, esta etapa de ensino ainda vem construindo sua identidade e são necessárias inúmeras medidas para que todos tenham acesso a este segmento, sendo que as políticas de governo não devem desconsiderar as particularidades que esta modalidade demanda. Nessa direção, faz-se necessário discutir sobre a Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016, a qual altera alguns incisos da LDB de 1996 no que diz respeito ao Ensino Médio. De modo geral, segundo Schwartzman (2016), esta MP possibilita que os alunos:

[...] optem por diferentes trajetórias de estudo e aprofundamento, usando isso a maior porção de seu tempo, de maneira combinada com um conjunto limitado de conteúdos comuns de formação geral, a serem definidos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em elaboração pelo MEC. (SCHWARTZMAN, 2016, p. 179)

Ainda de acordo com o mesmo autor, os dois tipos de trajetórias seriam: a propedêutica, voltada para o ingresso no ensino superior, e a outra mais orientada para a formação vocacional ou profissional. Logo, pretende-se com tal MP

[...] manter as escolas de ensino médio como um modelo geral, mas dentro dele, abrir espaço para uma diferenciação que contenha uma parte comum, de competências e conhecimentos considerados indispensáveis para toda a população e uma parte diferenciada, em que os estudantes possam se aprofundar e ser posteriormente avaliados pelos resultados obtidos. (SCHWARTZMAN, 2016, p. 182)

Para tanto, a carga horária precisa ser revista, sendo assim, com a MP 746 a parte geral de formação teria 1.200 horas no máximo, no atual regime esta corresponde a 800 horas das 2.400 para o Ensino Médio de três anos. O restante das horas seria destinado a

formação e aprofundamento em áreas específicas e/ou matérias complementares. Porém, tanto a parte comum como a parte diferenciada do currículo não podem ser ministradas separadamente, ambas precisam ser interdependentes (SCHWARTZMAN 2016). Além disso, o autor complementa afirmando que:

Não se pode esperar que uma simples mudança de legislação transforme o ensino médio do país da noite para o dia. Essa transformação depende, fundamentalmente, de uma mudança de cultura, que requer tempo e amadurecimento, tanto das redes escolares quanto dos estudantes e suas famílias, assim como do mercado de trabalho e das instituições de ensino superior. (SCHWARTZMAN, 2016, p. 181)

Muitos aspectos ainda precisam ser discutidos e (re)pensados sobre as futuras mudanças do Ensino Médio, como por exemplo: o currículo, a estrutura física e organizacional das escolas, a formação do professor, os investimentos que serão feitos, as avaliações para o ingresso ao Ensino Superior. Ou seja, o Ensino Médio segue em busca de uma identidade e de sua universalização para os jovens brasileiros.

A seguir será abordada a questão da inclusão escolar dos alunos PAEE no Ensino Médio e como tem ocorrido esse processo.

1.2 Inclusão Escolar dos alunos PAEE no Ensino Médio

Fazendo uma retrospectiva, na década de 1970, o número de matrículas gerais no Ensino Médio dobrou no país, com destaque para as redes privadas de ensino. Já na década de 1980, as matrículas começaram a declinar e o perfil de oferta passou a se modificar, pois as redes estaduais passaram a ampliar seu atendimento (CORTI, 2016).

A partir da década de 1990, registrou-se uma verdadeira “explosão das matrículas”, sendo o Ensino Médio a etapa de maior crescimento da época. Especificamente no Estado de São Paulo, entre os anos de 1993 a 2000 verificou-se um aumento de 96% do número das matrículas, aproximadamente um milhão de alunos ingressaram no Ensino Médio, os quais foram atendidos pela rede estadual de ensino. Contudo, após 2004, as matrículas começaram a diminuir (CORTI, 2016).

Corti (2016) alega que dois momentos marcaram a expansão das matrículas de São Paulo: de 1991 a 1995, e de 1996 a 2003. No primeiro, houve uma reorganização do espaço físico, com a abertura de mais salas nas escolas para a instalação de turmas diurnas, e também a ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio. No segundo momento, a oferta de vagas passou a ser controlada pelo Estado, ocasionando o

equilíbrio entre oferta e procura das mesmas. No entanto, houve superlotação das classes e diminuição da autonomia das instituições escolares em decidir qual a melhor maneira da população ter acesso a suas vagas.

Ainda de acordo com a autora, pode-se dizer que o Estado de São Paulo conseguiu melhorar seu atendimento aos alunos do Ensino Médio, devido a quatro fatores: melhoria do fluxo do Ensino Fundamental na década de 1980; melhoria do fluxo do Ensino Médio ao longo dos anos 1990, com a diminuição do abandono e evasão; aumento da permanência dos alunos no processo entre o Ensino Fundamental e Médio; e estímulos à aprovação. Além disso, um fator primordial para a ampliação do Ensino Médio diz respeito às taxas de aprovação e conclusão do Ensino Fundamental (CORTI, 2016).

De modo a complementar, Goulart, Sampaio e Nespoli (2006) afirmam que o país teve significativos avanços na área educacional, tais como: alunos evadidos que voltaram a frequentar a escola e o Ensino Fundamental que está praticamente universalizado. Apenas a frequência na instituição escolar não é suficiente, o aluno precisa avançar em sua escolarização para os níveis de ensino subsequentes, pensando na universalização do Ensino Médio, e aprender os conteúdos com qualidade.

Porém, tal questão é complexa, pois para alcançar cem por cento de matrículas no Ensino Médio, precisa-se antes, buscar a universalização na conclusão do Ensino Fundamental e não somente no acesso (SAMPAIO, 2009). Além disso, outro quesito que merece destaque refere-se à idade adequada do aluno que irá cursar os três anos do Ensino Médio, espera-se que tenha entre 15 a 17 anos, todavia uma realidade completamente diferente pode ser percebida nas escolas de hoje. Ou seja, raramente o aluno consegue ingressar nesta etapa de ensino com esta faixa etária, muitas vezes acaba entrando mais velho, devido a inúmeros fatores, por exemplo, taxas de repetência elevadas, evasão escolar, e ingresso no mercado de trabalho (SAMPAIO, 2009).

Brandão (2011) acredita que apenas com um maciço investimento no Ensino Médio é que questões como a repetência, a evasão, a taxa de distorção idade/série sejam solucionadas, pensando em curtos, médios e longos prazos. Além dos investimentos, é preciso que novos modelos de organização pedagógica, didática e metodológica sejam propostos para esta etapa de ensino, com o intuito de atrair ainda mais os alunos a ingressarem e permanecerem nas escolas.

Sendo assim, percebe-se certos avanços na oferta e atendimento deste segmento educacional. Porém, é necessário retomar a expansão das matrículas dos alunos ao Ensino Médio, como ocorreu nos anos de 1990, e buscar sua universalização, para que de

fato, todos consigam ingressar nesta etapa. Nessa direção, considerando o atual Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), tem-se como uma das metas, “atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (BRASIL, 2014b, p. 33). Logo, compreendem-se aqui os alunos PAEE, que também compõem a população de jovens de 15 a 17 anos.

De modo a complementar, foi perceptível um aumento no número de matrículas de alunos PAEE no segmento do Ensino Médio, tomando como referência o Estado de São Paulo e os dados dos resultados finais do Censo Escolar de 2010 a 2015 (BRASIL, 2015b), conforme apresentado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Número de matrículas de alunos PAEE no Ensino Médio parcial do Estado de São Paulo (2010 a 2015)

| Ano | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|------------------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|
| Municipal Urbana | 154 | 189 | 286 | 365 | 277 | 260 |
| Estadual Urbana | 8.057 | 8.617 | 10.178 | 11.927 | 14.478 | 15.638 |

Fonte: Dados elaborados pela autora com base nos dados do INEP/MEC.

Os dados da Tabela 1 referem-se aos alunos PAEE matriculados em período parcial e na área urbana. Nota-se também que a esfera estadual concentra o maior número de matrículas se comparado à esfera municipal. Pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Unibanco (2016a), com base nos dados do Censo Escolar, constataram que os três tipos de deficiência predominante no Ensino Médio são: deficiência intelectual (52%), deficiência física (15,5%) e baixa visão (13,4%) (INSTITUTO UNIBANCO, 2016a).

Assim, tendo como referência os alunos PAEE, faz-se necessária uma breve retrospectiva acerca de alguns marcos normativos que asseguram o direito deste público aos sistemas regulares de ensino.

Um dos primeiros documentos internacionais, na perspectiva da educação inclusiva, diz respeito à Declaração de Salamanca, a qual visava minimizar a exclusão e promover maior participação do aluno no ambiente escolar. A partir do momento em que o Brasil tornou-se signatário do referido documento, assumindo o compromisso, concordou em: aprimorar o sistema educacional a fim de incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais, adotar o princípio da Educação Inclusiva em forma de lei ou política, de modo a matricular todas as crianças em escolas regulares, garantir programas de treinamento de professores, durante a formação inicial e continuada, dentre outras demandas (UNESCO, 1994).

No contexto nacional, no ano de 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual contempla uma seção referente à Educação Especial, Capítulo V do Título V. O Artigo 58 compreende a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar, a qual deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os alunos portadores de necessidades especiais. Para tanto, estabelece que:

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

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

§ 3º. A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p.19)

Dando sequência, o Artigo 59 afirma que os sistemas de ensino deverão garantir a estes alunos:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p.19)

Além disso, o Artigo 60 decreta que os órgãos normativos dos sistemas de ensino instituirão os critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação em Educação Especial, com a finalidade de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (BRASIL, 1996).

Vale destacar que os artigos da LDB supracitados foram atualmente alterados pela Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013a), a qual substitui o uso da nomenclatura “alunos com necessidades educacionais especiais” por “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, atendendo à definição do Público Alvo da Educação Especial, tal como definiu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Contudo, alguns pontos merecem destaques: a) em relação ao oferecimento de apoio especializado (Art. 58, inciso 1): “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”, a expressão ‘quando necessário’ é preocupante, pois desconsidera a importância dos serviços de apoio, os quais devem ser permanentes ao longo da aprendizagem do aluno PAEE na escola regular, para que haja de fato a inclusão do mesmo. Ou seja, o termo “quando necessário” abre precedente para que o apoio não seja entendido como um direito e, fique sujeito a julgamento se é necessário ou não. Consequentemente, poderá não ser organizado.

Sobre a oferta de vaga pública em função das condições do aluno (Art. 58, inciso 2): “o atendimento será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”, fica evidenciado aqui a concepção da integração, na qual o aluno deve moldar-se/adaptar-se para conseguir frequentar a escola regular e não o contrário; o esperado seria a escola se reestruturar para atender os alunos PAEE, criar condições para que este público possa ter acesso e permaneça na escola, e isto é de responsabilidade do Estado, já que a educação é um direito universal.

No ano de 2001 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. De acordo com esse documento, a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção de um Estado democrático (BRASIL, 2001).

Frente às políticas apresentadas e considerando a inserção dos alunos PAEE no Ensino Médio, acredita-se que tal processo começou a ganhar força com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual objetiva certificar a inclusão escolar deste público, de modo a orientar os sistemas de ensino para assegurar-lhes: acesso ao ensino regular, oferta do atendimento educacional especializado, formação de professores para tal atendimento e demais profissionais da educação, acessibilidade arquitetônica, transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até ao Ensino Superior, e participação da família e da comunidade (BRASIL, 2008).

Em relação ao atendimento educacional especializado, fica estabelecido por meio do Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011, que este deve ser garantido aos alunos PAEE durante seu processo de escolarização, caracterizando-se como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p.1), devendo integrar a proposta pedagógica da escola.

Segundo a legislação da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo, Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014, a qual dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, no Artigo 2º estabelece-se que: “fica assegurado a todos os alunos, público-alvo da Educação Especial, o direito à matrícula em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Médio, de qualquer modalidade de ensino.” (SÃO PAULO, 2014, p. 1).

Ademais, de acordo com a mesma resolução fica assegurado aos alunos PAEE a importância e necessidade de garantir-lhes atendimento pedagógico especializado, podendo ser ofertado em sala de recurso ou em classe regida por professor especializado, a depender do grau e particularidades da deficiência.

Cabe destacar que a maioria dos alunos PAEE enfrentam dificuldades para usufruírem da escola tal como ela está organizada, portanto, o atendimento especializado é fundamental para esse alunado. É por meio desses serviços que suas especificidades poderão ser atendidas.

Nessa direção, Garcia, Diniz e Martins (2016) objetivaram observar e analisar o processo de inclusão escolar em uma escola do interior de Minas Gerais, que atendia alunos PAEE matriculados no Ensino Médio, quais os desafios enfrentados e os subsídios oferecidos pela escola. A partir das observações e análise dos resultados, verificou-se que a inclusão escolar dos alunos PAEE neste segmento educacional ainda é muito tênue, os professores não se sentiam preparados, e estes não realizavam adaptações considerando as diferenças, e que o Projeto Político e Pedagógico não era elaborado no coletivo. Logo, cabe às escolas se adequarem para receber este público, adaptar suas estruturas físicas, ser dotadas de currículos flexíveis, rever as formas de ensino e avaliação.

Assim, apenas o acesso dos alunos PAEE às escolas regulares não é suficiente, pois segundo Mendes (2006):

[...] traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica. (MENDES, 2006, p. 402)

Portanto, a questão da formação e atuação docente também são aspectos fundamentais ao se pensar na inclusão escolar dos alunos PAEE, sendo assim, os próximos capítulos tratarão sobre tais temáticas.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

O presente capítulo abordará sobre o processo de formação docente, o qual engloba a formação inicial e continuada do professor, de modo a compreender melhor sua atuação frente aos alunos PAEE.

2.1 A Educação Especial no contexto da Formação Inicial Docente

A formação inicial do professor é um aspecto de extrema importância que precisa ser discutido. Veiga (2009) atribui alguns sentidos à formação do professor alegando que esta, entendida em sua dimensão social, deve ser vista como direito, ultrapassando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, e como responsabilidade das políticas públicas. Além disso, a autora afirma que o processo de formação é “multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo” (p.26).

Pensando em termos de políticas públicas, segundo a resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, fica estabelecido no Artigo 10 que:

Art. 10 A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2015c, p. 9)

Nessa direção acerca do local onde ocorrerá esta formação, de acordo com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, o Artigo 62 institui que:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013a, p. 2)

Gatti e Barreto (2009) apontam que antes da alteração realizada no Artigo 62 da LDB, “a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido” (p.43).

Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica, no ano de 2013 havia 2.141.676 professores atuando na Educação Básica. Porém, analisando cada etapa de ensino, constatou-se que na Educação Infantil, 60% dos professores tinham formação em nível superior, enquanto que 40% não possuíam, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 72,4% tinham formação e 27,6% não, nos anos finais do Ensino Fundamental 86,8% possuíam formação e 13,2% não, e em relação ao Ensino Médio, 92,7% eram formados em nível superior e 7,3% não (BRASIL, 2014a). É necessário ressaltar que muitas vezes esses professores são formados em outras áreas, com diferentes graduações, distanciando-se assim, do que está estabelecido em lei para que realmente possam atuar na Educação Básica, isto é, possuir a formação específica em nível superior, no caso, Pedagogia ou demais licenciaturas. Logo, tem-se uma situação preocupante, pois, por mais que exista uma lei, a mesma não tem sido cumprida à risca.

Ademais, Veiga (2009) alega existir duas perspectivas para a formação de professores no Brasil, a do professor como tecnólogo do ensino, e a do professor como agente social. A primeira formação, do professor como tecnólogo do ensino, procura adequar-se às demandas do mercado globalizado, é centrada no desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional, ou seja, aquele que faz, porém não conhece os fundamentos do fazer, configura-se como uma formação fragmentada, aligeirada, desvinculada do contexto social, na qual a ação docente é marcada por meios e estratégias solitárias (VEIGA, 2009).

Em contrapartida, a segunda formação, do professor como agente social, pauta-se em uma discussão política global que considera desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria, desenvolve-se com base em uma educação crítica e emancipadora. É um tipo de formação fundamentada no trabalho, centrada na escola e na profissão, na qual o professor domina os saberes da docência e age de forma coletiva (VEIGA, 2009).

No entanto, ao que se refere à formação do professor vinculada ao processo de inclusão escolar, nota-se a ausência de conhecimento do professor das diferentes licenciaturas sobre as especificidades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes alunos e a não flexibilização do currículo, os quais constituem fatores decisivos para barreiras

atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos alunos e relutância em relação à inclusão (PIMENTEL, 2012).

Por isso é fundamental a existência de disciplinas que abordem sobre as particularidades dos alunos PAEE nos cursos de formação inicial, tanto na Pedagogia, como nas demais licenciaturas, visto que estes futuros professores provavelmente atuarão com este público em suas salas. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada (2015c) estabelece-se que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015c, p. 11)

Embora tais diretrizes orientem a necessidade de conteúdos que contemplem a diversidade, no ano de 2005, conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ficou estabelecido que a mesma fosse inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, a saber, que:

§ 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005a, p.1)

Especificamente em relação aos cursos de Pedagogia, estes “contemplavam a Educação Especial exclusivamente como habilitação específica em sua estrutura curricular, assim tinha-se a formação do professor habilitado em Educação Especial, tornando-se um profissional especialista nesta área” (REZENDE, 2013, p. 48). Contudo, as habilitações específicas foram extintas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. A partir dessa resolução, a formação do professor para atuar com alunos PAEE passa a ser mais geral e não específica com habilitação em determina deficiência.

Além disso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) há uma diferenciação entre os professores capacitados e os especializados. Entende-se por professores capacitados, aqueles que

confirmem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídas matérias que englobassem os conteúdos sobre Educação Especial. Já os professores especializados, seriam aqueles aptos a identificar as necessidades educacionais especiais dos estudantes, a fim de definir, implementar adaptações curriculares e práticas alternativas, trabalhar em equipe com o professor de sala comum, com o objetivo de promover a inclusão escolar dos alunos PAEE (BRASIL, 2001).

Pedroso, Campos e Duarte (2013) apontam que os cursos de formação de professores estão inserindo em seus currículos disciplinas que abarcam conteúdos da Educação Especial, como por exemplo, Fundamentos da Educação Inclusiva ou Fundamentos da Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais. No entanto, as autoras alertam que estas disciplinas não estão presentes em todos os cursos, ou então, possuem uma carga horária insignificante diante do volume e complexidade dos conteúdos que precisariam ser ministrados. Segundo as autoras:

[...] a inserção de apenas uma disciplina não irá promover avanços significativos na formação dos professores para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. É preciso ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as especificidades desses alunos sejam estudados, refletidos e pesquisados de maneira sistematizada, por diferentes disciplinas do curso. (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013, p. 43)

Sabe-se que apenas uma disciplina no currículo sobre os pressupostos da Educação Especial é insuficiente para compor a formação inicial do professor, tal temática não pode ser ministrada em 30 ou 60 horas, por exemplo, assim como tem sido ofertada. Otalara e Dall'Acqua (2016) alegam que é necessário pensar se a mera inserção de disciplinas específicas seria capaz de preparar o professor para uma escola inclusiva, ou se seria preciso um trabalho interdisciplinar. As autoras ainda afirmam que “apesar das discussões sobre a introdução ou não de disciplinas específicas, o fato é que existe uma necessidade de melhoria da formação inicial de professores para o trabalho em uma escola inclusiva” (p. 1052).

Complementando, de acordo com Pimentel (2012),

[...] a inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas a figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. (PIMENTEL, 2012, p. 140)

Desse modo, o professor precisa estar preparado para lidar com a diversidade em sua sala de aula, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades dos alunos

PAEE, porém, muitas vezes acontece o oposto, o professor acaba frisando as limitações e dificuldades destes alunos, por isso a importância de disciplinas nos currículos dos cursos de graduação que tratem sobre este assunto.

Segundo Vitaliano e Manzini (2010), a formação inicial do professor é apenas um dos aspectos a ser aprimorado para que o processo de inclusão escolar alcance os resultados esperados. Entretanto, para os autores é unânime a constatação de que os professores não estão preparados para incluir os alunos PAEE em suas salas de aula, os cursos de graduação não os estão preparando para tal, e inclusive, são poucas as oportunidades de formação continuada oferecidas.

A escola precisa, portanto, ser vista como um lugar privilegiado de formação, um espaço propício para discussões de questões que estão atreladas às práticas vivenciadas no cotidiano escolar, a fim de buscar soluções para as condições de trabalho, aprendizagem dos alunos, pensar na inclusão escolar além dos limites de sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar, ou seja, a formação deve partir de um trabalho coletivo (MARTINS, 2012).

Em relação aos estudos que tratam propriamente da formação inicial vinculada ao processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, Rezende (2013) objetivou investigar qual concepção os graduandos do último ano de Cursos de Pedagogia possuíam sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, de que modo esta estava sendo considerada em dois cursos de Pedagogia e analisar como se contemplava a formação de professores articulada com a Educação Especial a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia. O estudo foi realizado em duas instituições de ensino superior e participaram 28 alunos do último ano de cursos de Pedagogia. Os resultados indicaram que os graduandos não se sentiam preparados por seus cursos de graduação para atuarem com o tema da Educação Especial, os currículos de ambos os cursos proporcionavam poucas discussões sobre o tema, apesar de ofertarem o mínimo estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, observou-se também que era preciso uma sintonia entre os cursos de formação e a realidade dos contextos escolares na perspectiva da educação inclusiva.

Field's (2014) investigou a construção e mobilização dos saberes docentes para a formação de professores de química para a inclusão escolar. O desenvolvimento da pesquisa pautou-se em dois ciclos de uma pesquisa-ação, na qual o primeiro englobou o planejamento e desenvolvimento da disciplina Fundamentos de Educação Inclusiva (FEI), e o segundo foi o desenvolvimento de estágios supervisionados no Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV). Constatou-se que os alunos da disciplina FEI se apropriaram

das discussões geradas nos grupos, e que a formação inicial deve incentivar e possibilitar aos futuros professores a participação em pesquisas sobre a temática da educação inclusiva, de modo que compreendam as especificidades e os dilemas do contexto escolar.

Sendo assim, frisa-se a importância de se pesquisar sobre a formação inicial do professor que, possivelmente, atuará com alunos PAEE, a fim de verificar se o mesmo se sente preparado para trabalhar com estes alunos, se os currículos dos cursos de graduação contemplam esta temática e se proporcionam estágios para que possam ter essa experiência na prática. Além disto, merece atenção a formação continuada dos professores no contexto da inclusão escolar, sendo esta temática tratada a seguir.

2.2 Aspectos da Formação Continuada do Professor

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (2015c), o Capítulo VI que discorre sobre a formação continuada dos profissionais do magistério, estabelece que:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015c, p. 13)

Ainda de acordo com tais Diretrizes, estas compreendem a formação continuada como “componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica” (p.5).

Veiga (2009) destaca a importância em se entender a docência como uma atividade que requer formação profissional para seu exercício, uma vez que são necessários conhecimentos específicos para desempenhá-la. Além disso, três elementos formam a base do desenvolvimento profissional docente: o próprio desenvolvimento pessoal, o acúmulo de experiência e a formação. Pode-se afirmar então, que a identidade profissional do professor está em constante transformação e estes três elementos irão influenciá-la em determinado momento de sua carreira.

Pimenta (1999) alega que a identidade é o “processo de construção do sujeito historicamente situado” (p. 18), isto é, a profissão de professor surgiu em determinado

momento e contexto histórico e até os dias atuais sofre mudanças devido às necessidades da sociedade, por isso o caráter dinâmico desta profissão como prática social. Ainda, a autora frisa a importância de definir uma nova identidade profissional do professor frente ao mundo contemporâneo e coloca que essa identidade constrói-se:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1999, p. 19)

Portanto, pode-se dizer que as transformações na identidade docente sofrem influências tanto das demandas da sociedade atual, como também do próprio sujeito, por meio de seus valores, sentimentos e concepção sobre o que é ser um professor. Pimenta (1999) ressalta que alguns saberes são fundamentais para compor esta identidade, como: o saber da experiência, o saber do conhecimento e os saberes pedagógicos.

O saber da experiência é produzido pelo professor em seu cotidiano de sala de aula, por meio da reflexão de sua prática. O saber do conhecimento refere-se ao processo de mediação entre as informações provindas da sociedade com os alunos, e como os professores farão essa interlocução de modo a promover a reflexão por parte dos alunos, para que consigam se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem. Já os saberes pedagógicos se produzem na ação, no saber-fazer, a partir da prática social da educação (PIMENTA, 1999).

Saviani (1996) também defende que para que alguém se converta em educador e saiba educar, alguns saberes são necessários em sua formação, ou seja, saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular. Tais saberes constituem o processo educativo, que segundo o autor, “todo o educador deve dominar e, por consequência, devem integrar o processo de sua formação” (p. 148).

O saber atitudinal refere-se às atitudes e posturas do professor, como por exemplo: disciplina, pontualidade, diálogo, respeito aos alunos, as quais definem a identidade do mesmo. O saber crítico-contextual diz respeito à compreensão do contexto histórico que define o processo educativo. Os saberes específicos relacionam-se às diferentes disciplinas que compõem os currículos escolares. O saber pedagógico equivale às teorias educacionais e fundamentos da educação, os quais constituem a base da identidade docente e os diferencia das demais profissões. Por fim, o saber didático-curricular seria a dinâmica do trabalho

pedagógico, o “saber fazer”, a forma de organização e realização das atividades (SAVIANI, 1996).

Complementando, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no Artigo 59 fica decretado que os sistemas educativos devem prever as seguintes orientações para o projeto de formação dos profissionais:

- a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante;
- b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva;
- c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação. (BRASIL, 2010, p.18)

Contudo, historicamente, a formação continuada dos professores passou por diferentes fases. Imbernón (2010) organiza a procedência da formação continuada em quatro etapas: a primeira referente aos anos de 1970, na qual se iniciou a discussão sobre o tema, a segunda nos anos de 1980, a qual se configurou como o auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica, a terceira nos anos de 1990, na qual começaram a surgir mudanças, e por fim, nos anos 2000 até os dias atuais, com a busca de novas alternativas.

A década de 1970 foi marcada por um modelo individual de formação, na qual cada sujeito buscava para si a vida formativa, isto é, priorizava-se a formação inicial, sendo esta de qualidade ou não, e a formação continuada ficava a cargo e responsabilidade do indivíduo. Segundo Imbernón (2010), “esse modelo caracterizava-se por ser um processo no qual os mesmos professores ‘se planejavam’ e seguiam as atividades de formação que acreditavam que lhes poderiam facilitar algum aprendizado” (p.17).

Nos anos de 1980, as universidades começaram a criar programas de formação continuada de professores, caracterizaram-se por ser modalidades de treinamento e de práticas de observação/ avaliação, desconsiderando o processo de reflexão e análise, os quais são meios essenciais para a formação. Foi uma época de invasão do modelo técnico, o qual buscou as competências do bom professor para serem inseridas a uma formação eficaz (IMBERNÓN, 2010).

Na década de 1990, a formação continuada institucionalizou-se com o objetivo de adequar os professores aos tempos atuais, auxiliando a aperfeiçoar sua prática educativa e social, a fim de adaptá-la às necessidades presentes e futuras, consequentemente tal formação

configurou-se como um modelo de treinamento mediante cursos padronizados, os quais existem até os dias atuais (IMBERNÓN, 2010). De acordo com Imbernón (2010), este tipo de treinamento foi considerado sinônimo de formação continuada, e caracterizou-se por ser um modelo que faz com que os professores obtenham conhecimentos e habilidades, a partir da instrução individual ou grupal que surge por meio da formação decidida por outros, esperando que os mesmos mudem suas atitudes e práticas em sala de aula.

No entanto, na mesma época começou a surgir a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, professores mais envolvidos em relação à formação, desenvolvimento de modelos alternativos, tais como: projetos de pesquisa-ação que questionam a prática docente, textos com análises teóricas e de experiências, organização de congressos, jornadas, encontros (IMBERNÓN, 2010).

Dos anos 2000 até a atualidade, nota-se que devido às mudanças nos contextos sociais – nova economia, avanço da tecnologia, globalização – surge uma crise da profissão de ensinar, haja visto que o sistema educacional passa a ser considerado ultrapassado, do século anterior. Desse modo, aparece neste período, uma nova forma de ver a educação por parte dos professores, a necessidade de buscar novos caminhos e alternativas (IMBERNÓN, 2010). A partir deste período que a formação continuada passa a ser entendida como um processo que se dá no coletivo, de forma dialogada e reflexiva. Com base nesta retrospectiva histórica, Imbernón (2009) afirma que:

[...] o futuro requererá um professorado e uma formação inicial e permanente muito diferente, pois a educação e o ensino (e a sociedade que a envolve) serão muito diferentes. Paradoxalmente, a formação tem, por um lado, que se submeter aos desígnios desse novo ensino, e, por outro lado, deve exercer ao mesmo tempo a crítica diante das contradições do próprio sistema educativo e do sistema social. (IMBERNÓN, 2009, p. 25)

Pode-se dizer que a educação e o ensino estão em constantes transformações e ressignificações, as quais acarretam mudanças nos sistemas educativos e incidem diretamente na formação e funções do professor.

Além disto, algumas características precisam ser consideradas ao se pensar na formação continuada do professor, tais como: exige um clima de colaboração entre os professores, de modo que as especificidades de cada um sejam respeitadas e aceitas pelo outro, a fim de evitar resistências perante as diferentes maneiras de agir e pensar; é fundamental que o professor participe do momento de planejamento, execução e avaliação do processo de formação e que suas opiniões sejam levadas em consideração; o mesmo deve

contar com o apoio de outros colegas, da gestão escolar ou de outros profissionais, com o objetivo de trazer certas formas de trabalho para a classe, e também evitar o individualismo da profissão (IMBERNÓN, 2009).

No entanto, alguns obstáculos podem se sobrepor durante o processo de formação continuada, como por exemplo: falta de uma coordenação, acompanhamento, avaliação por parte das instituições frente aos planos de formação; a falta de flexibilidade e horários inadequados das atividades formadoras acabam impedindo que muitos professores não consigam participar; formação vista somente como incremento salarial ou de promoção, e não como melhoria do trabalho docente; e por fim, a formação em contextos individualizados, desconsiderando o processo formativo no coletivo (IMBERNÓN, 2009).

Novas propostas precisam ser (re)pensadas com o objetivo de efetivar este tipo de formação, pode-se citar as seguintes medidas: reflexão sobre a prática em um contexto coletivo, criação de redes de inovação e comunicação entre os professores, propor uma formação na qual os mesmos realmente aprendam com as discussões e análises das situações problemáticas das instituições em que lecionam, e que busquem, por meio de um trabalho colaborativo, solucioná-las (IMBERNÓN, 2009). Além disso, o autor alega que:

[...] a formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz. (IMBERNÓN, 2009, p. 47)

Faz-se necessário à implementação de programas de formação continuada consistentes e coerentes com a realidade vivenciada em cada instituição escolar, com as demandas dos professores que ali trabalham, de modo a incentivar a aprendizagem mútua, na qual os profissionais possam aprender um com o outro. É por meio do coletivo que as estratégias de formação resultarão em ações diferenciadas e transformadoras do ambiente escolar (MARTINS, 2012).

Embasados na lei, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010), no Artigo 58, fica decretado que “a formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico” (p. 18).

Conforme previsto em lei, a formação continuada é um direito trabalhista, portanto a escola precisa se organizar para reservar esse tempo aos professores, visto que é um processo que exige discussões sobre as práticas escolares, debates sobre possíveis situações problemas, intercâmbio de experiências, no qual devem participar de forma ativa e crítica. Nesse sentido, Imbernón (2009) afirma que:

[...] devemos considerar que a formação sempre deve ser desequilíbrio, desaprendizagem, mudança de concepções e de práticas educativas, as quais permitam resolver situações problemáticas – entenda-se por problemático o que se dá por certo e definido. (IMBERNÓN, 2009, p. 111)

A formação continuada do professor deve estar em constante construção e replanejamento, visto que sempre haverá questões a serem debatidas no coletivo da instituição escolar em prol de uma melhoria da educação, das condições de trabalho, e da prática docente. Nessa direção, pensando na articulação da formação continuada com o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, Martins (2012) destaca que toda a comunidade escolar precisa estar preparada para atuar com este público, e não apenas o professor, pois, assim como afirma Capellini (2012), “o professor não é o único responsável pela inclusão escolar” (p. 257).

Dessa forma, ressalta-se a importância da instituição escolar para com o professor, haja vista que a escola pode e deve ser considerada como locus de formação, configurando-se em um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive dos alunos PAEE, abrindo caminhos para que o professor investigue seus saberes-fazeres (JESUS; EFFGEN, 2012). Complementando, Pimenta (1999) afirma que é importante que a escola seja vista como um espaço de trabalho e formação, todavia, requer que haja uma gestão democrática e práticas curriculares participativas.

Nesta perspectiva, em meados da década de 2000, o governo lança e implementa o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, por meio da Secretaria de Educação Especial, o qual contempla 106 municípios-polo, cujo objetivo era a formação de gestores e docentes para efetuar mudanças nos sistemas educacionais e torná-los sistemas educacionais inclusivos, a fim de garantir o acesso, permanência e qualidade dos processos escolares para os alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2005b). Tal programa foi um dos “carros-chefes do Ministério da Educação para a formação de um sistema de ensino inclusivo” (KASSAR, 2012, p.102), devido à sua abrangência e objetivos.

Segundo Otalara e Dall'Acqua (2016) uma possibilidade para mediar o processo de formação continuada com as demandas da inclusão escolar seria o trabalho colaborativo, seja entre pesquisadores e professores, ou entre professores do ensino regular com os da Educação Especial. Capellini (2004) alega que para que o mesmo ocorra é necessário “compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade, e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que outros.” (p. 89), uma vez que o trabalho colaborativo “pressupõe oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 93), evitando assim um trabalho isolado em sala de aula, situação muito comum entre os professores.

No Brasil, o modelo de trabalho colaborativo começou a ser empregado recente e algumas pesquisas têm apresentado resultados positivos entre a parceria do professor de ensino regular com o professor especializado, de modo a favorecer o processo de inclusão escolar, como pode ser verificado nos estudos de Capellini (2004); Mendes, Almeida e Toyoda (2011); Crippa (2012); Vilaronga (2014); Cabral, Postalli, Orlando e Gonçalves (2016).

Sendo assim, o trabalho colaborativo é entendido como um “facilitador no processo de ensino-aprendizagem, na busca de uma convivência heterogênea desejável e uma educação inclusiva de qualidade” (CRIPPA, 2012, p. 77), o qual envolve o trabalho conjunto de dois professores – o de ensino regular e o especializado – buscando superar os desafios da inclusão escolar e melhorar o atendimento aos alunos PAEE no âmbito da escola regular. Para tanto, os professores “precisam superar seus medos e estabelecer envolvimento para uma parceria com colaboração” (CRIPPA, 2012, p. 78).

Diante das discussões realizadas, a seguir, serão apresentadas duas pesquisas que tratam sobre a formação continuada de professores articuladas ao processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, os programas que estão sendo desenvolvidos, a fim de prepará-los melhor para atuarem com este público, no caso, com deficientes visuais, deficientes auditivos e surdos.

Carmo (2009) em seu trabalho tratou sobre a temática da Cartografia Tátil escolar, com destaque para a análise e discussão da importância do mapa tátil na formação continuada de professores, como também sua aplicação no ensino de Geografia e Cartografia para pessoas com deficiência visual, em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Fez parte da pesquisa, uma descrição e análise de cursos e oficinas sobre cartografia tátil e ensino de geografia para pessoas com deficiência visual realizados no Brasil e no Chile. As análises permitiram verificar a dificuldade dos professores em trabalhar a cartografia em sala de aula,

especificamente, a cartografia tátil. Concluiu-se que os cursos de formação continuada significaram um avanço na qualidade do ensino para estes alunos, a propagação de técnicas de construção de materiais didáticos adaptados e orientações de como utilizá-los, o que beneficia todos os alunos.

Caetano (2014) procurou analisar uma estratégia de formação continuada para professores interlocutores (PI), profissionais que passaram a atuar nas escolas estaduais de São Paulo para atender alunos surdos ou com deficiência auditiva. Desse modo, participaram do estudo três PIs, os quais compuseram um grupo de formação, cujo objetivo era realizar discussões e reflexões acerca de suas atuações, com base em estudos teóricos e suas experiências. Os encontros ocorreram semanalmente com duração de duas horas cada, em um total de dez encontros. Os dados foram coletados por meio de: questionário aberto, filmagem, roteiro de análise das filmagens do grupo, atuação do PI e transcrições do grupo de formação. Após as análises, os resultados indicaram a necessidade de um espaço de formação continuada entre os PIs com o intuito de trocarem experiências sobre suas práticas, e a precariedade do ensino para os alunos incluídos, já que não há uma diretriz e nem orientação sobre o trabalho que deve ser desenvolvido.

Com base nas pesquisas apresentadas, nota-se a necessidade de ampliar os estudos que tratam sobre a formação continuada frente à inclusão escolar de alunos PAEE, pois, em muitas realidades escolares pouco se é discutido sobre o tema, os professores se sentem aflitos por terem esse tipo de aluno em sala; por isso é essencial que a escola se organize para constituir-se em um espaço de formação, no qual os professores possam discutir e refletir no coletivo, de forma participativa, democrática e colaborativa. Além disto, a formação do professor, tanto a inicial como a continuada, está relacionada com a atuação docente, sendo tal temática abordada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO JUNTO AOS ALUNOS PAEE

Neste capítulo, serão discutidas questões acerca das concepções e atuação dos professores junto aos alunos Público Alvo da Educação Especial, com destaque para as práticas pedagógicas e condições do trabalho docente no Ensino Médio.

3.1 Concepções de professores sobre a Inclusão Escolar

Considerando que o princípio fundamental da educação inclusiva é que todos os sujeitos possam aprender juntos, mesmo apresentando diferenças, desde a idade mais precoce (MARTINS, 2012), e que a inclusão escolar envolve, além do acesso, a permanência, a qualidade dos processos educativos e o sucesso do aluno na escola regular, faz-se necessário discutir sobre as concepções do professor frente à inclusão escolar dos alunos PAEE.

Monteiro e Manzini (2008) definem as concepções como “fruto de uma história, de uma herança cultural e são desenvolvidas dentro de um processo histórico, no qual estão incluídas as crenças e valores de cada indivíduo” (p. 36). Ainda segundo os autores, as concepções são formadas a partir das experiências vividas, das informações partilhadas com os grupos sociais que o sujeito pertence, da cultura que permeia estes grupos. Dessa forma, a concepção irá direcionar e determinar as práticas e atitudes do indivíduo, e tratando-se da inclusão escolar dos alunos PAEE em salas de aulas regulares “as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão” (p. 36).

Nessa direção, Capellini e Rodrigues (2009) destacam que a concepção que o professor tem sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE irá definir sua ação no processo que envolve estes alunos, assim como a oferta de oportunidades concedida aos mesmos para se desenvolverem.

Em seu estudo, Sant’Ana (2005) procurou compreender a concepção sobre a inclusão escolar de professores e diretores, visto que possuem “funções essenciais na estrutura e no funcionamento do sistema educacional, suas opiniões podem fornecer subsídios relevantes” (p. 227), objetivando entender como os projetos inclusivos estão sendo

desenvolvidos. Os resultados mostraram que o discurso da maioria dos participantes revela uma posição favorável à inclusão escolar, contudo não se sentem preparados para atuar com este alunado, e que profundas modificações devem ser realizadas a fim de melhorar a qualidade da educação e suprir as dificuldades encontradas no âmbito escolar.

Quatrin e Pivetta (2008) buscaram identificar e analisar quais as concepções docentes sobre a inclusão escolar, e verificar as dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais. Os resultados evidenciaram certas contradições entre as proposições teóricas da inclusão escolar com a realidade da sala de aula. Os professores apresentavam concepções claras e positivas sobre a mesma, porém sentiam-se despreparados e desafiados.

Anjos, Andrade e Pereira (2009) procuraram analisar os discursos dos professores responsáveis pelo atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, numa experiência de inclusão escolar. Foram identificadas três concepções que estão associadas entre si: a de normalidade, de deficiência e de inclusão. Acerca da concepção de normalidade, um grupo acreditava nesta ideia, e o outro, não. No que diz respeito à concepção de deficiência, esta foi entendida pelos participantes como uma característica humana geral, como por exemplo, aqueles alunos que têm deficiências “mais agudas”, dificuldades de aprendizagem, ou então, como especificidade de alguns, por exemplo, apatia, lentidão, isolamento. Já a concepção de inclusão apareceu como processo e como produto, isto é, a inclusão entendida como processo pressupõe tentativas, erros, acertos das pessoas envolvidas, porém a inclusão como produto vai de cada um aceitá-la ou não.

Lago (2010) objetivou analisar a inclusão escolar no contexto de um município-pólo do Programa Nacional de Educação Inclusiva desde 2004, a partir das concepções dos professores que atendiam alunos com deficiência na sala de aula regular. A pesquisa caracterizou-se como descritiva e participaram 30 professores. Após a análise dos relatos dos participantes, os dados indicaram o relativo aumento da matrícula de alunos com deficiência, sendo que a maioria tinha deficiência intelectual, que a formação dos professores era precária, e a falta de profissionais capacitados para o atendimento educacional especializado.

Silveira, Enumo e Rosa (2012) analisaram o conteúdo de publicações nacionais de 2000 a 2010 sobre concepções de professores a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e interações no contexto educacional inclusivo. Após a análise de 29 artigos, os seguintes aspectos foram evidenciados: concepções sobre deficiência ligadas às características individuais que causam limitações; falta de apoio de equipe

especializada, de materiais didáticos e assistivos; e a necessidade de capacitação dos professores.

Com base nos estudos apresentados, percebe-se que a maioria dos professores possui uma concepção favorável à inclusão escolar, no entanto, se deparam com inúmeros desafios e dificuldades, tais como: falta de preparo e capacitação, ausência de profissionais especializados, e necessidade de mudanças na escola.

Portanto, o conhecimento das concepções dos professores sobre a inclusão escolar poderá contribuir na compreensão da prática pedagógica junto aos alunos PAEE.

3.2 A Atuação Docente e as Práticas Pedagógicas

A educação é compreendida como uma prática social histórica, a qual “transforma-se pela ação dos homens e produz transformação nos que dela participam” (FRANCO, 2015, p. 608). Portanto, é importante que o professor entenda as transformações dos alunos, práticas e circunstâncias dos processos educativos (FRANCO, 2015).

Segundo Caldeira e Zaidan (2011), o conceito de prática pedagógica pode ser entendido como uma prática social complexa, que ocorre em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Já para Sacristán (1999) as práticas pedagógicas vão além do ofício dos professores “que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado” que surge de outras práticas que interagem com o sistema escolar (SACRISTÁN, 1999, p. 91). Complementando, Franco (2015) entende que as práticas pedagógicas “se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade” (p. 603).

Assim, no momento de sua aula, o professor acaba se deparando com inúmeras variáveis que podem facilitar e/ou dificultar sua atuação, por exemplo: quantidade de alunos, equipamentos, conhecimento do conteúdo, organização das atividades; desse modo, é preciso que o professor assuma uma postura de reflexão, de compromisso e que seja atuante para que consiga trabalhar com essas contradições e não “engesse” sua prática (FRANCO, 2015).

Para que o professor tenha uma prática reflexiva, o mesmo precisa caracterizar-se como um professor reflexivo, que de acordo com Pimenta (1999), é “um intelectual em processo contínuo de formação” (p. 29). Segundo Vitaliano e Valente (2010), a formação do professor reflexivo deve:

[...] contemplar a reflexão sobre a prática de modo a estabelecer relações com os aspectos sociais, políticos e culturais presentes de seu contexto, com os conhecimentos científicos teóricos e metodológicos disponíveis, bem como contar com a identificação dos atributos pessoais do professor que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, todo este processo, deve ser realizado, o máximo possível, de forma coletiva. (VITALIANO; VALENTE, 2010, p. 39)

Deste modo, é fundamental que o professor tenha o apoio de seus colegas de trabalho para que possam debater e refletir sobre suas experiências e práticas cotidianas de sala de aula. Pimenta (1999) alega que é “nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática (p. 29)”.

Quando o professor analisa a própria prática faz com que ele visualize o seu trabalho em uma dimensão mais ampla e reflexiva. A reflexão crítica pautada no conhecimento científico possibilita a emancipação do professor perante as atividades desenvolvidas e a mecanização cede espaço para a razão, a consciência das condições da docência e a capacidade de transformações. Ao valorizar a prática pedagógica, o processo de análise deixa de pertencer somente ao âmbito das ideias e passa para a situação concreta. (MACENHAN; TOZETTO; BRANDT, 2016, p. 508)

Quando o professor analisa sua própria prática estará contribuindo na valorização e emancipação do processo de ensino junto aos seus alunos. Segundo Libâneo (2009), o ensino é compreendido como uma atividade reflexiva, na qual o professor deve “pensar” sobre sua prática de forma crítica e intencional, avaliando assim, o seu trabalho. Além de uma atitude reflexiva perante sua prática, novas atitudes são requisitadas pelo professor, tais como: mediar a aprendizagem do aluno de maneira ativa, a escola e as práticas devem ser interdisciplinares e não mais pluridisciplinares, ajudar os alunos a compreender de forma crítica os conteúdos, verificar o impacto das novas tecnologias em sala de aula, respeitar e atender à diversidade cultural existente na instituição e na classe, incorporar a dimensão afetiva no exercício da docência, e orientar os alunos em valores e atitudes sobre a vida, às relações humanas e ao ambiente.

Nesta perspectiva, Veiga (2009) aponta três características básicas do ensino, as quais seriam: o ensino não pode ser pensado desconsiderando a realidade e um contexto social mais amplo, é impossível desvinculá-lo da aprendizagem, e como prática social, o ensino é uma atividade profissional complexa que exige comprometimento, responsabilidade e preparação do professor para tornar seu aluno um sujeito social.

[...] ensinar envolve uma interação profunda entre os mais diversos professores e alunos. Trata-se de um processo dinâmico e interdependente, um processo relacional que comporta interação com os seguintes pares didáticos: ensinar a ensinar, ensinar a aprender, ensinar a pesquisar e ensinar a avaliar. (VEIGA, 2009, p. 56)

Contudo, tais ações requerem ruptura com antigos paradigmas que historicamente orientaram a organização das aulas e das práticas pedagógicas voltadas para a totalidade dos alunos sem se considerar as questões individuais e especificidades de cada sujeito.

Franco (2012) alega que as práticas pedagógicas “se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social” (p. 154), engloba-se aqui então, os alunos PAEE e suas necessidades educacionais.

Tendo como referência as práticas pedagógicas junto aos alunos PAEE, Caiado (2006) aponta:

As práticas pedagógicas revelam as concepções que o educador tem sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação. As práticas pedagógicas com o aluno deficiente demonstram, também, as concepções do educador sobre o conceito de deficiência e Educação Especial, embora nem sempre o educador tenha consciência das concepções que fundamentam seu trabalho. (CAIADO, 2006, p. 33)

Faz-se necessário, portanto, que o professor planeje suas práticas indo além das limitações e dificuldades dos alunos PAEE, que detenha uma visão de possibilidades frente ao processo de ensino-aprendizagem dos mesmos. Entretanto, a inclusão escolar tem ocasionado inúmeros desafios, pois as especificidades dos alunos PAEE requer um (re)planejamento e organização dos tempos, espaços escolares e práticas pedagógicas não pensadas e disponibilizadas na escola (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2012). Assim, o maior desafio configura-se em oferecer um ensino de qualidade que promova a participação destes alunos em todas as atividades escolares.

Jesus e Effgen (2012) afirmam que para garantir a aprendizagem de todos os alunos, é preciso assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é desafiadora, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao professor acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula. A seguir, serão descritos alguns trabalhos que tratam sobre práticas pedagógicas em um contexto inclusivo.

Reganhan (2006) objetivou identificar a percepção do professor do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino do aluno deficiente e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem quando inserido na classe comum. A pesquisa estruturou-se em dois estudos. No primeiro, participaram 68 professores e lhes fora aplicado um questionário com 19 questões, dividido em duas partes: identificação dos participantes e modificação da aula. No segundo participaram 11 professores do Estudo 1, os quais tinham alunos com deficiência inseridos em suas salas, e foram realizadas entrevistas não-estruturadas. Os resultados evidenciaram que os professores percebiam a necessidade de realizar modificações nas aulas, porém pouco era feito, com o intuito de promover a aprendizagem do aluno com deficiência.

Melo (2010) procurou revelar as percepções dos professores sobre as estratégias pedagógicas inerentes ao processo de inclusão, representadas através da elaboração coletiva de planos de aula. Os resultados indicaram que quando os professores pensam em estratégias pedagógicas contemplando as particularidades do autismo somadas a dos demais alunos, os professores passam a conhecer mais e melhor as peculiaridades de seus alunos, planejam e buscam ultrapassar limites do fazer cotidiano.

Fiorini (2011) analisou como os professores de Educação Física da rede Estadual do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que tem alunos deficientes regularmente matriculados, concebem sua prática escolar em relação à inclusão escolar. Tratou-se de uma pesquisa descritiva, sendo dividida em dois estudos. No primeiro participaram seis professores que atuavam com alunos com deficiência auditiva, física e visual, e foram realizadas entrevistas semiestruturadas, as quais evidenciaram que estes professores concebem sua prática escolar em relação à inclusão de diferentes formas, sendo identificadas 58 concepções. No segundo participaram 65 professores que atuavam com alunos com deficiência e lhes fora aplicado um questionário com 21 perguntas fechadas com base nas concepções identificadas no Estudo 1. Ao final, os resultados indicaram que houve predomínio de 11 concepções dentre as identificadas no Estudo 1.

Silva (2011) analisou a prática pedagógica desenvolvida pelo professor da escola regular no processo de inclusão educacional do aluno com autismo. Após as observações realizadas em três escolas regulares, sendo uma pública e duas particulares, e entrevistas com as professoras das classes observadas, os resultados mostraram que as mesmas são favoráveis à inclusão escolar de alunos com autismo. No entanto, desconheciam certas especificidades desta deficiência e realizavam práticas tradicionais não sendo

adequadas ao ensino desses alunos, evidenciou-se também a necessidade de um investimento em estratégias que facilitassem a interação entre todos os alunos da sala.

Rodrigues (2013) discutiu os limites e as possibilidades da construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública da rede municipal. Os dados obtidos revelaram que a política de educação inclusiva do município, vem conseguindo avanços no sentido de receber a todos nas escolas e viabilizar o Atendimento Educacional Especializado para dinamizar o acesso ao conhecimento. Os participantes da pesquisa ainda não reconhecem o apoio efetivo da rede nas práticas cotidianas e a maior queixa relaciona-se à falta de formação para atender as especificidades dos alunos incluídos. Das quatro professoras selecionadas para a observação da prática pedagógica, uma se destacou por apresentar planejamento aberto e flexível das aulas, organização do processo ensino/aprendizagem com utilização de adequações curriculares, valorização das diferenças e motivação dos alunos para conseguir uma predisposição favorável para aprender.

Silva-Porta (2015) procurou analisar a prática pedagógica na perspectiva inclusiva, de professores do Ensino Fundamental I, numa escola com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tendo como foco os alunos com deficiência intelectual. Tratou-se de um estudo descritivo e participaram três professoras de ensino regular que atuavam com alunos com deficiência intelectual. Para a coleta de dados foram utilizados: roteiro de observação, roteiro de entrevista semiestruturadas e diário de campo. Após as análises, os resultados revelaram a presença de práticas pedagógicas tradicionais e a complexidade do processo de inclusão escolar frente ao ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, mesmo estando incluídos em uma escola de alto Ideb, os professores também apontaram a necessidade de formação continuada sobre conteúdos específicos da Educação Especial, maior participação da família, e parceria com a professora especializada.

Sendo assim, percebe-se a necessidade de ampliar e aprofundar as pesquisas acerca das práticas pedagógicas pensando na inclusão escolar dos alunos PAEE, visto que os estudos apresentados evidenciaram que os professores têm realizado poucas modificações em suas aulas, que empregam práticas tradicionais de ensino, e desconhecem certas especificidades sobre os alunos PAEE. Como consequência, os professores mostraram sentir a necessidade de capacitação, parceria com profissionais especializados, e maiores informações sobre conteúdos específicos da Educação Especial.

Além da prática pedagógica, enquanto aspecto importante da atuação docente, as condições de trabalho também influenciam o trabalho do professor em sala de aula; sendo tal questão abordada a seguir, tendo como referência o Ensino Médio.

3.3 Condições do Trabalho Docente no Ensino Médio

Um dos desafios para a escola média brasileira é buscar sua universalização com qualidade social, para tal a formação do professor é essencial, conforme abordado no capítulo anterior. Além disso, a infraestrutura das instituições e a questão da valorização econômica e social do professor também são primordiais para alcançar uma educação de qualidade.

Segundo Costa (2013), em 2010, o número de professores do Ensino Médio no Brasil atingiu um contingente de 477.273, tal número, todavia, tende a aumentar nos próximos anos, principalmente devido a ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Costa e Oliveira (2011) pontuam que “são profissionais dos quais se cobram os mesmos requisitos de formação, mas que são contratados e se encontram submetidos a distintas possibilidades salariais, carreira e condições de trabalho” (p. 734), comparando-os com os demais profissionais que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

De acordo com Costa e Oliveira (2011), a partir do ano de 1988, os Estados e Municípios passaram a responder de formas diferentes por suas obrigações em relação à educação e possuem autonomia para instituir suas próprias carreiras e remuneração dos professores. Portanto, é preciso considerar que as condições de trabalho e emprego dos profissionais do Ensino Médio admitem diferentes situações nas redes públicas em que estão incorporados.

Entretanto, no ano de 2016, foi aprovado o projeto de Lei do Senado nº 114, de 2015, a qual altera a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, para instituir novo piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Desse modo, fica estabelecido que

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica será de R\$ 2.743,65 (dois mil, setecentos e quarenta e três reais e sessenta e cinco centavos) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2015d, p.1)

Imbernón (2009) afirma que “o nível cultural de um país se comprova pelo salário de seus professores. E muitos países têm um nível cultural excessivamente baixo, com seus docentes mal remunerados” (p.14). Além disso, Gatti e Barreto (2009) alegam que:

Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passam pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 256)

Outra questão que merece destaque refere-se às longas jornadas de trabalho do professor do Ensino Médio. Costa (2013) alega que os professores possuem uma extensa jornada em termos de horas dedicadas à docência, este fato configura-se como um complicador da qualidade do trabalho, pois, muitas vezes, detêm mais de um emprego, precisando lecionar em mais de um período, geralmente em salas superlotadas e com pouca infraestrutura.

Arelaro et. al. (2014) sinalizam que uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade do ensino, uma vez que a dupla ou a tripla jornadas comprometem o desempenho do professor.

Segundo Costa e Oliveira (2011) “o acúmulo de tarefas e funções pelos professores traz consequências para o corpo e, sobretudo, para a mente, podendo resultar em processos de autointensificação” (p. 741). Todos esses fatores apresentados sobre as condições do trabalho docente acabam por tornar a profissão desinteressante para os futuros jovens universitários. Dessa forma:

A precarização e a intensificação do trabalho docente se manifestaram no estudo principalmente em quatro circunstâncias que se interpenetram e envolvem os professores da Educação Básica no Brasil: formação indevida, infraestrutura imprópria, remuneração inadequada e jornada de trabalho intensificada, entre outros fatores, os quais contribuem para que as condições de trabalho docente nas escolas públicas não sejam as mais favoráveis ao bom andamento da educação e ao conforto para os que nela atuam (COSTA, 2013, p. 201).

Nesta perspectiva, acredita-se que seria preciso melhorar as condições de trabalho do professor, o mesmo ter uma remuneração justa e que lhe permita ter qualidade de vida, investimentos em programas de formação inicial e continuada. Pimenta (1999) acredita que formação, condições de trabalho, salário, jornada de trabalho, gestão e currículos são elementos indissociáveis. Já Costa e Oliveira (2011) afirmam que “uma educação de qualidade social no Brasil só pode ser vislumbrada se as condições de trabalho forem melhoradas” (p. 744).

Nessa direção, Silva (2009) objetivou comparar as condições de trabalho e saúde considerando aspectos físicos e emocionais de três grupos de professores que atuavam no Ensino Fundamental, como também investigar possíveis implicações na prestação de serviços aos alunos. Participaram 60 professores, sendo divididos em três grupos: 20 professores que atuavam no ensino comum sem a inclusão de alunos PAEE; 20 professores de turmas com inclusão destes alunos e 20 professores que atuavam em sala de recursos. Para a coleta de dados foram utilizados: roteiro de entrevista sobre a percepção do trabalho docente para levantar os riscos ocupacionais presentes no trabalho e o protocolo *Maslach Burnout Inventory* para avaliar a presença de *burnout*. De modo geral, os resultados revelaram que os grupos apresentaram similaridades, sendo que poucas diferenças foram encontradas. Em relação às condições de trabalho - ambiente de trabalho, organização de trabalho, materiais, equipamentos e recursos pedagógicos – estas foram consideradas adequadas.

Com base no estudo apresentado, apesar da existência de três grupos distintos em relação à atuação com alunos PAEE: professores que tinham este alunado em sala regular, professores que não tinham esses alunos, e professores da sala de recursos; presume-se que todos estes professores têm direito a usufruir de plenas condições de trabalho, isto é, um número compatível de alunos por sala, materiais e recursos para desenvolverem suas aulas, um bom ambiente de trabalho. Quando tais condições existem no ambiente escolar, adoecimentos, reclamações, cansaço podem ser evitados, uma vez que o professor precisa se sentir preparado, amparado e satisfeito para desempenhar um trabalho de qualidade.

Além disso, Gatti e Barretto (2009) elencam seis pontos que precisam ser considerados ao se discutir sobre as condições do trabalho docente e a sua valorização profissional. O primeiro diz respeito aos cuidados com a formação inicial, procurando qualificar melhor os futuros professores na graduação. O segundo refere-se à existência de concurso para ingresso na carreira, isto é, seria o primeiro passo para qualificar os professores quanto à docência. O terceiro remete à ausência de avaliação do desempenho em estágio probatório, mesmo estando prevista em formato de lei. O quarto aponta para a necessidade de elaboração de políticas integradas que visem à formação pré-serviço e continuada dos professores. O quinto corresponde a ações que busquem melhorar as perspectivas de carreira docente, e a visão sobre esta profissão na sociedade em geral, como também, entre os próprios professores. Já o sexto relaciona-se aos planos de carreira, pois muitas vezes, os professores precisam deixar a sala de aula para “subirem na carreira”, desse modo, deveria existir outra maneira dos professores continuarem em sala e conseguirem melhoras na mesma.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior e para a formação continuada (2015c), destaca-se o Artigo 19, que como forma de valorização do magistério público nos planos de carreira e remuneração, deverá garantir:

Art. 19 [...] deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;

III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;

IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso;

V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;

VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;

VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2015c, p. 15-16)

Conforme previsto no artigo supracitado, aspectos como a formação inicial e continuada, jornada de trabalho, progressão na carreira e remuneração devem ser assegurados aos professores visando sua valorização e condições de trabalho, visto que são aspectos que se complementam.

Com base nas discussões apresentadas neste capítulo e considerando o contexto da inclusão escolar, ressalta-se a importância da articulação entre temáticas sobre concepção, práticas pedagógicas e condições do trabalho docente, uma vez que são interdependentes e repercutirão na atuação do professor.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

4.1 Caracterização da Pesquisa

Tendo como referência a abordagem qualitativa, a presente pesquisa caracterizou-se como estudo de caso.

De acordo Bogdan e Bicklen (1994), a pesquisa qualitativa constitui-se por ter um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados coletados são predominantemente descritivos, e a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

O estudo de caso, segundo Yin (2005), é uma investigação empírica que permite o estudo de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real. Complementando, Gil (2002) aponta diferentes finalidades em que o estudo de caso pode ser empregado, ou seja:

[...] explorar situações da vida real cujos limites não são claramente definidos; preservar o caráter unitário do objeto estudado; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; formular hipóteses ou desenvolver teorias; e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamento e experimentos. (GIL, 2002, p. 54)

Desse modo, o estudo de caso pode proporcionar uma “visão global do problema ou identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (GIL, 2002, p. 55).

4.2 Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo o mesmo aprovado conforme parecer CAEE: 48960415.3.0000.5504 (ANEXO A). Os participantes foram informados sobre a proposta da pesquisa e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES A, B e C).

4.3 Local da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida nas dependências de uma escola de Ensino Médio da rede estadual, localizada na região central de um município com aproximadamente 675.000 habitantes (IBGE, 2016), situado na região noroeste do estado de São Paulo. Os critérios estabelecidos para a escolha da escola foram: (1) ser exclusiva de Ensino Médio, e, (2) ter alunos PAEE matriculados. Segundo a Diretoria de Ensino da cidade, quatro escolas estaduais se enquadravam neste perfil, no entanto, apenas os professores de uma escola tiveram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

Com base no Projeto Político e Pedagógico (PPP), que contempla o período de 2015 a 2018, a escola selecionada foi criada no ano de 1957 e funciona nos três turnos: manhã (7h00 às 12h20), tarde (13h00 às 18h20) e noite (19h00 às 23h00).

Tendo como referência o ano de 2016 em que se realizou a pesquisa, a escola contava com aproximadamente 1520 alunos matriculados; sendo que no período da manhã funcionavam dezenove salas, no vespertino, dez, e no noturno, nove, todas com aproximadamente 40 alunos.

Em relação aos alunos PAEE, no ano de 2016, havia apenas dois alunos matriculados no 2º ano do Ensino Médio, sendo ambos identificados com deficiência física (paralisia cerebral), comprovado em laudo; e uma aluna do 1º ano que foi indicada com possível diagnóstico de deficiência intelectual. Porém, no ano de 2014, a escola contava com 10 alunos PAEE, sendo cinco identificados com deficiência intelectual, dois identificados com baixa visão, dois identificados com deficiência física (sendo um com paralisia cerebral), e um identificado com autismo. Em 2015, havia três alunos PAEE, sendo dois identificados com deficiência intelectual, e um identificado com deficiência física (paralisia cerebral).

Sobre o quadro do corpo docente, 67 eram professores efetivos e 10 eram temporários. As reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) aconteciam em dois dias, em três horários distintos, em decorrência do número de professores, sendo realizadas às terças-feiras das 16h40 às 18h20, e às quartas-feiras das 10h40 às 12h20 e das 13h00 às 14h40.

A escola selecionada não possuía sala de recursos e nem professores de Educação Especial. Todavia, contava com um elevador e os banheiros eram adaptados.

4.4 Participantes

Participaram do estudo 26 professores do Ensino Médio, sendo nomeados com a letra P seguido de um numeral, a fim de preservar suas identidades.

4.4.1 Procedimentos para a seleção dos participantes

O processo de seleção dos participantes ocorreu conforme as seguintes etapas:

- a) Apresentação do projeto de pesquisa, para a apreciação, ao setor responsável pela Educação Especial da Diretoria Estadual de Ensino, a qual o município fazia parte.
- b) Autorização pela Diretoria Estadual de Ensino para execução do projeto de pesquisa (ANEXO B).
- c) Contato com as escolas que atendiam aos critérios da pesquisa, por meio de contato telefônico e e-mail, a fim de apresentar a proposta do estudo aos coordenadores e obtenção ou não da autorização para o desenvolvimento do mesmo. Após a pesquisadora contactar quatro escolas exclusivas de Ensino Médio, apenas uma teve interesse e disponibilidade em participar.
- d) A pesquisadora apresentou a proposta durante três reuniões de ATPC, nas quais estavam presentes os coordenadores e professores. Após discorrer sobre os objetivos do estudo, a pesquisadora fez o convite aos professores, deixando-os à vontade para decidirem se gostariam ou não de participar.
- e) Obtenção da autorização por meio do preenchimento do TCLE pelos professores.

4.4.2 Critérios de seleção

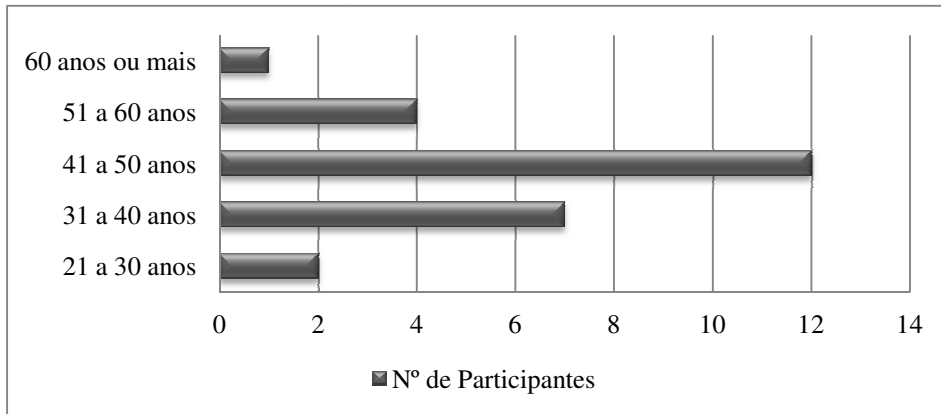
Os critérios adotados para a seleção dos participantes foram: (1) professores que lecionavam no Ensino Médio; (2) que já tinham ou estavam atuando junto aos alunos PAEE no ano de 2016; e, (3) interesse em participar da pesquisa.

4.4.3 Caracterização dos participantes

Dentre os 26 participantes, 69% eram do sexo feminino (P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P20, P21, P22, P23) e 31% do sexo masculino

(P1, P3, P10, P11, P19, P24, P25 e P26) do sexo masculino. A idade dos participantes variou de 21 a mais de 60 anos, conforme apresentado na Figura 1:

Figura 1: Faixa Etária dos Participantes



Fonte: Dados provenientes da aplicação do questionário.

Com base na Figura 1, 8% dos participantes (P16 e P25) tinham entre 21 a 30 anos, 27% (P3, P7, P11, P13, P20, P22 e P26) estavam na faixa etária entre 31 a 40 anos, 46% (P5, P8, P9, P10, P12, P14, P15, P17, P18, P19, P23 e P24) possuíam idade entre 41 a 50 anos, 15% (P1, P2, P4 e P21) tinham entre 51 a 60 anos, e apenas 4% (P6) possuía 60 anos ou mais.

Sobre a formação inicial, 54% dos participantes afirmaram que se graduaram em instituições privadas, enquanto que 46%, em instituições públicas, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1: Formação Inicial dos participantes

| Identificação | Formação Inicial (Graduação) | Instituição | Cursou disciplinas sobre alunos PAEE |
|---------------|--|------------------|--------------------------------------|
| P1 | Licenciatura em Geografia | Privada | SIM |
| P2 | Licenciatura em Matemática | Privada | NÃO |
| P3 | Licenciatura em Filosofia | Pública | NÃO |
| P4 | Licenciatura em Artes Plásticas | Privada | SIM |
| P5 | Licenciatura em Letras | Pública | NÃO |
| P6 | Licenciatura em Letras | Pública | NÃO |
| P7 | Licenciatura em Física | Privada | NÃO |
| P8 | Licenciatura em Letras | Privada | NÃO |
| P9 | Bacharelado e Licenciatura em Letras | Pública/Privada | NÃO |
| P10 | Licenciatura em Química | Pública | NÃO |
| P11 | Biologia/ Educação Física | Privada/ Pública | NÃO |
| P12 | Licenciatura em Matemática/Ciências/ Pedagogia | Privada | NÃO |
| P13 | Licenciatura em Filosofia | Pública | SIM |
| P14 | Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais | Pública | SIM |
| P15 | Licenciatura em Letras | Pública | NÃO |
| P16 | Licenciatura em Química | Pública | SIM |
| P17 | Letras/ Pedagogia | Privada | NÃO |
| P18 | Licenciatura em Geografia | Privada | NÃO |
| P19 | Bacharelado e Licenciatura em Educação Física | Privada | SIM |
| P20 | Ciências/ Matemática | Privada | NÃO |
| P21 | Licenciatura em Matemática/ Ciências | Privada | NÃO |
| P22 | Licenciatura em Letras | Pública | NÃO |
| P23 | Engenharia Civil/ Licenciatura em Física | Privada | NÃO |
| P24 | Licenciatura em Matemática/ Pedagogia | Privada | NÃO |
| P25 | Licenciatura em Ciências Sociais | Pública | NÃO |
| P26 | Licenciatura em Ciências Sociais | Pública | SIM |

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

De acordo com o Quadro 1, 13 professores (P1, P3, P4, P5, P6, P8, P13, P14, P15, P18, P22, P25 e P26) fizeram graduação na área de Humanas, nos seguintes cursos: Geografia, Filosofia, Artes Plásticas, Letras e Ciências Sociais; quatro participantes (P2, P7, P10 e P16) eram da área de Exatas, tendo cursado: Matemática, Física e Química; e apenas P19 era da área de Biológicas, sendo graduado em Educação Física. Sete professores tinham duas graduações, sendo elas: Bacharelado e Licenciatura em Letras (P9), Biologia e Educação Física (P11), Letras e Pedagogia (P17), Ciências e Matemática (P20 e P21), Engenharia Civil e Física (P23), e Matemática e Pedagogia (P24). Apenas P12 tinha três graduações, tendo cursado Matemática, Ciências e Pedagogia.

Quando questionados se tinham cursado disciplinas que englobavam conteúdos sobre o ensino de alunos PAEE durante as respectivas graduações, somente 27% dos participantes (P1, P4, P13, P14, P16, P19, P26) responderam que sim, enquanto que 73% dos professores alegaram que não tiveram em sua formação conteúdos sobre Educação Especial.

Sobre a formação continuada dos participantes, a seguir será apresentado o Quadro 2 que trará tais informações.

Quadro 2: Formação Continuada dos participantes

| Identificação | Formação Continuada | Instituição |
|----------------------|--|--------------------|
| P1 | Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> | Pública |
| P2 | Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> | Privada |
| P3 | Mestrado | Pública |
| P4 | Doutorado | Pública |
| P6 | Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> | Pública |
| P7 | Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> | Pública |
| P9 | Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> | Pública |
| P11 | Doutorado | Pública |
| P12 | Mestrado Profissional | Pública |
| P13 | Mestrado | Pública |
| P14 | Doutorado | Pública |
| P15 | Mestrado | Pública |
| P17 | Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> | Privada |
| P18 | Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> | Privada |
| P19 | Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> | - |
| P20 | Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> | Privada |
| P22 | Mestrado | Pública |
| P23 | Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> / Mestrado | Privada |

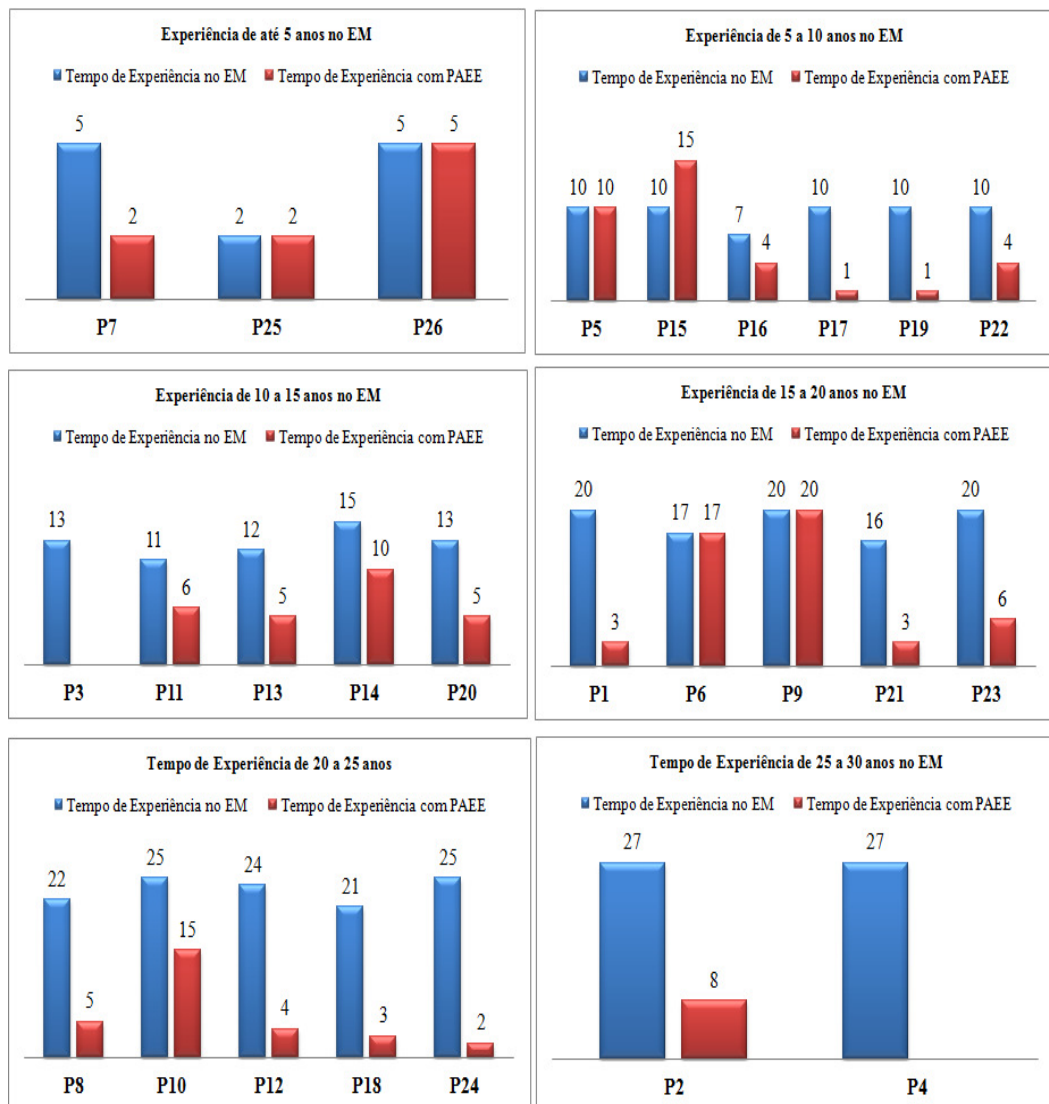
Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

Frente aos dados apresentados no Quadro 2, a maioria dos participantes cursou pós-graduação em instituições pública de ensino, sendo que P1, P2, P6, P7, P9, P17, P18, P19, P20 e P23 cursaram pós-graduação *Lato Sensu*; e P3, P4, P11, P12, P13, P14, P15, P22, P23 cursaram pós-graduação *Stricto Sensu*. Sendo que P3, P12, P13, P15, P22, P23 tinham Mestrado, e P4, P11 e P14 tinham Doutorado.

O tempo de atuação na escola investigada variou de 1 (um) mês a 21 anos. Dentre os participantes, 38% (P2, P3, P5, P7, P10, P16, P19, P20, P25, P26) atuavam na escola no período de até 5 anos, 23% (P13, P14, P15, P17, P22, P23) de 5 a 10 anos, 23% (P1, P4, P8, P8, P11, P24) de 10 a 15 anos, 12% (P6, P12, P21) de 15 a 20 anos, e ainda 4% (P18) há mais de 20 anos.

No geral, o tempo de experiência docente dos participantes no Ensino Médio variou de 2 a 27 anos, com uma média de 15 anos; e o tempo de experiência com alunos PAEE variou de 1 a 20 anos, com uma média de 6,5 anos. Vale ressaltar que apenas P3 e P4 não informaram o tempo de experiência com estes alunos. A seguir, será apresentada a Figura 2 que contém gráficos que relacionam o tempo de experiência dos professores neste segmento educacional com o tempo de experiência frente aos alunos PAEE.

Figura 2: Relação entre o tempo de experiência dos professores no Ensino Médio com o tempo de experiência frente aos alunos PAEE



Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

Com base na Figura 2, constatou-se que 12% dos professores (P7, P25, P26) tinham até cinco anos de experiência no Ensino Médio, e que por sua vez, o tempo de experiência com alunos PAEE correspondia aos anos de docência neste segmento educacional, apenas P7 apresentou uma pequena diferença, alegando que trabalha com este público há dois anos. Já que 23% dos participantes (P5, P15, P16, P17, P19, P22) tinham entre cinco a dez anos de experiência no Ensino Médio, porém somente P5 indicou ter a mesma quantidade de tempo entre sua docência neste segmento e contato com alunos PAEE. Um fato interessante é que P15 apontou ter mais anos de experiência com este alunado do que

sua experiência docente no Ensino Médio, acredita-se então, que tenha trabalhado com este público em outras etapas de ensino ao longo de sua carreira.

Além disso, 19% dos professores (P3, P11, P13, P14, P20) possuíam experiência entre 10 a 15 anos no Ensino Médio. Notou-se que P14 apresentou o maior tempo de experiência tanto neste segmento educacional como com alunos PAEE se comparado aos demais. Apenas P3 não informou seu tempo de experiência com alunos PAEE. Ainda, 19% dos participantes (P1, P6, P9, P21, P23) apresentaram experiência entre 15 a 20 anos no Ensino Médio. Tanto P6 como P9 indicaram ter a mesma quantidade de tempo entre sua docência neste segmento e contato com alunos PAEE. Os demais (P1, P21 e P23) possuíam um tempo de experiência no Ensino Médio relativamente alto, no entanto, um período de experiência bem inferior com estes alunos.

Observou-se que 19% dos professores (P8, P10, P12, P18, P24) possuíam experiência no Ensino Médio entre 20 a 25 anos. Notou-se que apenas P10 indicou um período considerável de experiência com alunos PAEE diante dos seus 25 anos de docência. Por fim, 8% dos participantes (P2 e P4) tinham entre 25 a 30 anos de experiência no Ensino Médio; sendo que P2 apresentou um tempo curto de experiência com alunos PAEE se comparado aos seus 27 anos de docência.

Sobre o local onde ocorreu a experiência com alunos PAEE, verificou-se que 35% dos professores (P1, P7, P8, P16, P21, P22, P23, P25, P26) informaram que tiveram este contato na própria escola investigada, 19% (P10, P14, P18, P19, P20) mencionaram que esta experiência aconteceu em outra escola. Além disso, 27% (P2, P5, P11, P12, P15, P17, P24) indicaram que tal experiência ocorreu tanto na escola investigada, como em outra instituição escolar. A apenas 12% dos participantes (P3, P4, P6, P13) não informaram o local.

Especificamente no ano de 2016, 58% dos professores (P1, P4, P5, P6, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P16, P17, P23, P24, P25) ministraram aulas para os alunos PAEE, somente P10 e P13 atuaram em outra escola; sendo a deficiência física e a intelectual as deficiências que mais predominaram segundo os participantes. Os dados completos sobre a atuação dos professores participantes junto aos alunos PAEE, no período de 2014 a 2016, encontram-se no APÊNDICE D.

4.5 Materiais e Equipamentos

Durante a coleta de dados foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos: lápis, borracha, canetas, caderno, etiquetas, *pen drive*, folhas A4, lista de presença, computador, televisão e gravador digital.

4.6 Instrumentos de coleta dos dados

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos, os quais foram elaborados pela pesquisadora: (a) questionário, (b) roteiros do Grupo Focal e (c) diário de campo.

4.6.1 Questionário sobre a concepção de inclusão escolar e atuação docente junto aos alunos PAEE no Ensino Médio

De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007) o questionário é um instrumento constituído por um conjunto de questões, relacionadas com o problema de pesquisa; sendo necessário estabelecer, com critério, as questões mais importantes a serem propostas e que busquem responder os objetivos do estudo. Além disso, Marconi e Lakatos (2003) sinalizam algumas vantagens na utilização desta técnica de coleta de dados, as quais seriam: possibilidade de atingir o maior número de pessoas simultaneamente, obtenção de respostas mais rápidas e precisas, e maior liberdade e segurança no preenchimento do instrumento devido ao anonimato.

O presente questionário, de caráter misto (composto por perguntas abertas, fechadas e de múltipla-escolha), foi elaborado com base nos estudos de Reganhan (2006); Barros (2008) e Fiorini (2011), que trataram sobre temáticas de concepção do professor sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE e prática pedagógica. Vale ressaltar que o instrumento passou por avaliação de juízes para validação das questões; além da realização de uma aplicação piloto junto a uma professora que atuava na rede estadual no segmento do Ensino Médio.

Após os ajustes e validação do instrumento, o questionário estruturou-se da seguinte forma: (1) apresentação do instrumento, (2) questões fechadas sobre identificação, formação e atuação do participante, (3) três questões abertas sobre concepção de inclusão escolar, prática pedagógica e possíveis demandas do professor sobre a temática, e (4) oito

questões de múltipla-escolha que focalizaram o desenvolvimento do trabalho docente frente aos alunos PAEE, possíveis apoios que possa vir a receber, e dificuldades em adaptar as práticas pedagógicas (APÊNDICE E).

4.6.2 Roteiros do Grupo Focal

O Grupo Focal (GF), segundo Kitzinger (1995), é uma forma de entrevista em grupo com intuito de obter dados por meio da comunicação entre os participantes. Tal técnica é bastante útil para explorar o conhecimento e vivência das pessoas e pode ser utilizado para examinar não somente o que pensam, mas sim, como elas pensam e porque pensam de determinadas maneiras.

Complementando, Flick (2009) afirma que o papel do moderador é promover uma discussão produtiva e contemplar o máximo de tópicos relevantes para o assunto. Ressalta que previamente, as regras para o bom funcionamento do GF devem ser explicadas aos participantes, por exemplo: só uma pessoa fala de cada vez, ninguém pode dominar a discussão, todos têm o direito de se expressar.

Acerca do roteiro de trabalho com o grupo, o mesmo deve ser elaborado de modo a orientar e estimular a discussão entre os participantes, e a flexibilidade é um componente essencial, como apontado por Gatti (2005). Além disso, a construção do roteiro requer cuidado, pois, segundo Kind (2004) as questões apresentadas não devem ser muito grandes para que o grupo não se canse e a discussão fique empobrecida.

Desse modo, os roteiros dos encontros foram elaborados pela pesquisadora com base nos objetivos do presente estudo e demandas que foram surgindo ao longo das discussões.

De maneira geral, as questões norteadoras de cada encontro pautaram-se nas seguintes temáticas: (1) experiências com os alunos PAEE, (2) como os conteúdos de cada disciplina eram trabalhados em sala de aula, (3) principais facilidades e dificuldades frente aos alunos PAEE, (4) reflexão sobre as práticas pedagógicas, (5) mudanças na percepção sobre a inclusão escolar, e (6) trabalho da equipe gestora junto aos professores diante deste alunado (APÊNDICE F).

4.6.3 Diário de Campo

A pesquisadora fez uso do Diário de Campo durante todo o procedimento de coleta dos dados, a fim de sistematizar suas anotações e observações com base no que presenciava na escola, sua relação com os participantes e entre os mesmos. Os registros foram realizados após a pesquisadora deixar o local de pesquisa, assim como apontado por Vianna (2003), justamente para não quebrar a naturalidade da ocorrência de determinada situação dentro da escola investigada.

4.7 Procedimento de Coleta de Dados

O procedimento de coleta de dados ocorreu em duas etapas, sendo a primeira etapa constituída pela aplicação do questionário, e, a segunda pelos encontros do Grupo Focal.

4.7.1 Primeira Etapa: aplicação do questionário

Na primeira etapa da coleta de dados, realizou-se a aplicação coletiva do questionário com todos os professores participantes da pesquisa, no início do mês de março de 2016, durante os horários de reuniões de ATPC. A aplicação ocorreu na Sala de Leitura, ambiente bem iluminado, ventilado, que conseguia acomodar a todos de maneira confortável. De modo geral, apenas a sigla “PAEE” foi questionada por alguns professores, devido ao desconhecimento desta nova nomenclatura para designar os alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e demoraram em média de 20 a 30 minutos para responder o instrumento.

4.7.2 Segunda Etapa: encontros do Grupo Focal

Considerando o critério de disponibilidade de horário para participação dos encontros do Grupo Focal, a segunda etapa do procedimento de coleta de dados contou com 10 professores, os quais ministravam as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa (P5, P9 e P15), Matemática (P2 e P12), Inglês (P8 e P17), Artes (P4), Física (P7), e Biologia (P11). Cabe apontar que não foi possível a participação de todos em um mesmo encontro, porém a

frequência dos participantes era alta, como poderá ser verificado a seguir na descrição dos mesmos.

Vale ressaltar que a maioria dos participantes também atuava ou já atuou no Ensino Fundamental, e que muitas de suas experiências com os alunos PAEE proviam deste segmento educacional. Desse modo, em alguns momentos das discussões os professores relataram tais experiências, no entanto, foram priorizados os relatos sobre o Ensino Médio, foco do presente estudo.

Foram realizados seis encontros de aproximadamente 1h10min cada, durante as reuniões de ATPC, às terças-feiras (16h40 às 18h20), ao longo dos meses de junho a novembro de 2016. Os mesmos ocorreram na Sala de Leitura da escola, por ser um local silencioso, bem iluminado, composto por várias mesas redondas e cadeiras, com lousa e televisão para projetar filmes, slides.

Para os encontros, a sala foi organizada em círculo, com as cadeiras no meio da sala para que os professores ficassem livres de qualquer objeto que os pudesse distrair, como cadernos, celulares, diários de classe.

Considerando que na escola investigada havia três alunos PAEE matriculados no ano de 2016, dos quais, dois possuíam paralisia cerebral, sendo identificados como A. e E., e uma com suspeita de diagnóstico de deficiência intelectual, denominada I., os participantes os tomaram como referência durante os debates, e também fizeram menção a outro ex-aluno da escola, que será nomeado de G. As iniciais dos nomes dos alunos foram utilizadas a fim de resguardar suas identidades.

A seguir, o Quadro 3 descreve, resumidamente, como os encontros foram organizados (para maiores informações sobre os mesmos ver APÊNCIDE G).

Quadro 3: Organização dos encontros do Grupo Focal (GF)

| Encontros | Temáticas Abordadas | Questões Norteadoras | Dinâmica Realizada | Materiais Utilizados |
|-----------|--|--|---|---|
| 1º | Encontro Introdutório para explicar sobre a dinâmica do GF, futuras datas e temáticas de discussão. | “Comente brevemente sua experiência com alunos PAEE.” “O que os motivou a participar do GF?” | Discussão em grupo – levantamento das demandas. | Etiquetas para colocar os nomes, lista de presença, caderno, canetas e gravador digital. |
| 2º | Desenvolvimento do trabalho docente junto aos alunos PAEE. | “Como você trabalha os conteúdos de sua disciplina com os alunos PAEE?” | Aula expositiva sobre panorama das matrículas dos alunos PAEE no Ensino Médio do município, atribuições do Educador Especial e do Cuidador. | Lista de presença, computador, televisão, apresentação de slides e gravador digital. |
| 3º | Facilidades e dificuldades em sala de aula frente aos alunos PAEE. | “Quais são as principais facilidades e dificuldades vivenciadas na sua docência frente ao aluno da Educação Especial?” “Exemplifique situações de sala de aula”; “Comente as aproximações e distanciamentos entre as diferentes disciplinas” | Divisão dos professores em três pequenos grupos, no qual teriam que produzir uma síntese das discussões realizadas. Os professores foram agrupados pela própria pesquisadora. | Lista de presença, folhas A4, computador, canetas e gravador digital. |
| 4º | Comparar a realidade da inclusão escolar da escola investigada com a escola retratada no documentário exibido. | “Quais foram os diferenciais para que a inclusão do documentário desse certo?” “O que poderíamos trazer da escola do documentário para a escola na qual trabalham?” “O que vocês poderiam buscar no sentido de aprimorar a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula?” | Exibição de um documentário: “Outro Olhar” (BRASIL, 2014), retirado do 7º Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência (“Assim Vivemos”). Ilustrar por meio de uma palavra ou frase o que o encontro havia representado para cada professor. | Lista de presença, televisão, computador, <i>pen-drive</i> , folhas A4, canetas e gravador digital. |
| 5º | “Olhar” do professor frente aos alunos PAEE em sala de aula. | “O que você observou sobre seu aluno PAEE? (potencialidades e dificuldades)” “Houve uma aproximação maior com este aluno?” “De que forma o “olhar” frente ao aluno PAEE influencia sua prática?” “Como foi realizado o trabalho junto ao aluno PAEE e aos demais alunos?” “O que você observou sobre sua prática pedagógica durante essas semanas?” “Você notou mudanças em sua prática?” | Foi proposta uma dinâmica de aquecimento, porém os participantes alegaram estar cansados e não quiserem desenvolvê-la. | Lista de presença, computador e gravador digital. |
| 6º | Sugestões para propostas de formação continuada junto aos gestores envolvendo o tema inclusão escolar. | “De que forma a equipe gestora poderia lhe auxiliar no trabalho com os alunos da Educação Especial?” | Avaliação final dos encontros do GF – quatro questões abertas. | Lista de presença, folhas A4, canetas e gravador digital. |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

4.8 Procedimento de Análise dos Dados

Após leituras e sistematização dos dados, os mesmos foram analisados tendo como referência a análise do conteúdo por meio da categorização dos dados. O ponto de partida deste tipo de análise, segundo Franco (2008) é a mensagem,

[...] seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado (FRANCO, 2008, p. 13).

De acordo com a mesma autora, a fase de criação das categorias seja *a priori* ou *a posteriori* é o ponto crucial da análise do conteúdo, uma vez que tal processo é demorado, demanda muito trabalho e cuidado por parte do pesquisador. Portanto, a categorização é uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (FRANCO, 2008, p. 57)”.

Ao que diz respeito à análise dos dados do questionário, durante a fase de pré-análise, todo o material foi organizado, tabulado e analisado conforme as categorias criadas *a priori* pela pesquisadora, ou seja, as mesmas estavam predeterminadas “em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2008, p. 58), tais categorias são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4: Categorias criadas *a priori* (Questionário)

| Categorias | Subcategorias |
|---|--|
| Concepções e Demandas sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE em classes comuns | (a) estrutura física e organizacional da escola; (b) necessidade de profissionais especializados; (c) formação do professor; (d) aspectos prós e contra a inclusão; (e) prática pedagógica inclusiva. |
| Atuação Docente junto aos alunos PAEE | (a) facilidades encontradas durante as aulas; (b) apoio de serviços da Educação Especial e possíveis orientações; (c) dificuldades no trabalho desenvolvido frente aos alunos PAEE; (d) adaptações curriculares e mudanças na rotina de aula; (e) demandas para a formação continuada dos professores. |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Em relação à análise dos encontros do Grupo Focal, os mesmos foram transcritos e validado por de juízes, a fim de garantir a fidedignidade dos dados.

Na fase de pré-análise do Grupo Focal, assim como proposto por Franco (2008), realizou-se a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses, a

referência aos índices e a elaboração de indicadores, para que posteriormente a pesquisadora pudesse criar as categorias de análise, isto é, as mesmas foram criadas *a posteriori*, pois emergiram da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e vinda do material de análise à teoria” (FRANCO, 2008, p. 59). A seguir, são descritas no Quadro 5 as categorias provenientes dos encontros do GF.

Quadro 5: Categorias criadas *a posteriori* (Grupo Focal)

| Professores do Ensino Médio e a reflexão sobre as práticas pedagógicas junto aos alunos PAEE | |
|---|---|
| Categorias | Sentimentos e desenvolvimento da prática pedagógica junto aos alunos PAEE |
| | Participação da Família |
| | Papel da Gestão Escolar |
| | Reflexão sobre as práticas pedagógicas |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

No próximo capítulo serão apresentados os resultados e discussão da presente pesquisa.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, serão apresentados os resultados e discussão da primeira etapa do estudo intitulada “*Concepções sobre a inclusão escolar e atuação docente junto aos alunos PAEE no Ensino Médio*”, e da segunda etapa denominada “*Professores do Ensino Médio e a reflexão sobre as práticas pedagógicas junto aos alunos PAEE*”.

5.1 Concepções sobre a inclusão escolar e atuação docente junto aos alunos PAEE no Ensino Médio

Os resultados desta primeira etapa da pesquisa foram divididos em duas categorias: (1) concepções e demandas sobre a inclusão escolar de alunos PAEE em classes comuns; e (2) atuação docente junto a este alunado.

5.1.1 Concepções e Demandas para a inclusão escolar dos alunos PAEE em classes comuns

Sobre a concepção e demandas dos professores do Ensino Médio em relação à inclusão escolar dos alunos PAEE em classes comuns, os resultados evidenciaram os seguintes aspectos: (a) estrutura física e organizacional da escola, (b) necessidade de profissionais especializados, (c) formação do professor, (d) aspectos prós e contra a inclusão escolar, e (e) prática pedagógica inclusiva.

5.1.1.1 Sobre a estrutura física e organizacional da escola

Na concepção dos professores a estrutura física e organizacional da escola está diretamente relacionada com a inclusão dos alunos PAEE nas classes comuns, conforme descrito na Tabela 2.

Tabela 2: Estrutura física e organizacional da escola

| Estrutura física e organizacional | Frequência de Respostas (n = 10) | % | Frases Ilustrativas |
|--|---|----------|---|
| Quantidade de alunos por sala | 4 | 40% | “[...] Além do mais, as classes superlotadas dificultam qualquer trabalho pedagógico.” (P15) “[...] é difícil desenvolver um trabalho de boa qualidade, porque a quantidade de alunos é grande na sala de aula.” (P17) |
| Falta de Recursos e Materiais | 3 | 30% | “[...] Falta preparo por partes dos professores, pessoal capacitado e equipamentos necessários.” (P13) “A inclusão não é completada por falta de recursos físicos e formação prática.” (P16) |
| Adequação da Escola | 3 | 30% | “Acredito que as instituições públicas não estão preparadas para adequar alunos especiais nas escolas, por falta de recursos básicos.” (P19) “[...] a escola também precisa se adequar.” (P24) |

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

Com base na Tabela 2, os participantes P15, P17, P23 e P25 apontaram a grande quantidade de alunos por sala como um agravante para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade; P1, P13 e P16 fizeram alusão à falta de recursos e materiais necessários para se trabalhar com os alunos PAEE; e P7, P19 e P24 mencionaram que a escola precisava se adequar a acessibilidade física para recebê-los.

Tais aspectos também têm sido apontados em pesquisas sobre a temática em questão. No estudo realizado por Leonardo, Bray e Rossato (2009), tanto os professores de escolas públicas quanto das privadas, indicaram a falta de infraestrutura da escola como uma dificuldade para a implantação da educação inclusiva, dentre os relatos dos mesmos, mencionaram a quantidade de alunos por sala, a ausência de materiais específicos para trabalhar com os alunos PAEE, ou então, que não recebiam esse tipo de material.

Complementando, Garcia, Diniz e Martins (2016) sinalizaram salas de Ensino Médio superlotadas e a necessidade de adaptar a estrutura da escola, como rampas de acesso, banheiros, e material pedagógico. Nessa direção, Carneiro e Uehara (2016) verificaram que alguns professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental apontaram como empecilho para a inclusão escolar o grande número de alunos nas classes, como também a falta de recursos materiais e estrutura física adequada. Os estudos citados demonstram que muitas vezes as escolas não estão preparadas para receber essa clientela, por falta de estrutura e materiais básicos.

Ao que se refere à quantidade de alunos por sala, a Lei nº 15.830 de 15 de junho de 2015, a qual autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de

aula de Ensino Fundamental e Médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais, promulga que:

Artigo 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a limitar, em até 20 (vinte) alunos, o número de matrículas das salas de aula do ensino público fundamental e médio que têm matriculado 1 (um) aluno com necessidades especiais.

Parágrafo único - No caso de aplicação do disposto no "caput" deste artigo e na hipótese de o número de alunos com necessidades especiais ser igual a 2 (dois) ou 3 (três), as demais matrículas não poderão ultrapassar 15 (quinze) alunos. (SÃO PAULO, 2015a, p.1)

Portanto, está garantido na lei que as salas com alunos PAEE matriculados devem ter no máximo 20 alunos, porém, isso não é cumprido na realidade das escolas.

Pensando na questão da adequação da estrutura escolar, principalmente ao que se refere à acessibilidade, o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, considera que acessibilidade é a:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p 2).

Entende-se por barreira qualquer obstáculo que limite ou impossibilite o acesso, a liberdade de movimento e circulação entre os espaços, assim como a comunicação entre os sujeitos e o alcance à informação. Logo, as barreiras podem ser urbanísticas, nas edificações, nos transportes, nas comunicações e informações (BRASIL, 2004). Lembrando que na escola investigada há um elevador que promove o livre acesso entre os dois andares do prédio.

Nesta perspectiva, Guerreiro (2012) objetivou refletir sobre a importância da acessibilidade no ambiente educacional para a efetivação da inclusão escolar. Para tal, realizou um levantamento da legislação brasileira que trata da temática em questão, bem como de estudos sobre a acessibilidade no ambiente educacional. Os resultados indicaram um aumento da legislação que trata das questões de acessibilidade para a pessoa com deficiência, como também para o crescimento de estudos nos espaços educacionais, tanto no ensino básico, como no superior. Ressaltou ainda que não basta apenas a adequação do ambiente para que a inclusão escolar ocorra, mas sim, é necessário que haja adequações dos recursos pedagógicos e a capacitação dos professores e gestores, uma vez que a acessibilidade não se

refere somente à estrutura física, envolve também a comunicação, o transporte, os recursos didáticos e tecnológicos.

A seguir, a próxima subcategoria tratará sobre “a necessidade de profissionais especializados” na escola.

5.1.1.2 Sobre a necessidade de profissionais especializados

Outro aspecto citado pelos professores foi a necessidade de profissionais especializados na escola.

De acordo com a legislação da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo, Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014, a qual dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, foi assegurado no artigo 1º que os alunos PAEE terão atendimento pedagógico especializado, com condições de acesso e apoio à aprendizagem, como também à sua continuidade. E ainda, segundo o artigo 4º, caso não haja espaço físico adequado para a instalação da Sala de Recursos na própria escola e/ou a inexistência da mesma em unidade escolar próxima, tal atendimento ocorrerá por meio de um profissional itinerante (SÃO PAULO, 2014).

Vale ressaltar que a escola investigada não possuía sala de recursos multifuncionais e nem atendimento educacional especializado. Embora o Decreto nº 7.611/2011 prevê no Artigo 2º que a Educação Especial precisa assegurar os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam vir a dificultar o processo de escolarização dos alunos PAEE. Configuram-se como objetivos deste atendimento a promoção das condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, garantia da transversalidade das ações da Educação Especial no ensino comum, desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos para eliminar possíveis dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, e certificar condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2011).

Complementando, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, determina que tal atendimento deve ocorrer, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria instituição ou em outra de ensino regular, no contraturno da escolarização, não podendo ser substituído pelas classes comuns. Cabendo ao Projeto Político e Pedagógico da escola organizar sua oferta, ao que diz respeito ao espaço, mobiliário, matrícula, cronograma de atendimento, e profissionais (BRASIL, 2009c).

A Tabela 3 ilustra as falas dos professores sobre tal questão.

Tabela 3: Necessidade de profissionais especializados para o atendimento de alunos PAEE

| Necessidade de profissionais especializados | Frequência de Respostas (n = 6) | % | Frases Ilustrativas |
|---|---------------------------------|-----|---|
| Atendimento aos alunos PAEE dentro e fora da sala de aula | 3 | 50% | <p>“O professor não dá conta de dar atenção necessária para estes alunos, sempre entendi que o aluno PAEE necessita de um professor de apoio dentro da sala de aula.” (P2)</p> <p>“[...] deveria haver um trabalho extra-classe, com professores especializados” (P6)</p> |
| Necessidade de atendimento especializado/acompanhamento | 3 | 50% | <p>“[...] é necessário um atendimento especializado em instituição própria” (P5)</p> <p>“[...] tenho certeza de que esses educandos devem ter seus direitos assegurados, tendo o acompanhamento especializado [...]” (P14)</p> |

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

Como pode ser verificado na Tabela 3, P2, P6 e P15 mencionaram que deveria haver um profissional especializado na escola, com o objetivo de realizar um atendimento extraclasse e/ou até mesmo durante as aulas, como aponta P15: “[...] seria importante a presença de um professor auxiliar quando houver esses alunos na classe [...]”. Já, P5, P13 e P14 indicaram a necessidade de um atendimento especializado e acompanhamento para os alunos PAEE.

Ferreira (2016), em estudo realizado, buscou promover reflexões sobre os desafios, limites e possibilidades da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, partindo do pressuposto que as salas de AEE caracterizam-se como facilitadoras do processo inclusivo nas escolas regulares, com destaque para a atuação do professor enquanto mediador desse processo. Os resultados apontaram a importância de promover a formação dos professores como especialistas na área, para que estes possam atuar como mediadores da inclusão escolar; as práticas de ensino da Educação Especial devem estar norteadas por metodologias diferenciadas, considerando as especificidades das deficiências; necessidade de articulação do trabalho do professor da sala regular com do AEE.

Desse modo, evidencia-se que, no contexto da educação inclusiva, o apoio especializado tem significativa importância na organização de condições de ensino e aprendizagem mais adequadas aos alunos PAEE, e que o mesmo não pode ser visto como uma substituição à escolarização regular, mas como um suporte, uma complementação e/ou suplementação.

A seguir, serão apresentados os dados da subcategoria “formação do professor”.

5.1.1.3 Sobre a formação do professor

A formação de professores foi outro fator evidenciado pelos participantes, ou seja, a concepção que estes professores têm sobre a inclusão dos alunos PAEE nas classes comuns está relacionada com a falta de formação específica, e falta de preparo para atuarem com este público, conforme descrito na Tabela 4.

Tabela 4: Necessidade de formação do professor frente aos alunos PAEE

| Formação do Professor | Frequência de Respostas (n = 15) | % | Frases Ilustrativas |
|------------------------------|---|----------|--|
| Falta de Formação Específica | 6 | 40% | <p><i>“A maioria dos professores não têm formação específica para trabalhar com PAEE, muitas vezes não sabemos como lidar com eles.” (P8)</i></p> <p><i>“[...] o professor tem que ter uma formação específica para trabalhar com esse aluno [...]” (P24)</i></p> |
| Falta de Preparo | 9 | 60% | <p><i>“[...] nós professores não estamos preparados para receber estes alunos [...]” (P7)</i></p> <p><i>“Os alunos PAEE necessitam de uma atenção direcionada que, na maior parte do tempo, os professores ministrantes não possuem condições de ofertar [...]” (P15)</i></p> <p><i>“Acredito que falta capacitação para lidarmos com esse público.” (P11)</i></p> |

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

Observou-se na Tabela 4 que se tratando do tema inclusão escolar de alunos PAEE nas classes comuns, a formação do professor foi o fator mais ressaltado por parte dos professores, visto que, P5, P8, P16, P20, P24 e P25 apontaram a necessidade de formação específica para se trabalhar com este público. Além disso, P6, P7, P10, P13, P14, P15, P17 e P20 indicaram a falta de preparo que sentiam ao lidar com estes alunos, e P11 ainda mencionou a falta de capacitação frente tal temática.

Nessa direção, os estudos de Sant’Ana (2005), Capellini e Rodrigues (2009), Leonardo, Bray e Rossato (2009), Oliveira e Souza (2011), e Carneiro e Uehara (2016) também evidenciaram os mesmos fatores apontados pelos participantes da presente pesquisa, isto é, formação inicial e continuada deficitárias, falta de capacitação docente, ausência de formação em serviço que considere a realidade da escola na qual trabalham, conhecimentos sobre as deficiências pautados no senso comum.

Além disso, Quatrin e Pivetta (2008) afirmam que “a inclusão escolar não depende única e exclusivamente do professor” (p.56), uma vez que toda a comunidade escolar também precisa estar preparada para atender os alunos PAEE. Um dado interessante apresentado no estudo de Carneiro e Uehara (2016) foi que quando solicitados a avaliarem sua formação para lecionar em classes com alunos de inclusão, 77% dos participantes responderam que a achavam “péssima, ruim ou regular”.

Desse modo, faz-se necessário pensar sobre a formação inicial e continuada dos professores, principalmente daqueles que atuam no Ensino Médio, pois receberão cada vez mais este tipo de aluno em suas salas. É essencial que se sintam preparados e aptos para trabalhar com este público, contudo, os professores não podem ser vistos como únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso da inclusão escolar, já que é um conjunto de fatores que promoverá a mesma.

A seguir, a próxima subcategoria apresentará os “aspectos prós e contra a inclusão escolar”.

5.1.1.4 Sobre os aspectos prós e contra a inclusão escolar

A Tabela 5 apresentará os dados referentes aos participantes que se mostraram favoráveis e desfavoráveis à inclusão escolar, como também os aspectos que foram identificados com base nas respostas dos professores.

Tabela 5: Aspectos prós e contra a inclusão escolar

| Posicionamento | Frequência de Respostas (n = 26) | | % |
|-----------------------|---|--|----------|
| Favorável | 13 | | 50% |
| Desfavorável | 5 | | 19% |
| Não responderam | 8 | | 31% |

| Aspectos Prós e Contra a inclusão escolar | Frequência de Respostas (n = 18) | % | Frases Ilustrativas |
|--|---|----------|---|
| Socialização dos alunos PAEE | 8 | 44% | <i>“Excelente, socializa e “normaliza” o olho do outro.” (P3)</i> <i>“Todos devem fazer parte do grupo, da comunidade escolar sem distinção ou segregação.” (P9)</i> <i>“É importante essa relação tanto para o aluno PAEE como para os outros alunos, saber lidar com as diferenças, poder se sociabilizar.” (P21)</i> |
| Importância/ Necessidade de incluir | 5 | 28% | <i>“É importante que haja inclusão [...]” (P6)</i> <i>“Necessária, para o envolvimento com a sociedade.” (P18)</i> <i>“Considero necessária a inclusão. E considero que ela</i> |

| | | | |
|---|---|-----|--|
| | | | <i>deva ser de fato, ao contrário do que ocorre hoje. [...]”</i> (P26) |
| Falta de auxílio/ Inclusão em classes especiais | 5 | 28% | <i>“Não sou a favor/ deveriam ter acompanhamentos externos e especializados/ salas especiais.”</i> (P4) <i>“Como não há nenhum tipo de assistência/ auxílio, a inclusão em salas comuns não ajuda os alunos PAEE avançarem.”</i> (P12) <i>“Do modo como a educação pública vem sendo negligenciada eu não acredito que contribua muito para o desenvolvimento ou efetiva inclusão de alunos PAEE.”</i> (P22) |

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

Conforme demonstrado na Tabela 5, 50% dos professores (P1, P3, P5, P6, P7, P9, P14, P18, P20, P21, P24, P25, P26) se mostraram favoráveis à inclusão escolar dos alunos PAEE, principalmente, ao que se refere à socialização, sendo mencionada por grande parte dos participantes. Além disso, o respeito às diferenças e o pertencimento ao grupo, também foram aspectos citados.

Estudos realizados por Sant’Ana (2005), Leonardo, Bray e Rossato (2009), Oliveira e Souza (2011), Garcia, Diniz e Martins (2016), e Silva e Carneiro (2016) também apontaram que seus participantes, em sua maioria, eram favoráveis à inclusão escolar dos alunos PAEE. Os principais argumentos apresentados foram: propicia ganhos para estes alunos e para os demais da sala, influencia positivamente o desenvolvimento acadêmico e social dos mesmos, convívio com as diferenças, compartilham o mesmo espaço físico e estão se beneficiando quanto à integração e socialização.

No entanto, a socialização não pode ser entendida como sinônimo de inclusão escolar, pois é uma “consequência natural do processo de escolarização, e não seu objetivo” (CARNEIRO; UEHARA, 2016, p. 918).

Por outro lado, alguns professores se mostraram desfavoráveis à inclusão escolar, sendo eles: P4, P12, P13, P16 e P22, os quais alegaram que os alunos PAEE deveriam estar em salas especiais, que a escola regular não promovia o avanço/desenvolvimento destes alunos e que a inclusão não era efetiva devido à falta de auxílio, investimentos, recursos e formação específica, como pode ser exemplificado na resposta de P16: *“A inclusão não é completada por falta de recursos físicos e formação prática.”*

Esse posicionamento também foi constatado nos participantes dos estudos de Carneiro e Uehara (2016) e Louzada e Martins (2016), os quais demonstraram que os alunos PAEE não estavam se beneficiando deste processo, apontaram a ausência de uma cultura de inclusão, e a necessidade de apoio técnico para os professores. Quatrin e Pivetta (2008)

verificaram que as concepções dos professores sobre a inclusão escolar revelaram uma contradição entre as proposições teóricas idealizadas se comparadas à realidade vivenciada em sala de aula, constataram ainda que alguns professores se mostraram descrentes e desafiados frente a esta temática.

Em contrapartida, ao que se refere à inclusão destes alunos em salas especiais Capellini e Rodrigues (2009) afirmaram que:

Acreditar que as classes especiais ou escolas especiais será sempre a melhor opção para as crianças com deficiência significa limitar seus processos de aprendizagem. Numa concepção histórico-materialista, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de aprendizagem. Isso quer dizer que, além das condições orgânicas, faz-se necessária interação social, pois possibilita à criança a experiencição de situações que contribuem de forma significativa para o seu aprendizado. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 357)

Lembrando que o acesso em classes regulares de ensino é um direito assegurado aos alunos PAEE, conforme estabelecido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Artigos 27 e 28), portanto as salas especiais não podem ser vistas como único ambiente de ensino-aprendizagem desses alunos, os mesmos precisam estar incluídos nas escolas regulares e estas se adequarem para recebê-los.

Em relação aos participantes que não responderam à questão (P2, P8, P10, P11, P15, P17, P19, P23), faz-se necessário esclarecer que os mesmos não se posicionaram se eram favoráveis ou desfavoráveis à inclusão escolar, pois indicaram argumentos referentes à formação do professor, estrutura física da escola, e atendimento de profissionais especializados; divergindo assim das respostas dos demais participantes.

Conforme o que fora apresentado, acredita-se que os professores estão mais sensibilizados com a questão da inclusão escolar, alguns conseguem perceber pontos positivos deste processo, porém, devido à falta de estrutura, capacitação, materiais pedagógicos básicos, outros ainda possuem certa resistência. Portanto, muitos aspectos precisam ser melhorados para que o “olhar” frente à inclusão escolar mude e avance. Por isso a importância de se conhecer a concepção dos professores sobre esta temática a fim de compreender melhor suas práticas frente aos alunos PAEE.

A seguir, serão apresentados os dados da subcategoria “prática pedagógica inclusiva”.

5.1.1.5 Concepção sobre prática pedagógica inclusiva

De acordo com Rodrigues (2013), a prática pedagógica inclusiva é aquela em que “o(a) professor(a) considera a diversidade de seus alunos(as) e tenta atender suas necessidades educacionais flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento” (p. 15).

Assim, sobre a prática pedagógica inclusiva dos professores, foi possível identificar alguns aspectos similares dentre as respostas dos participantes, os quais serão exibidos na Tabela 6.

Tabela 6: Concepção sobre a Prática Pedagógica Inclusiva

| O que você entende por Prática Pedagógica Inclusiva? | Frequência de Respostas (n = 21) | % | Frases Ilustrativas |
|--|----------------------------------|-----|---|
| Ações para acesso ao conhecimento | 9 | 43% | <p>“Ações e estratégias diferenciadas para ‘todos’, tornando os iguais diferentes e os diferentes iguais.” (P3)</p> <p>“Entendo como um conjunto de técnicas que visam facilitar o aprendizado de alunos portadores de necessidades especiais.” (P14)</p> <p>“A prática pedagógica inclusiva seria a prática de dar aos diferentes alunos a oportunidade de acesso ao conhecimento dando suporte as dificuldades de cada aluno.” (P25)</p> |
| Ações para valorização e inclusão do aluno | 12 | 57% | <p>“A prática pedagógica inclusiva é aquela que tem como objetivo a integração do aluno em questão. São ações que valorizam e desenvolvem o educando como um ser social, alguém que desempenhará e descobrirá formas particulares de acessar o conhecimento.” (P9)</p> <p>“Projetos educacionais voltados à inclusão do aluno portador de deficiência, de forma a garantir não apenas o convívio social, mas condição para seu desenvolvimento cognitivo correspondente às condições do aluno.” (P13)</p> <p>“O aluno deve fazer parte da prática, ou seja, não pode ser apenas mais um na sala. Deve-se incluí-lo em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem.” (P20)</p> |

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

Com base na Tabela 6, duas subcategorias foram identificadas, as quais se referem às ações para acesso ao conhecimento, que englobam estratégias/técnicas de ensino diferenciadas e utilização de materiais específicos, sendo apontada por P3, P4, P10, P11, P12, P14, P16, P17 e P25. E ações para valorização e integração do aluno, que dizem respeito à socialização na sala de aula, visando seu desenvolvimento dentre suas potencialidades e limitações, sendo indicada por P2, P6, P8, P9, P13, P15, P18, P20, P21, P23, P24 e P26.

Complementando, os participantes P2, P8, P11 e P16 alegam que a prática pedagógica inclusiva seria:

O aluno, dentro de suas limitações, praticar atividades onde se sinta incluído na comunidade da sala de aula e não um ser a parte, alheio a tudo e a todos. (P2)

Uma prática que realmente incluísse os alunos PAEE, e não o que acontece hoje com salas superlotadas e sem apoio de um profissional especializado. (P8)

Práticas direcionadas a atingir os alunos PAEE. (P11)

Práticas que efetivam a inclusão. (P16)

Frente às respostas dos participantes, espera-se que o professor dos alunos PAEE seja um profissional:

[...] capaz de refletir a respeito das suas ações, tomar decisões a respeito delas e criar alternativas procedimentais fundamentadas em suas ações cotidianas, em teorias e em recursos metodológicos. Consideramos ainda, que as habilidades necessárias para o exercício dessa atividade docente se compatibilizam com aquelas previstas na proposta de formação/atuação de um professor reflexivo. (VITALIANO; VALENTE, 2010, p. 40).

Dessa forma, ressalta-se a importância do professor reflexivo e pensando na escola da atualidade, é necessário que as práticas atendam a todos os alunos, sejam eles pertencentes ou não do público alvo da Educação Especial. Logo, os “procedimentos pedagógicos precisam ter um caráter flexível, diversificado, que envolvam todos os alunos em sala de aula, sem exceção” (SANTOS; MARTINS, 2015, p. 396).

De acordo com Garcia, Diniz e Martins (2016),

Sabemos que o meio escolar é um pilar fundamental para o desenvolvimento do indivíduo em geral e, quando falamos de indivíduos PAEE, o papel da escola se agiganta, uma vez que a mesma terá que construir estratégias diferenciadas das comumente utilizadas para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem desse grupo com características distintas. Dentre vários aspectos que merecem atenção neste processo de redefinição da escola, a prática pedagógica se apresenta como indispensável. (GARCIA; DINIZ; MARTINS, 2016, p. 1001)

Sendo assim, elaborar práticas pedagógicas inclusivas e desenvolvê-las durante as aulas é um trabalho que requer reflexão sobre os conteúdos a serem ministrados, conhecimentos sobre as particularidades dos sujeitos, formas e recursos que serão utilizados, e para tal são necessários alguns fatores, como por exemplo: materiais, apoio de profissionais especializados e da gestão escolar, conhecimentos sobre os tipos de deficiência, os quais irão influenciar no tipo de atuação do professor.

A seguir, serão apresentados os dados da segunda categoria “atuação docente frente aos alunos PAEE”, assim como as subcategorias que emergiram.

5.1.2 Atuação Docente frente aos alunos PAEE

Além dos resultados sobre as concepções dos professores em relação à inclusão escolar e demandas, foi possível evidenciar no estudo a realidade da atuação destes professores junto aos alunos PAEE. Para isso, a seguir serão descritos os seguintes aspectos: (a) facilidades encontradas durante as aulas, (b) apoio de serviços da Educação Especial e possíveis orientações, (c) dificuldades no trabalho desenvolvido frente aos alunos PAEE, (d) necessidade de fazer adaptações e mudanças na rotina de aula, e (e) demandas para a formação continuada.

5.1.2.1 Sobre as facilidades encontradas durante as aulas

A tabela 7 apresenta os aspectos apontados pelos professores referentes às facilidades encontradas na atuação junto aos alunos PAEE. Vale destacar que apenas P10 não respondeu a questão.

Tabela 7: Facilidades encontradas durante as aulas

| Quais as facilidades encontradas por você durante as aulas considerando a presença do(s) aluno(s) PAEE? | Frequência de Respostas (n = 25) | % |
|--|---|----------|
| Conta com o apoio dos colegas para a realização das atividades | 19 | 76% |
| Bom relacionamento com o professor e a sala | 16 | 64% |
| Tem um bom desempenho em minha disciplina | 8 | 32% |
| Acompanha as aulas sem precisar de adaptações | 5 | 20% |
| Possui apoio do professor de Educação Especial | 4 | 16% |
| Trabalho em parceria com o professor de Educação Especial | 4 | 16% |

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

Com base na Tabela 7, verificou-se que 76% dos professores (P2, P3, P5, P6, P7, P9, P11, P12, P13, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P26) relataram que os alunos PAEE contavam com o apoio dos colegas para a realização das atividades, seguido do bom relacionamento que os mesmos tinham com o professor e com a sala, sendo apontado por 64% (P1, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P12, P13, P15, P17, P20, P22, P23, P24, P25). Ainda, 32% dos participantes (P1, P3, P8, P9, P13, P20, P22, P25) mencionaram que os alunos PAEE

tinham um bom desempenho em suas disciplinas, e 20% (P3, P7, P11, P17, e P26) relataram que tais alunos acompanhavam as aulas sem precisar de adaptações.

Além disso, 16% (P15, P18, P21 e P22) alegaram que possuíam o apoio do professor de Educação Especial e que trabalhavam em parceria com o mesmo. No entanto, com base nos dados descritos na tabela do APÊNDICE D, acredita-se que P15 tenha tido esse apoio e parceira em outra escola, e que P21 tenha tido na escola investigada. Já P18 e P22, ambos atuaram com alunos PAEE em anos anteriores a 2014, portanto, não mencionaram onde possa ter ocorrido tal apoio e parceria. Três professores ainda destacaram outras possíveis facilidades durante as aulas, P5 mencionou a existência de uma cuidadora que auxiliava na locomoção do aluno com paralisia cerebral, P23 ressaltou a questão do esforço do aluno, e P26 mencionou que muitas vezes há a suspeita de que algum aluno precise ser incluído. Por outro lado, P4, P12, P14 e P21 afirmaram que não tinham facilidades, mas sim dificuldades durante as aulas perante a presença de alunos PAEE.

Nessa direção, o estudo de Leonardo, Bray e Rossato (2009), o qual foi desenvolvido em escolas públicas e privadas de educação básica, verificou que uma das mudanças ocorridas na escola para a implantação da inclusão escolar foi devido à contratação de um profissional de apoio, argumento mencionado por um professor de uma das escolas públicas participantes. Já o estudo de Briant e Oliver (2012), o qual fora realizado em cinco escolas públicas de Ensino Fundamental, apontou que os professores contavam com o apoio de um profissional especializado da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, propiciando assim a realização de um trabalho em parceria e possibilidades de discussão.

Por sua vez, as duas professoras entrevistadas no trabalho de Louzada e Martins (2016) que atendiam uma aluna com paralisia cerebral de 14 anos matriculada no 9º ano do Ensino Fundamental II da rede estadual, afirmaram que a aluna em questão tinha um bom relacionamento com os demais colegas da sala, os mesmos colaboravam com ela durante as atividades e que contava com o apoio de um cuidador que frequentava a escola.

Conforme constatado na presente pesquisa e nos estudos citados, percebe-se que a presença do cuidador é apontada como um facilitador para a inclusão escolar dos alunos PAEE na sala comum e também para o desenvolvimento do trabalho docente.

A seguir, serão apresentados os dados da subcategoria “apoio de serviços da Educação Especial e possíveis orientações”, a fim de verificar como os mesmos têm ocorrido.

5.1.2.2 Sobre o apoio de serviços da Educação Especial e possíveis orientações

Tendo em vista a atuação dos professores diante dos alunos PAEE e os possíveis serviços e orientações que possam vir a receber de modo a auxiliá-los, a Tabela 8 apresenta os dados referentes aos serviços de Educação Especial oferecidos pela Diretoria de Estadual de Ensino, a qual a escola pertence.

Tabela 8: Serviços de Educação Especial oferecidos pela Diretoria de Ensino

| Você tem recebido apoio dos serviços de Educação Especial oferecidos pela Diretoria de Ensino? | | |
|---|---|----------|
| | Frequência de Respostas (n = 25) | % |
| SIM | 5 | 20% |
| NÃO | 20 | 80% |

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

Ao que se refere aos serviços de Educação Especial oferecidos pela Diretoria estadual de Ensino, verificou-se que 80% dos participantes (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P17, P18, P19, P20, P21, P24, P25, P26) afirmaram que não recebiam nenhum tipo de apoio. Entretanto, 20% (P5, P8, P16, P22, P23) declararam que possuíam sim tal apoio, visto que P5, P8, P16 e P23 mencionaram a presença de uma cuidadora que ajudava na locomoção do aluno com deficiência física, especificamente, paralisia cerebral.

Oliveira e Souza (2011) evidenciaram por meio das falas das professoras que também não possuíam apoio da Secretaria de Educação, no caso, a de Minas Gerais, as mesmas julgaram tal apoio como insatisfatório e apontaram a dificuldade para se qualificarem. Entretanto, Carneiro e Uehara (2016) questionaram se os professores recebiam apoio da Secretaria Municipal de Educação sobre a inclusão dos alunos PAEE na escola em que atuavam, e verificaram que 54% indicaram que tinham esse apoio, porém 38% disseram que não, e apenas um professor não soube responder a questão.

Em relação à presença da cuidadora na escola investigada, segundo a Resolução SE 29, de 23 de junho de 2015, a qual dá nova redação ao Artigo 10 da Resolução 61, de 11 de novembro de 2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, fica decretado que:

Artigo 10 - Com o objetivo de proporcionar apoio necessário aos alunos, público-alvo da Educação Especial, matriculados em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, de qualquer tipo de atendimento escolar, a escola poderá contar com os seguintes profissionais:

[...]

III - cuidador, de acordo com o Termo de Ajustamento de Conduta, firmado entre o Ministério Público/Governo de SP e as Secretarias da Educação e Saúde, para atuar como prestador de serviços, nas seguintes situações:

- a) quando requerido e autorizado pela família;
- b) para alunos com deficiência, cujas limitações lhes acarretem dificuldade de caráter permanente ou temporário no cotidiano escolar, e que não conseguem realizar, com independência e autonomia, dentre outras, atividades relacionadas à alimentação, à higiene bucal e íntima, à utilização de banheiro, à locomoção, bem como à administração de medicamentos, constantes de prescrição médica e mediante autorização expressa dos responsáveis, salvo na hipótese em que esta atividade for privativa de enfermeiro, nos termos da legislação específica. (SÃO PAULO, 2015b, p1)

Dessa forma, o cuidador é um dos profissionais que pode ser requerido para auxiliar os alunos PAEE no ambiente escolar, para fins de prestação de serviços. Todavia, é importante distinguir esse profissional do educador especial, uma vez que desempenham funções totalmente distintas.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), cabe ao educador especial: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos PAEE; elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares, dentre outras.

O cuidador deve auxiliar em questões de higiene, alimentação e locomoção. Já o educador especial possui uma função mais complexa, sendo responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE, de modo a desenvolver um trabalho em equipe com o professor da sala regular. Capellini (2004) alega que o trabalho em equipe pode ser entendido como uma “estratégia concebida pelo homem, para melhorar a efetividade e elevar o grau de satisfação do trabalho. Estudos das diferentes áreas vêm destacando a colaboração e/ou cooperação como um dos ingredientes básicos do trabalho em equipe.” (p. 83).

A Tabela 9 apresenta os dados sobre as orientações recebidas na instituição escolar na qual os participantes trabalham.

Tabela 9: Orientações recebidas sobre o ensino de alunos PAEE

| Na instituição de ensino em que trabalha, você recebe orientações sobre o ensino desses alunos? | | |
|---|----------------------------------|-----|
| | Frequência de Respostas (n = 25) | % |
| SIM | 10 | 40% |
| NÃO | 15 | 60% |

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

De acordo com a Tabela 9, 60% dos professores (P2, P3, P4, P5, P7, P12, P14, P15, P18, P19, P20, P21, P22, P25, P26) afirmaram que também não estavam recebendo nenhum tipo de orientação sobre o ensino dos alunos PAEE. Contudo, 40% (P1, P6, P8, P9, P11, P13, P16, P17, P23, P24) relataram que recebiam sim orientações, as quais ocorriam durante as reuniões de ATPC, por meio de conversas com o coordenador pedagógico e/ou com os pais e responsáveis do aluno, conforme exemplificado nas respostas a seguir:

Os coordenadores, ou os pais (em reuniões de pais e mestres) falam dos problemas enfrentados pelos alunos, se frequentam algum lugar para a sua superação, se têm acompanhamento médico, levando-me a pensar em como ajudar no desenvolvimento desses alunos. (P6)

Geralmente com leitura dos laudos quando existem. (P8)

Dúvidas e esclarecimentos são tratados em reuniões entre professores e coordenadores pedagógicos; há estudo e reflexão sobre os diferentes casos assim como a comunicação e o contato com os pais e/ou médicos responsáveis. (P9)

Somos orientados sobre a deficiência e limitação do aluno. (P23)

A gestão procura passar o tipo de deficiência que o aluno apresenta. (P24)

Percebe-se por meio dos relatos que as orientações recebidas eram pontuais sobre os tipos de casos de deficiência existentes na escola, porém nenhum dos professores mencionou sobre o acompanhamento destes casos, se existe uma discussão mais aprofundada ou não para auxiliar-lhes no trabalho docente, até mesmo em relação com as famílias. Ainda, vale ressaltar que nenhum participante apontou a parceria com alguma instituição especializada, a qual poderia dar esse tipo de orientação aos professores.

Essa ausência de orientação sobre o ensino dos alunos PAEE também se verificou no estudo de Sant'Ana (2005), visto que o relato dos participantes demonstrou a preocupação com a falta de orientação no trabalho junto a estes alunos, sendo que, mesmo aqueles professores que recebiam ou receberam algum tipo de orientação afirmaram que o que estava sendo feito não era suficiente para atender as demandas que emergiram frente ao processo inclusivo.

Situação que também foi observada no estudo de Garcia, Diniz e Martins (2016), pois quando questionados sobre o oferecimento de suporte para lidar com os casos de inclusão, os cinco professores participantes responderam que não possuíam, evidenciando que tal suporte ainda não se constituía como realidade da escola investigada.

Entretanto, o trabalho de Leonardo, Bray e Rossato (2009) evidenciou que os professores recebiam orientações da equipe pedagógica, um deles mencionou que estas se caracterizavam como um “amparo” da coordenação e direção quando solicitado, além disso, afirmaram que conversavam e buscavam orientações com profissionais especializados na área de Educação Especial. Ademais, na pesquisa de Louzada e Martins (2016), as professoras entrevistadas relataram que foram informadas pela coordenadora pedagógica da escola sobre a chegada das alunas em suas salas de aula, sendo que uma delas recebeu da coordenação documentos referentes ao ano letivo anterior da aluna com paralisia cerebral, a fim de facilitar a organização das atividades escolares, como também informações sobre a deficiência.

Em relação à família, Capellini e Rodrigues (2009) verificaram que os participantes associaram o descompromisso dos pais às dificuldades para a inclusão. Acredita-se que a família é um elemento essencial no processo de inclusão e “deve ser vista como ação conjunta entre pais e professores.” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 362).

Com base nos dados apresentados, nota-se que na escola investigada poucas orientações eram passadas e/ou discutidas para os professores sobre as particularidades dos alunos PAEE, a fim de auxiliar-lhes no trabalho desenvolvido em sala de aula, e até mesmo a comunicação com os familiares destes alunos acontecia esporadicamente, visto que o contato maior ocorria nas reuniões de pais e mestres.

A seguir, serão apresentados os dados da subcategoria “dificuldades no trabalho desenvolvido frente aos alunos PAEE”.

5.1.2.3 Sobre as dificuldades no trabalho desenvolvido frente aos alunos PAEE

Em relação à atuação dos professores, a Tabela 10 apresenta alguns aspectos que também foram identificados na primeira etapa da pesquisa, contudo relacionados à concepção sobre a inclusão escolar.

Tabela 10: Dificuldades na Prática Pedagógica

| Você apresenta dificuldade(s) em sua prática pedagógica junto aos alunos PAEE? | | |
|---|---|----------|
| | Frequência de Respostas (n = 24) | % |
| SIM | 20 | 83% |
| NÃO | 4 | 17% |
| Tipos de Dificuldades | Frequência de Respostas (n = 25) | % |
| Falta de parceria com um professor da Educação Especial | 18 | 72% |
| Falta de apoio dos serviços especializados | 15 | 60% |
| Falta de conhecimento sobre a deficiência | 14 | 56% |
| Falta de materiais para adaptar as atividades | 14 | 56% |
| Falta de conhecimento sobre as estratégias adequadas de ensino | 14 | 56% |
| Falta de apoio financeiro | 9 | 36% |

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

Ao que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos PAEE, 83% dos professores (P2, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P23, P24, P25, P26) afirmaram que possuíam sim dificuldades em suas práticas, principalmente a falta de parceria com um professor da Educação Especial, sendo mencionada por 72% dos participantes (P2, P4, P6, P7, P8, P9, P12, P13, P14, P16, P17, P18, P19, P20, P23, P24, P25, P26), seguida da falta de apoio dos serviços especializados, a qual fora apontada por 60% (P2, P4, P6, P7, P9, P11, P12, P13, P14, P16, P18, P20, P24, P25, P26).

Além disso, 56% dos participantes (P4, P5, P7, P9, P12, P14, P17, P18, P19, P20, P21, P24, P25, P26) mencionaram a falta de conhecimento sobre a deficiência, também 56% (P4, P7, P12, P13, P14, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P24, P25, P26) indicaram a falta de materiais para adaptar as atividades, novamente 56% (P4, P5, P7, P8, P11, P12, P14, P17, P18, P20, P21, P24, P25, P26) alegaram a falta de conhecimento sobre estratégias adequadas de ensino para atuar com os alunos PAEE. Já, 36% (P4, P7, P12, P13, P14, P18, P20, P24 e P26) apontaram a falta de apoio financeiro.

No entanto, 17% dos professores (P4, P3, P15, P22) responderam que não possuíam dificuldades em suas práticas frente aos alunos PAEE. Vale destacar que P4 respondeu a primeira parte da questão negando suas dificuldades, porém indicou todas as subcategorias mencionadas acima, já P15 justificou-se alegando que contava com a presença de um professor auxiliar para ajudá-lo, levando em consideração sua experiência em outra escola. Somente P10 não respondeu a questão.

Tais tipos de dificuldades foram evidenciados na pesquisa de Leonardo, Bray e Rossato (2009), uma vez que os participantes informaram que não dispunham de estratégias e metodologias específicas para atender os alunos PAEE e também, verbalizaram que a escola

não tinha materiais didático-pedagógicos específicos, assim como constatado no estudo de Capellini e Rodrigues (2009), no qual os professores citaram a falta de materiais adequados. Ferreira e Carneiro (2016) verificaram que as principais dificuldades dos professores se referiam à ausência de um preparo mais teórico-técnico-metodológico, pensando na questão da formação inicial e continuada, e a falta de materiais para receber estes alunos. Ademais, Quatrin e Pivetta (2008) constataram por meio das falas dos participantes a necessidade da ampliação dos recursos financeiros para a promoção da inclusão escolar.

De modo a complementar, no estudo de Carneiro e Uehara (2016), quando solicitados a classificar o grau de dificuldade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em classes regulares com alunos PAEE, 38,46% dos professores o classificaram como “baixo”, 23,08% como “médio” e 38,46% como “alto”. Dessa forma, as autoras constataram, mediante as respostas apresentadas, que a maioria dos participantes não acreditava ser capaz de desenvolver práticas que beneficiassem a todos os alunos.

A seguir, serão apresentados os dados da subcategoria “necessidade de fazer adaptações e mudanças na rotina”.

5.1.2.4 Sobre as adaptações e mudanças na rotina de aula

Quando questionados sobre a necessidade de fazer adaptações em suas práticas pedagógicas, exceto P14 e P21 que não responderam à questão, a maioria dos professores se mostrou favorável, como pode ser constatado na Tabela 11.

Tabela 11: Necessidade de fazer adaptações na prática pedagógica

| Pensando nos alunos PAEE, você acha que há a necessidade de fazer adaptações em sua prática pedagógica? | | |
|--|---|----------|
| | Frequência de Respostas (n = 24) | % |
| SIM | 18 | 75% |
| NÃO | 4 | 17% |
| SIM E NÃO* | 2 | 8% |
| Tipos de Adaptações | Frequência de Respostas (n = 24) | % |
| Adaptações dos conteúdos | 11 | 46% |
| Adaptações do ambiente | 11 | 46% |
| Adaptações dos meios de comunicação | 10 | 42% |
| O aluno PAEE precisa de atividades diferenciadas dos demais alunos | 10 | 42% |

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

*P5 e P10 responderam ‘sim’ e ‘não’ para a necessidade de adaptações em suas práticas.

Ainda que 75% dos professores responderam sobre a necessidade de fazer adaptações em sua prática pedagógica, 17% indicaram o contrário, sendo eles: P1, P4, P17 e P22, alegando que os alunos PAEE acompanhavam normalmente as aulas sem precisar das mesmas.

Vale ressaltar que P5 e P10 (8%) apontaram tanto aspectos favoráveis como desfavoráveis a necessidade de adaptações, visto que P5 alegou que no caso de um aluno com surdez era preciso fazer adaptações dos meios de comunicação, no entanto, as adaptações não eram necessárias para seu aluno com paralisia cerebral. Já P10 mencionou que o aluno PAEE precisava de atividades diferenciadas dos demais alunos, porém também indicou que não eram necessárias as adaptações.

Por outro lado, 46% dos participantes (P2, P6, P7, P8, P9, P12, P16, P18, P23, P24, P26) indicaram a necessidade de adaptar os conteúdos, também 46% (P3, P7, P8, P11, P12, P16, P18, P19, P23, P25, P26) apontaram as adaptações que deveriam ser feitas no ambiente, 42% (P3, P5, P7, P9, P12, P13, P18, P20, P24, P26) que era preciso fazer adaptações nos meios de comunicação, e 42% (P2, P6, P7, P8, P10, P12, P15, P18, P20, P23) que os alunos PAEE precisavam de atividades diferenciadas dos demais. Apenas P14 e P21 não responderam a questão.

Frente aos dados apresentados, faz-se necessária uma observação acerca do entendimento dos participantes sobre atividades diferenciadas, as quais podem ser compreendidas de duas maneiras: como atividades diferentes desvinculadas do conteúdo ministrado, ou então como atividades realmente adaptadas condizentes ao conteúdo trabalho em sala, sem fazer distinção entre os alunos. É importante que os participantes saibam dessa distinção, pois tais atividades não podem significar a retirada de conteúdos, mas sim a adequação dos mesmos para atender as especificidades dos alunos.

Nessa direção, Garcia, Diniz e Martins (2016) questionaram os participantes sobre como desenvolviam o trabalho junto aos alunos PAEE e se era feito algum tipo de adaptação ou plano especial. Frente a tal pergunta, constatou-se que nenhum dos participantes se referiu a qualquer tipo de adaptação específica considerando a deficiência como fator de diferenciação, isto que todos os participantes tinham alunos incluídos em suas salas. Os professores apenas apontaram que pediam para os mesmos sentarem em dupla ou trabalharem em grupo, ou então, que davam uma atenção especial e um participante ainda respondeu que usava “a paciência” como método pedagógico frente seu aluno PAEE.

Além disso, na pesquisa de Silva e Carneiro (2016), os professores demonstraram certo desconhecimento sobre o que seriam realmente adaptações curriculares,

dessa forma, os mesmos procuravam realizar em sala o que julgavam certo para fazer com os alunos PAEE, trazendo atividades diferenciadas ou aplicavam para todos da sala as mesmas atividades, justificando que todos os alunos eram tratados igualmente.

De acordo com Heredero (2010), as adaptações curriculares objetivam promover a máxima oportunidade de formação aos alunos incluídos no contexto escolar, de modo a atender suas necessidades educacionais. Ainda segundo o mesmo autor, as adaptações curriculares

[...] são ajustes graduais que se promovem no planejamento escolar e pedagógico, bem como nas ações educacionais, em resposta às necessidades educacionais especiais de alunos. As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não é um novo currículo, mas sim um dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (HEREDERO, 2010, p. 201).

Sendo assim, as adaptações curriculares visam tornar o currículo comum acessível aos alunos PAEE, garantindo-lhes uma experiência escolar o mais próximo possível daquela vivida por seus colegas da mesma turma e da mesma faixa etária. Vale ressaltar que as adaptações curriculares não criam “vários currículos”, o currículo continua sendo único, apenas são feitas as modificações requeridas para atender às especificidades dos alunos. Nesse processo, cabe ao professor fazer as escolhas certas em relação ao conteúdo que será ensinado e como o mesmo será ensinado e avaliado.

Pensando no contexto do Ensino Médio, as adaptações curriculares podem configurar-se como um desafio para o professor, devido à diversidade de disciplinas existentes e complexidade dos conteúdos. Tal questão também está relacionada às condições do trabalho docente, pois a ausência de materiais, espaços e recursos dificultam que o professor pense em estratégias para incluir de fato o aluno PAEE em sua aula, considerando o curto tempo, geralmente 50 minutos, para desenvolver o que planejou e classes superlotadas. Nesse sentido, Quatrin e Pivetta (2008) alegam que a “inclusão só ocorrerá de fato se os professores estiverem dispostos a adequar suas práticas ao contexto da diversidade da sala de aula e forem preparados para isto” (p. 56).

Desse modo, quando questionados sobre as possíveis dificuldades encontradas para adaptar a prática pedagógica frente à presença do aluno PAEE, notou-se que a maioria dos participantes apresentou sim dificuldades, 38% (P2, P8, P9, P12, P16, P18, P19, P20, P21, P24) apontaram que tiveram muitas dificuldades para adaptar suas práticas pedagógicas

perante aos alunos PAEE, e 35% (P1, P5, P7, P11, P13, P14, P15, P17, P25) tiveram poucas dificuldades. Porém, 23% (P3, P4, P10, P22, P23, P26) alegaram que não tiveram. De modo a complementar, as Tabelas 12A e B exibirão os possíveis apoios que os professores recebem para ajudá-los a realizar adaptações; vale destacar que apenas P3 não respondeu a questão.

Tabela 12A: Professores que recebem apoio para auxiliar nas adaptações da prática pedagógica

| Você recebe algum apoio para ajudá-lo a realizar as adaptações de sua prática pedagógica? | | |
|--|---|----------|
| | Frequência de Respostas (n = 25) | % |
| SIM | 7 | 28% |
| | Frequência de Respostas (n = 7) | % |
| Ajuda do coordenador pedagógico | 4 | 57% |
| Ajuda de profissionais especializados da área de Educação Especial | 3 | 43% |

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

Conforme a Tabela 12A, constatou-se que 28% dos professores recebiam sim apoio, uma vez que, 57% (P1, P6, P8, P18) alegaram que o mesmo ocorria com a ajuda do coordenador pedagógico, e 43% (P10, P13, P22) mencionaram que recebiam ajuda de profissionais especializados da Educação Especial, provavelmente tal apoio ocorria em outras escolas nas quais os participantes atuaram em 2016 ou em anos anteriores. Cabe destacar que nenhum professor relatou que planejava suas aulas em parceria com colegas que lecionavam a mesma disciplina.

A Tabela 12B apresenta os dados dos professores que não recebem apoio para auxiliá-los perante as adaptações de suas práticas.

Tabela 12B: Professores que não recebem apoio para auxiliar nas adaptações da prática pedagógica

| Você recebe algum apoio para ajudá-lo a realizar as adaptações de sua prática pedagógica? | | |
|--|---|----------|
| | Frequência de Respostas (n = 25) | % |
| NÃO | 18 | 72% |
| | Frequência de Respostas (n = 18) | % |
| Planejo minhas aulas sozinho | 12 | 67% |
| Não realizo adaptações | 5 | 28% |
| Planeja as aulas sozinho e não realiza adaptações | 1 | 5% |

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

Com base na Tabela 12B, verificou-se que 72% dos participantes afirmaram que não recebiam apoio para realizar adaptações, visto que P2, P4, P7, P9, P11, P14, P15,

P16, P19, P20, P21, P23 (67%) planejavam suas aulas sozinhos. Além disso, 28% (P5, P12, P17, P24, P25) indicaram que não realizavam adaptações.

Na pesquisa de Ferreira e Carneiro (2016), a qual ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental II, constatou-se que os professores possuíam o acompanhamento pedagógico de um profissional do AEE, e que a frequência de planejamento com o mesmo acontecia da seguinte forma: dois participantes relataram que ocorria todos os dias, um indicou que apenas uma vez, um que nunca houve e três que se dava duas ou mais vezes na semana.

Em contrapartida, o estudo de Silva e Carneiro (2016) que objetivou verificar como ocorria o trabalho docente com os alunos PAEE em sala comum, englobando cinco professoras de escolas públicas e privadas que lecionavam da 5ª etapa da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, indicou que apesar da existência de profissionais especializados nas escolas, quatro professoras pensavam nas adaptações sozinhas, sendo que uma delas informou que estas deveriam ser pensadas em um trabalho coletivo, e somente uma professora informou que não realizava adaptações. As autoras ainda afirmaram que:

O professor na maioria das vezes se sente sozinho, sem interlocução para discutir seu trabalho pedagógico em um contexto em que as diferenças dos alunos requerem ações também diferenciadas. O estabelecimento de parcerias e o trabalho colaborativo são elementos fundamentais para a efetivação de um trabalho inclusivo. (SILVA; CARNEIRO, 2016, p. 946)

Sendo assim, frisa-se a importância do trabalho colaborativo, que na escola é denominado de ensino colaborativo ou co-ensino. De acordo com Cabral et. al. (2014), o mesmo caracteriza-se pelo diálogo e parceria entre o professor da sala regular com o professor da Educação Especial visando à escolarização dos alunos PAEE, desde o planejamento prévio da aula, procedimentos de ensino até a avaliação. Ainda, segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), o ensino colaborativo surgiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos e classes especiais, dessa forma, com a inclusão escolar dos alunos PAEE em classes comuns o professor especializado passou a ir ao encontro desses alunos e atuar juntamente com o professor do ensino regular. Além disso, as pesquisas das autoras supracitadas evidenciaram benefícios do ensino colaborativo como um possível caminho para uma inclusão escolar efetiva (CABRAL et al., 2014; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Complementando, 56% dos participantes (P2, P3, P6, P7, P8, P9, P10, P13, P15, P16, P18, P20, P22, P23) afirmaram que realizaram mudanças na rotina de aula ao saber que teriam um aluno PAEE em sala, como pode ser observado nas respostas a seguir:

Procurei tirar um tempo da aula para me dedicar a esse aluno e orientar o aluno que o está ajudando. (P2)

Com alunos com problemas auditivos, pedia-lhes que sentassem à frente da sala, falava bem alto, pronunciando as palavras, articulando-as bastante claramente e perguntando-lhes se estavam entendendo. Com alunos com deficiência de visão, põe-lhes também que sentem à frente, escrevo com letras enormes, imprimo textos em tamanho 16, etc. (P6)

Tentei acompanhar mais de perto o aluno e trazer atividades diferenciadas. (P7)

Solicitei material de apoio; considerei as atividades realizadas em sala de aula e em grupo; fiquei mais atenta às reações e avanços do aluno. (P9)

Como meus alunos só apresentam deficiência física, as aulas são expositivas com experimentos, vídeos, slides, trabalhos feitos em grupo para melhorar a socialização, e a diminuição de textos e cálculos longos. (P23)

Percebe-se com base nos relatos que os participantes executaram mudanças pontuais na rotina de aula, principalmente ao que se refere à atenção dada ao aluno PAEE, porém não mencionaram mudanças relativas à forma de ministrar os conteúdos, atividades propostas e avaliação. Nesse sentido, apenas um participante da pesquisa de Leonardo, Bray e Rossato (2009) afirmou que realizou mudanças na maneira de trabalhar, porém não comentou quais foram.

Entretanto, 44% dos professores (P1, P5, P11, P12, P14, P17, P19, P21, P24, P25, P26) indicaram que não realizaram mudanças na rotina de aula, P24 ainda procurou justificar-se da seguinte forma: “*o meu aluno apresenta uma forma degenerativa muscular que atrapalha seus movimentos. Ele tem muita dificuldade para escrever, não sei como ajudá-lo.*”. Apenas P4 (4%) não respondeu a questão.

A seguir, serão apresentados os dados da subcategoria “demandas para a formação continuada”.

5.1.2.5 Demandas para a formação continuada dos professores

A Tabela 13 ilustra as demandas solicitadas pelos participantes para a formação continuada, a fim de auxiliar-lhes em sua atuação frente aos alunos PAEE.

Tabela 13: Demandas para a formação continuada

| Em sua formação continuada, o que gostaria de conhecer sobre os conteúdos da Educação Especial, a fim de auxiliá-lo a planejar sua prática pedagógica frente aos alunos PAEE? | | | |
|--|---|----------|---|
| Demandas | Frequência de Respostas (n = 23) | % | Frases Ilustrativas |
| Conhecimentos sobre conteúdos específicos da Educação Especial | 12 | 52% | <p>“Gostaria de conhecer os diferentes tipos de deficiências existentes, a fim de criar meios de lidar com alunos deficientes. Seria ótimo se tivéssemos acesso à bibliografia especializada (com sugestões de procedimentos), bem como o tempo para lê-la.” (P5)</p> <p>“Gostaria de saber mais sobre cada tipo de aluno PAEE, características específicas, e como ajudá-lo a evoluir e interagir.” (P6)</p> |
| Apoio/ Parceria de profissionais especializados | 6 | 26% | <p>“Ter apoio ou parceria com profissionais habilitados, material de apoio para este sim, aprender atividades diferenciadas para este aluno.” (P21)</p> <p>“Não basta apenas conhecer é necessário o respaldo necessário para o professor na sala de aula, ajuda de profissionais, pois sozinho em uma sala lotada, o efeito de inclusão será nulo.” (P22)</p> |
| Práticas em sala de aula | 5 | 22% | <p>“Como posso trabalhar o conteúdo do ensino médio com alunos autistas ou deficiência intelectual.” (P8)</p> <p>“Gostaria de conhecer práticas que deram resultados positivos com esses alunos.” (P23)</p> |

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora.

Com base nas respostas dos participantes, identificaram-se três subcategorias, as quais se referem aos conhecimentos sobre conteúdos específicos da Educação Especial, que englobam as especificidades dos diferentes tipos de deficiência e materiais para estudos, sendo apontada por: P1, P2, P5, P6, P7, P9, P13, P15, P18, P19, P20 e P25. Outra subcategoria diz respeito ao apoio/ parceria de profissionais especializados, a fim de dar suporte ao professor em sala, sendo indicada por: P4, P7, P12, P14, P21 e P22. Além disso, P8, P11, P16, P23 e P25 sentiram a necessidade de conhecer práticas que deram certo para trabalharem com este público em questão.

Pensando na questão das demandas, os participantes do estudo de Sant’Ana (2005) apontaram as seguintes sugestões para viabilizar a inclusão escolar: necessidade de apoio técnico, formação em serviço, infraestrutura e materiais, apoio da família e da comunidade, conscientização da sociedade e trabalho conjunto. Ainda, Matos e Mendes (2015) procuraram analisar as demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar, como resultados encontraram demandas relacionadas às políticas públicas, demandas no domínio da formação dos professores, e demandas dirigidas ao psicólogo escolar.

Realidade similar foi verificada no trabalho de Carneiro e Uehara (2016), os participantes foram questionados sobre as ações que julgavam ser necessárias para que a

inclusão dos alunos PAEE ocorresse de maneira satisfatória, dentre as respostas, os mesmos indicaram recursos estruturais, materiais e humanos, como por exemplo, profissionais especializados, necessidade de formação e colaboração. Além disso, na pesquisa de Garcia, Diniz e Martins (2016), quando questionados sobre o que poderia melhorar ou que estava faltando no processo de inclusão dos alunos PAEE, novamente, os participantes mencionaram a necessidade de formação, profissional para auxiliar em sala de aula, e políticas especiais direcionadas para este público.

Frente ao que fora apresentado, é perceptível que o professor precisa de suporte e não deve trabalhar isoladamente no processo de inclusão escolar dos alunos PAEE (SANT'ANA, 2005). Considerando o contexto do Ensino Médio, a presente pesquisa assume fundamental importância, uma vez que procurou verificar a concepção dos professores sobre a inclusão escolar e a atuação docente frente aos alunos PAEE, temáticas que merecem destaque e que acabam sendo pouco exploradas.

A seguir, o próximo item apresentará os resultados da segunda etapa da pesquisa, denominada “Professores do Ensino Médio e a reflexão sobre as práticas pedagógicas junto aos alunos PAEE”.

5.2 Professores do Ensino Médio e a reflexão sobre as práticas pedagógicas junto aos alunos PAEE

Os resultados da segunda etapa da pesquisa foram organizados nas seguintes categorias: (1) sentimentos e desenvolvimento da prática pedagógica junto aos alunos PAEE; (2) participação da família; (3) papel da gestão escolar; e (4) reflexão sobre as práticas pedagógicas.

5.2.1 Sentimentos e desenvolvimento da prática pedagógica junto aos alunos PAEE

Frente aos relatos dos professores durante os encontros do Grupo Focal, verificou-se que - além dos apontamentos dos fatores complicadores para o desenvolvimento de seus trabalhos, como por exemplo, a quantidade de alunos por sala e conteúdos específicos das disciplinas a serem ministrados - os mesmos se sentiam aflitos e angustiados perante a presença de alunos PAEE nas classes, como pode ser verificado na fala de P2 ao se referir à aluna I: *“Ai gente do céu é muito difícil, ela não entende nada que você fala, e a classe é cheia, a classe é agitada, você não dá conta”*. Além disso, os participantes demonstraram não

saber lidar e como preparar uma aula de modo a atender as especificidades deste público, acarretando, muitas vezes, na improvisação, conforme apontado por P9: “*Oh, por exemplo, vai do professor, porque a gente vai improvisando, eu me sinto assim, sempre improvisando [...]*” (P9).

Autores como Smeha e Ferreira (2008), Monteiro e Manzini (2008) apontaram em seus estudos que os professores sentiam medo, angústia, insegurança, pena diante da inclusão escolar dos alunos PAEE, justamente devido à falta de informações sobre as deficiências, falta de preparo para saber lidar com estes alunos, e falta de materiais para trabalhar.

Outro aspecto, também elucidado por alguns professores, refere-se ao “esquecimento” dos alunos PAEE durante as aulas, pois afirmaram que não percebiam facilmente a presença desse tipo de aluno, como pode ser verificado no relato a seguir:

[...] hum... demoro pra perceber esse aluno, porque eu não sei como lidar, então ele fica lá no cantinho [...] Nossa eu estou pecando, estou esquecendo, porque ela está tão quietinha, tem tanto barulho na sala, tanta gente pra nós darmos atenção né? Eu tenho conversado, lembrei depois do grupo que você fez algumas perguntas... Preciso me aproximar, vou tentar me aproximar, lembrei de falar ‘oi’ pra ela, chamar pra sentar mais na frente, mas eu não sei como lidar... (P8)

Complementando, P2 e P4 revelaram que:

Porque o que acontece com esse tipo de aluno, a gente esquece, não é um esquecimento de ruindade, é que é muita responsabilidade pro professor, você tem 40 muleque lá dentro, e você tem que lembrar de um em especial, é muito difícil você sozinho dar conta... (P2)

A pergunta é essa: como é que soltamos 40 em função de um ou dois, até cinco dentro de sala de aula ou meio dentro de sala de aula; ele passa despercebido? Não, ele não passa não, ele vai ficando o último da fila. (P4)

No estudo realizado por Monteiro e Manzini (2008), verificou-se que parte dos professores ficou sabendo da presença do aluno PAEE em suas salas por meio do pesquisador, uma vez que a escola não os havia informado com antecedência. Logo, segundo Louzada e Martins (2016), é função da escola informar aos professores sobre a chegada destes alunos na instituição escolar, como também auxiliá-los em seus trabalhos.

Sobre o trabalho desenvolvido junto aos alunos PAEE, destacam-se os relatos abaixo, tendo como referência os alunos A. e G., ambos com paralisia cerebral.

*[...] nós temos um hoje o **aluno A.** que ele é esperto, ele te observa pra ver até que ponto ele pode ficar acomodado dentro da condição física dele de coitadinho...*

como eu trabalharia, a partir do momento, na medida do possível que ele está numa sala em uma escola dita de ensino regular entre aspas de pessoas normais eu trabalharia como qualquer outro aluno, dispensando uma atenção mediante ao problema apresentado do dia a dia, é difícil [...] (P4)

Então, o G. era o melhor aluno da minha turma e o A. também gosta de Inglês, não tenho problema com eles... (P8)

[...] eu dei aula pro G., no caso de Matemática, ele tinha um notebook porque ele tinha um problema na mão que ele não conseguia escrever nem nada... Só que pra ele digitar as passagens da equação ele conseguiria, mas precisaria de alguém com ele para digitar, que ele teria as ideias, tudo na mente, uma equação matemática de dez passagens, ele não conseguiria fazer, então em Matemática era bem complicado a situação dele no Ensino Médio... ele não conseguia aprender tanto como nas outras disciplinas entendeu? [...] (P12)

[...] me lembro muito do G., o G. era brilhante, imagina negar esse aluno que é brilhante no Ensino Médio? Como eu trabalhava com ele, por exemplo, ele não escrevia, então ele ditava as ideias e alguém era escriba nas provas Saresp, e nas minhas provas, tinha um escriba, às vezes, a Flávia, inspetora, servia várias vezes de escriba e as ideias dele são coerentes, coesas, ele falava até a pontuação onde era pra colocar [...] (P15)

Durante os encontros, os professores evidenciaram que quando os alunos PAEE apresentavam dificuldades pontuais em suas deficiências, como por exemplo, para falar, escrever, se locomover, os professores conseguiam trabalhar melhor com estes casos, despendendo maior atenção para atendê-los. Entretanto, se a deficiência fosse mais severa, os professores criavam certa “resistência”, alegando que não eram preparados para atuar com este público e que necessitavam de apoio de profissionais especializados.

Vale apontar que nenhum dos participantes discorreu com detalhes sobre a forma como desenvolvia seu trabalho frente aos alunos incluídos. Na pesquisa de Silva e Carneiro (2016) quando questionados sobre como se dava o trabalho pedagógico com os alunos PAEE, os participantes indicaram as seguintes formas: P1 atendia um aluno com paralisia cerebral e desenvolvia um trabalho focalizado na parte motora, P2 trabalhava com todos os alunos da mesma maneira e dava uma ajudava individual quando o aluno incluído tinha muitas dificuldades, P3 também passava as mesmas atividades a todos, porém adaptava-as quando necessário, ou oferecia atividades diferenciadas de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno, P4 aplicava atividades diferenciadas e o atendimento na sala de recursos era realizado ao mesmo tempo com o seu, e P5 indicou que as atividades eram diferenciadas, visto que os alunos incluídos não conseguiam realizar as atividades das apostilas como os demais. Vale lembrar que tal pesquisa foi desenvolvida com professores da 5ª etapa da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Já no estudo de Garcia, Diniz e Martins (2016) que tratou propriamente do Ensino Médio, os professores alegaram que trabalhavam com todos os alunos igualmente,

sem realizar diferenciações. Nesse sentido, P9 comentou: “*Os dois cadeirantes que nós tivemos/ temos aqui, eles não tem nenhuma dificuldade, utilizam o computador quando necessário...*”; frente tal relato pode-se constatar que a maioria dos participantes não realizava adaptações em suas aulas, justamente por esses alunos não apresentarem maiores dificuldades apesar da paralisia cerebral; grande parte dos professores entendia que por não terem dificuldades, não seria necessário realizar adaptações ou mudanças no planejamento e desenvolvimento das aulas.

Em relação às possíveis adaptações realizadas, um fato interessante diz respeito à P4, que no transcorrer dos encontros se mostrou contrário a inclusão, ressaltando em diversos momentos de sua fala uma posição desfavorável, entretanto, foi o participante que mais indicou fazer adaptações em suas práticas, como pode ser verificado a seguir.

*Na medida do possível... Porque senão eu acabaria comprando, articulando, sendo que isso seria entre aspas do Educador Especial ou do Cuidador, e dos pais estarem requisitando esse material especial, porque a escola normal não subsidia isso não...
[...]* (P4)

*[...] Na questão de exemplos de alunos, foi passado que esse garoto, o G., que a gente cita, sendo paraplégico ele tinha um grau de autismo, coordenação motora, impossibilitado, eu construía um mecanismo do lápis dentro de uma bolinha pra ele poder ficar feliz da vida e fazer um tracinho no papel, no computador, ainda ele fazia isso daqui (**gesto com o indicador para tocar nas teclas do teclado**), colocava botox no corpo pra poder enrijecer um pouco mais, porque ele é totalmente desgovernado. Mas, de uma inteligência assim, de uma assimilação, muito assim... apreciável. Imagina, ele fazer uma conta de segunda grau na equação ou mais que é de terceiro colegial de cabeça, eu vi ele fazendo [...]* (P4)

Que nem o A., ele entra na minha sala e lá vou eu procurar carteira grande pra caber a cadeira de rodas, ai tira de um lugar, vai pra outro, onde você quer ficar? Não fica aqui, não quero ir pra lá, quer dizer... Eu sinceramente, nessa altura do campeonato, não sei se eu estou no final do meu fôlego ai, a carteira tem aquela que está a disposição, mas na realidade não é questão de perversidade ou maldade não, eu não vou atrás disso, porque quando você olha dentro de uma sala de aula todas as carteiras é naquele padrão, a cadeira é naquele padrão, então como é que eles querem que a gente receba um aluno dessa forma? (P4)

Observou-se que P4 procurava realizar adaptações “na medida do possível”, atribuindo a responsabilidade de compra dos materiais à escola e aos pais, e de confecção para o cuidador e/ou educador especial. No entanto, adaptou um lápis para que seu aluno G. conseguisse fazer traços no papel, e também para A. tentava encontrar uma carteira que pudesse acomodar sua cadeira de rodas.

Monteiro e Manzini (2008) evidenciou com base nos relatos dos professores que a adaptação curricular ora era entendida como a retirada de conteúdos e ora a adaptação de materiais, por exemplo, adaptação do caderno. De acordo com Briant e Oliver (2012), dois

de seus participantes exemplificaram como ocorriam as adaptações: um professor alegou que o lápis da criança com paralisia cerebral era engrossado com espuma e fita crepe, outro que fazia a leitura em voz alta de uma história e pedia para que os alunos contassem oralmente e que também utilizava objetos concretos para facilitar a compreensão.

Complementando, em estudo realizado por Louzada e Martins (2016), a aluna com paralisia cerebral incluída teve o apoio da escola para providenciar o mobiliário adequado para utilizar durante as aulas, os quais foram: a carteira e a prancha para escrita. Entretanto, Garcia, Diniz e Martins (2016) verificaram que de todos os alunos PAEE observados nas salas, apenas dois tinham acesso ao material diversificado, sendo material ampliado e mesa adaptada para um aluno com baixa visão. Os demais materiais utilizados pelos professores no momento das aulas não eram adaptados, tais como: livro didático, cadernos, quadro de giz, data show.

Pensando nas adaptações curriculares para atender aos alunos PAEE, Leite (2012) afirma que a “organização de um currículo deve levar em conta as necessidades individuais dos alunos e as principais características e objetivos de cada disciplina em cada série/ano” (p. 94). Além disso, Gualda e Duarte (2016) alegam que o “currículo pode envolver graduais e progressivas adaptações que devem estar previstas e apoiadas pelo projeto pedagógico da escola, a fim de que sejam consideradas as especificidades de cada um” (p. 3).

Verifica-se, portanto, a importância e necessidade das adaptações curriculares, a fim de garantir que todos os alunos, sem exceção, tenham acesso ao conhecimento e igualdade de oportunidades para aprender. Nesta perspectiva, acredita-se que:

A resposta às necessidades especiais dos alunos deve ser buscada no currículo comum, realizando-se ajustes e adaptações precisas, como via básica para que seja assegurada a igualdade de oportunidades. Deve ser proporcionado ao aluno um currículo equilibrado, que contemple suas necessidades individuais, sem perder de vista os objetivos que são perseguidos com os outros. (MONTEIRO; MANZINI, 2008, p.47)

Um aspecto que chamou a atenção foi que, durante uma dinâmica proposta, na qual os professores de diferentes disciplinas tiveram que se agrupar para discutir sobre as facilidades e dificuldades enfrentadas durante as aulas frente aos alunos PAEE, constatou-se que os professores nunca tinham debatido sobre tal temática com colegas de diferentes áreas. A seguir, o Quadro 6 apresentará as sínteses produzidas pelos grupos.

Quadro 6: Sínteses elaboradas pelos professores dos três grupos

| Síntese do Grupo 1 (P7, P9 e P15) |
|--|
| <p>Facilidades: bom raciocínio; com ajuda do notebook apresenta as atividades.</p> <p>Dificuldades: a fala dificulta a comunicação e a interação com o professor.</p> <p>Matemática: nessa disciplina a professora apontou dificuldades em relação à parte motora, pois o aluno A. apresenta dificuldades para escrever os números e todos os símbolos necessários aos cálculos. Desconhecemos equipamentos adequados disponíveis para este fim. O aluno até possui condições de interação, no entanto a falta de instrumentos dificulta a realização das atividades.</p> <p>Relatamos a experiência que tivemos com o aluno G. há três anos atrás: esse aluno, em específico, apresentava comprometimentos motores como A., no entanto, mesmo na oralidade, o mesmo se esforçada para se comunicar e obtinha êxito em suas tentativas por ser extremamente extrovertido. Nas provas escritas em Língua Portuguesa, a professora servia como escriba, fazendo com que o aluno estruturasse textos argumentativos oralmente com total desenvoltura. O aluno, em exercícios de interpretação, demonstrava entendimento mais amplo do que os outros colegas em vários momentos.</p> |
| Síntese do Grupo 2 (P8 e P12) |
| <p>Facilidades: o aluno ter pré-requisitos.</p> <p>Dificuldades: dificuldade intelectual, onde o educando necessita de um profissional somente com ele e alunos com necessidades motoras, que também precisam de atendimento individualizado.</p> <p>Alunos muitas vezes ficam parados, não conseguem se desenvolver porque não há atendimento individualizado.</p> <p>Humanas – mais fácil, pois pode haver oralidade.</p> <p>Exatas – mais difícil, pois necessita de resoluções mais complexas.</p> |
| Síntese do Grupo 3 (P4, P5 e P17) |
| <p>Facilidades - Direito a inserção, interação e comunicação;</p> <p>Alunos com dificuldades, às vezes, mecânica. E condições iguais na questão de assimilação de conteúdos como os demais alunos.</p> <p>Ouvir o aluno com dedicação devido às dificuldades da fala.</p> <p>Dificuldades - Campo físico inadequado “carteiras”, material didático (uso de computador)</p> <p>Experiências semelhantes pois as disciplinas estão interligadas.</p> |

Fonte: Relato dos participantes do Grupo Focal.

A partir da reflexão gerada pelo grupo, os professores consideraram que a área de Humanas era relativamente “mais simples” de se trabalhar com este público, se comparado à área de Exatas.

Os professores também apontaram a falta de conhecimento sobre programas, aplicativos para facilitar o planejamento e desenvolvimento das atividades para os alunos PAEE, pois dependendo do tipo de deficiência e grau de comprometimento, os recursos tecnológicos poderiam auxiliá-los a desenvolver seus trabalhos, e esta acabou sendo mais uma demanda indicada pelos participantes. Além disso, tal exercício em grupo objetivou que refletissem sobre as aproximações e distanciamentos entre as diferentes disciplinas.

Inclusive eu até falei assim, estava comentando com elas que nessa discussão surgiram coisas que eu nunca tinha parado para pensar, na verdade eu sou professora de Física, e eu dou aula de Óptica, de Som, Ondulatória, então eu fico me perguntando: “E quando eu pegar um aluno cego? Como dar aula de óptica para esse aluno sabendo que é o estudo da luz? Pra um surdo dar aula de ondulatória que é o som?”. Então, foram coisas que surgiram agora que eu nunca tinha parado para pensar... (P7)

*Agora os distanciamentos e aproximações realmente eu nunca tinha parado para pensar que na área de Humana é, acaba sendo um pouco mais fácil muitas vezes, se o aluno prestar atenção na aula, ele consegue responder, igual você falou de um texto (se dirigindo a **P15**) se ele prestar atenção, ele consegue responder, agora na área de Exatas é muito mais complicado, precisa de muito mais instrumento, esforço [...] (P12)*

Novamente, tais relatos evidenciaram o pouco que os professores discutem sobre a inclusão escolar e práticas pedagógicas para contemplar os alunos PAEE em suas aulas, fato preocupante, pois estes alunos estão tendo cada vez mais acesso ao segmento do Ensino Médio, e as escolas precisam estar preparadas para recebê-los e garantir que consigam aprender com qualidade.

Outro ponto que fora levantado pelo grupo diz respeito à participação dos alunos incluídos em sala de aula e na realização de atividades, pois, conforme os professores relatavam suas experiências, os mesmos foram percebendo as diferenças de comportamento destes alunos em diferentes disciplinas.

*[...] esse trabalho que estou trabalhando com eles com elementos vazados, o **A.** tem um grupo, no mínimo se ele tivesse muita deficiência motora, mas ele fala, como é uma junção Matemática aquilo, ele poderia colaborar no sentido de “olha, coloca aquela peça ali vamos trabalhar com uma estrela aqui”, eu dou todo o embasamento e o caminho que eles devem trabalhar, mas na questão da Educação Artística e Matemática, comigo eu acho que andam sempre muito juntas [...] Agora, devido à condição de locomoção motora do **A.**, no caso do menino **A.**, é... problemas intelectuais eu não detectei ainda nele não, mas uma grande... se ele tiver uma brecha pra não fazer nada, ele faz, entendeu? Continua não fazendo, ele fica naquele mundinho dele do coitadinho, no caso dele, na minha área [...] (P4)*

*[...] já em Inglês ele (se referindo ao aluno **A.**) procura coisas novas, ele traz passatempos em inglês, ele gosta, ele faz, ele tirou dez de atividade, ele fez todas as atividades, tirou dez na prova, ele vem com esse livro de passatempo, ele me mostra, e conversa com toda aquela dificuldade, ele fala baixinho, eu tenho que chegar perto, até ponho o ouvido perto dele pra entender o que ele está falando... (P8)*

No Ensino Médio aqui na escola eu já tive dois alunos, em dois anos, 2014 e 2015, com deficiência motora. [...] a questão maior é em sala de aula, como trabalhar com este aluno que tem essa deficiência motora, não só para a movimentação na escola, mas também para a escrita, eu sou professora de Língua Portuguesa; então essa escrita, o texto manuscrito, [...] esses dois alunos, foram dois casos que são semelhantes nesse sentido, tendo essa dificuldade eles pediram/ requisitaram a... o notebook para a escola que foi cedido, e a partir desse equipamento, desse recurso tecnológico é que eles realmente mostraram a capacidade, então não é uma limitação intelectual/ cognitiva, e sim somente motora, então conseguimos superar esse prejuízo, digamos, com o recurso tecnológico. [...] (P9)

*[...] o aluno em questão do **P9**, do **P8** de deficiência motora (se referindo ao aluno **A.**), realmente ele não tem déficit cognitivo nenhum, é até esperto demais, só que diferente do caso do **P9**, por exemplo, que é onde ele produz, na minha disciplina ele já não produz tanto [...] ele fica ali; nos últimos tempos que eu falei com a cuidadora que ele começou a participar, é o segundo ano que ele é meu aluno, ele começou a participar um pouquinho da aula, antes ele ficava simplesmente ali*

sentado como se o mundo não existisse; aí eu não sei se é alguma preferência dele por Língua Portuguesa ou por outra coisa, mas no meu caso, não produz, não entrega os trabalhos propostos, é difícil você ver alguma atividade em sala que ele se dedique junto com o pessoal, e assim, não é falta de auxílio pelos colegas, nem no ano passado e nem nesse ano. O pessoal tenta ajudar, mas, aí eu já não sei se é devido à deficiência ou não, aí me parece mais uma vontade mesmo de não querer fazer né? (P11)

Notou-se que os relatos dos professores tomaram como referência o aluno A., o qual parecia se interessar, participar e produzir nas disciplinas de Inglês (P8) e Língua Portuguesa (P9), contudo, em Artes (P4) e Biologia (P11) acontecia o contrário, indicando que o aluno ficava grande parte do tempo sem fazer nada. Com base em Ferreira e Carneiro (2016), “a inclusão educacional tem em vista a participação de todos os alunos, numa estrutura comum que considera as características, os interesses e os direitos de cada um, independentemente de suas condições” (p. 971).

Em relação às atividades propostas, o constrangimento que os alunos PAEE possam vir a sentir caso percebam que suas atividades são diferenciadas dos demais foi um aspecto mencionado pelo grupo, como pode ser observado no debate a seguir.

P12: A I. ela vai sair do 1º ano exatamente como ela chegou, porque poucas vezes que ela falou ‘quero aprender’ e sentou do meu lado, é impossível ensinar a Matemática do Ensino Médio pra ela, ela não tem noção de nada, de nada, a não ser que eu trouxesse pra ela, eu nunca tentei trazer uma folha diferente, xerocada, não sei qual seria a reação dela ou problema psicológico também.

Moderadora: Você já chegou a conversar com ela sobre isso? Às vezes perguntar?

P12: Não, ela é difícil de conversar.

Moderadora: Você acha que ela ia criar muita resistência?

P12: Eu acho, não sei, eu acho que sim, ela é bem problemática nesse sentido, eu acho que ela não tem muito a noção das coisas.

P9: E você percebe como fica difícil pra gente caminhar?

P12: A gente nem sabe se vai constranger se não vai.

Cabe destacar que há uma diferença entre atividades diferenciadas desvinculadas do conteúdo ministrado, e aquelas que realmente são adaptadas, sem fazer distinção entre os alunos, de modo a atender as especificidades dos mesmos.

A questão sobre o constrangimento também foi apontada por um participante no estudo de Garcia, Diniz e Martins (2016), o qual afirmou que trabalhava normalmente com todos da mesma forma, justamente para evitar situações constrangedoras para os alunos incluídos.

Também foi debatido entre os professores as limitações dos próprios alunos:

*[..] no caso do **aluno A.**, [...] ele é limitado sim, ele tem uma certa limitação para o desempenho de algumas coisas, no caso, é a gráfica. (P4)*

[...]no caso do A., que a dificuldade dele é de se comunicar, da gente poder entender o que ele tá falando, um problema mecânico também pra escrever, se for ditar alguma coisa ele demora muito, tem muitos alunos na sala, então é difícil dar aula pra ele nesse sentido, mas intelectualmente ele é muito inteligente... (P5)

[...] eu tive também, em 2014, uma aluna com déficit cognitivo, aí sim, intelectual, esse é um problema ainda maior que é... talvez em Língua Portuguesa, no meu trabalho eu ainda não consiga resultados bons, porque eu posso trabalhar essa aluna com um grupo tá? Com outras/outros que possam auxiliá-la, mas eu não vi progressos, eu sempre percebi esta aluna apoiada, mas não desenvolvendo o mínimo que fosse né? Ela simplesmente fazia cópias, então não era um progresso, não era aquilo que era desejado; talvez por falta de uma dinâmica que eu não tivesse desenvolvido, que eu não soubesse desenvolver, que talvez pudesse tê-la auxiliado mais. Mas, é isso... (P9)

[...] como eu falei, o G. que era excelente, mas em Matemática ele não conseguia desenvolver muito porque ele não conseguia digitar as equações, na Matemática não é tudo que você consegue fazer no cálculo mental, você precisa desenvolver os cálculos, então isso atrapalha muito... As situações de sala de aula que a gente vivencia muitas vezes os alunos portadores de deficiência eles ficam parados na aula, no caso da I., uma hora ela desiste, porque ela não consegue mal copiar, não consegue entender nada do que a gente fala... (P12)

Ressalta-se que o grau de dificuldade e limitação da deficiência irá refletir na forma como o professor atua com os alunos PAEE; pode-se perceber que os participantes tentavam trabalhar da melhor forma possível com estes alunos, porém muitas vezes sentiam-se despreparados e angustiados por não conseguirem resultados positivos relacionados à aprendizagem dos mesmos.

Foi perceptível que durante os encontros do GF os professores não trataram especificamente das potencialidades dos alunos PAEE, mas sim, focaram nas dificuldades de aprendizagem e ações que não conseguiam realizar frente determinada atividade e conteúdo. Os participantes do estudo de Monteiro e Manzini (2008) também relataram que os alunos PAEE apresentavam dificuldades na aprendizagem, principalmente ao que se referia à leitura, escrita, interpretação, e matemática, fato que acarretava na grande defasagem de aprendizagem desses alunos se comparados aos demais.

No entanto, à medida que relatavam suas experiências junto aos alunos PAEE, observou-se, como uma das principais demandas do grupo de professores, a vontade de conhecer práticas positivas que deram certo com este público, de modo a favorecer o progresso e aprendizagem dos mesmos.

[...] a minha matéria é Física, como eu ensino Física pros alunos que estão ali, prestes a prestar um vestibular, ao mesmo tempo eu tenho que dar atenção pra aquele aluno que não consegue acompanhar a sala né? É muita coisa, é difícil, a gente não tem o preparo, como lidar com aquele aluno [...] (P7)

[...] como preparar uma aula assim própria? (P17)

Nessa direção, no estudo de Oliveira e Souza (2011), no que se refere ao trabalho com os alunos PAEE, constatou-se que todos os professores não tinham experiência com estes alunos e, embora apresentassem boa vontade, afirmaram que tinham dificuldades em lidar com os mesmos. Além disso, Ferreira e Carneiro (2016) verificaram a improvisação pedagógica frente ao trabalho realizado, isto é, falta de planejamento e direcionamento das atividades didático-pedagógicas para esse alunado, fato resultante da inexistência de um profissional especializado para desenvolver um trabalho colaborativo com o professor da sala regular.

Capellini e Mendes (2007) afirmam que:

Pensar a prática significa refletir sobre o que está ocorrendo em sala de aula, considerando as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve na escola e tomar decisões sobre a melhor forma de orientar a aprendizagem dos alunos. (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 116)

Além disso, é fundamental que o professor seja auxiliado a refletir sobre sua prática. Acredita-se que a melhor forma para que isto ocorra seja por meio de trocas de experiências, debates com os demais professores, isto é, coletivamente, e a instituição escolar pode e deve configurar-se nesse espaço de discussão e reflexão.

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

Frente aos dados apresentados, pode-se dizer que o trabalho desenvolvido pelos professores junto aos alunos PAEE também sofre influências da participação da família na escola, sendo um dos aspectos bastante frisado pelos participantes. Assim, a seguir, será apresentada a categoria acerca da “participação da família”.

5.2.2 Participação da família

Ao discorrerem sobre o desenvolvimento da prática pedagógica junto aos alunos PAEE, os professores ressaltaram a importância da família dentro do ambiente escolar, julgando como fundamental e necessária à interação entre pais e professores.

E o apoio da família que é importante né! (P8)

[...] por um lado a família é interessante, mas a falta dela também prejudica esse trabalho na escola. [...] nós falamos muito em família, que o Estado pode dar toda a estrutura para que esse aluno seja acompanhado, mas se a família não faz a sua parte todo o processo é emperrado. (P9)

Então a família eu acho que é fundamental. (P15)

Tal importância e necessidade também pode ser verificada nos estudos de Sant’Ana (2005), Capellini e Rodrigues (2009), Ferraz, Araújo e Carreiro (2010) e Muto, Campos e Melo (2016), os autores, diante das realidades investigadas, evidenciaram que a inter-relação entre escola e família é essencial para a efetivação do processo de inclusão escolar, para desenvolver nos pais crenças positivas em relação aos alunos PAEE e para encontrar recursos que favoreçam o desenvolvimento dos mesmos. Conforme disposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todo e qualquer cidadão, sendo dever do Estado e da família (BRASIL, 1988).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), especificamente a sessão referente às perspectivas comunitárias, fica estabelecido em seus princípios 57, 58, 59 e 60, a importância da família no ambiente escolar e sua articulação com os professores e demais profissionais da escola, devendo esta assumir um papel ativo nos processos de tomada de decisão de seus filhos.

Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extra-curriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças. (UNESCO, 1994, p. 14)

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) também prevê e garante a participação da família e da comunidade nos sistemas de ensino, a fim de promover respostas às necessidades educacionais dos alunos PAEE.

Portanto, a família assume um papel indispensável na escolarização de seus filhos, deve conhecer seus direitos e participar de fato, porém, muitas vezes isso não ocorre, visto que o grupo também debateu sobre a falta de participação e diálogo entre pais e professores, afirmando que os responsáveis pelos alunos PAEE não iam à escola para passar informações específicas de seus filhos, por exemplo: o diagnóstico e/ou se tomava alguma

medicação. Essa falta de informação gerou sentimentos de aflição e angústia nos professores por não saberem como lidar com estes alunos.

[...] igual que a P9 falou, o aluno está tomando uma medicação, tem uma certa influência, cabe aos pais também virem na escola explicar para os professores [...] é a família mais dentro da escola (P7)

[...] então o que nos é cobrado hoje é sobre-humano, é uma coisa... chega a ser... criminosa, criminosa conosco, profissionais da educação e a família também, essa falta de comunicação como foi colocada pela professora P7, essa falta de comunicação e de aceitação, porque muitas vezes essa família não aceita... (P9)

Nem a família vem pra falar o que a I. tem, eu nem sei o que ela tem. (P12)

Ferraz, Araújo e Carreiro (2010) apontaram outra realidade em seus estudos, pois, ao que se referia ao modo de contato entre pais e professores, tanto para as crianças com paralisia cerebral, como para as com Síndrome de Down, tal contato, em sua maioria, era realizado por meio de caderno de recados, nos quais os professores registravam comunicados gerais da escola ou solicitavam a presença dos pais, e estes quando queriam mandar algum recado para o professor. Uma das mães participantes acreditava ser importante dar informações ao professor, ou seja, “dicas” sobre certos aspectos comportamentais e particularidades da deficiência, a fim de auxiliar no trabalho docente.

Nesta direção, segundo Muto, Campos e Melo (2016),

A relação entre família e escola deve ser um caminho de duas direções em que ambas possam trocar informações que contribuam para o desenvolvimento da criança ou adolescente, de modo nessa relação não estabeleça a responsabilidade do desenvolvimento do aluno para somente uma das partes. (MUTO; CAMPOS; MELO, 2016, p. 62)

Embora a atenção aos alunos PAEE devesse ser compartilhada entre a escola e a família, os participantes também apontaram a falta de articulação entre professores, pais e a gestão da escola, alegando que não havia uma comunicação efetiva entre os mesmos, acarretando em uma descontinuidade do trabalho pedagógico.

E se a família vem, nem mesmo se foi discutido com a gestão, nós não temos acesso. (P9)

Por exemplo, o caso da I., nem a escola sabia, quando a gente informou a escola que a gente achava que ela tinha alguma coisa diferente, eles começaram a chamar os pais e até hoje os pais não vieram e está acabando o ano. [...] A gente já tinha percebido que ela tinha problema e fomos falar com a escola, com a direção, com os coordenadores, aí eles quiseram chamar os pais pra ver se ela tinha alguma coisa e até hoje os pais não vieram e aí ficou por isso mesmo, nada foi feito pra essa menina, nem com os pais conseguiram falar. (P12)

Fato similar foi observado nas pesquisas de Leonardo, Bray e Rossato (2009), Capellini e Rodrigues (2009), e Ferreira e Carneiro (2016), que verificaram o descompromisso, a falta de envolvimento e acompanhamento da família frente ao processo de inclusão escolar de seus filhos.

Para que a inclusão escolar realmente seja efetiva é necessária uma ação conjunta entre pais, professores e gestão da escola, assim como preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). Sendo assim, segundo Muto, Campos e Melo (2016) é “imprescindível edificar uma parceria entre família e escola com o propósito único de propiciar condições favoráveis que visem garantir e maximizar o processo de aprendizagem dos alunos, sendo ou não PAEE.” (p. 54).

Frente aos aspectos supracitados e com referência aos relatos dos professores, quando não há a participação efetiva da família na escola, a mesma torna-se um “depósito de alunos”, termo utilizado por um dos participantes.

[...] o sistema é jogar e se vire, e a comunidade é um direito adquirido e todo mundo levanta essa bandeira, é meu direito o meu filho está aqui, e eu estou em casa, e meu filho está na escola [...] É porque tem pais que realmente mandam pra ficar àquelas horas sem o indivíduo, entendeu? (P4)

Agora, hoje nós temos na escola alunos com deficiência, sem deficiência, eu sinto que eles estão largados, as famílias só os larga aqui, não quer saber em que condições, não estão preocupados com as políticas educacionais, não estão preocupados, aqui virou realmente um clichê, eu vou dizer um “depósito de alunos”, porque a família só larga aqui, não acompanha. (P15)

Cabe destacar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 6 de julho de 2015, no Capítulo IV, do Título II (Do Direito à Educação) prevê diretrizes e obrigações para o Estado no asseguramento, criação, implementação, incentivo, acompanhamento e avaliação de garantias, tais como:

- Art. 28. I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III- projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- [...]

- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
 [...]

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
 [...]

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015, p. 7).

Desse modo, a escola não pode ser vista como um “depósito de alunos” por parte dos pais e responsáveis, mas sim, como um espaço no qual seus filhos se desenvolverão, possuindo suporte e condições para tal. Acredita-se que um projeto educacional democrático e inclusivo não se concretizará apenas com leis, programas e políticas, mas sim, dependerá do trabalho conjunto de todos que atuam nas instituições escolares: gestores, professores, coordenadores, funcionários, assim como, de toda a comunidade escolar: família e alunos.

Ademais, deve haver também um acompanhamento da família em casa, a fim de dar uma continuidade ao trabalho realizado na escola.

[...] mas, e na casa? Será que esse aluno também tem um acompanhamento dos pais? Do que ele tá aprendendo na escola?(P7)

Nesse sentido, a pesquisa de Ferraz, Araújo e Carreiro (2010) averiguou que algumas professoras utilizavam como estratégia mandar atividades para serem feitas em casa, sendo assim, as mães sabiam o que era trabalho em sala de aula, contribuindo com a aprendizagem das crianças incluídas e parceria entre professores-família. Situação similar verificou-se no trabalho de Louzada e Martins (2016), visto que as professoras atribuíram o comprometimento da aluna com paralisia cerebral em relação às atividades realizadas a um bom acompanhamento dos pais em casa.

Outra questão complexa mencionada pelo grupo diz respeito à terminalidade específica.

Eu lembro de uma notícia que eu li a uns anos atrás da família que processou a escola por dar esse certificado pro aluno, os professores tiveram que pagar por anos salários pra esse menino porque ele não conseguia emprego, ele não conseguia nada. Então, a família foi lá: “como vocês aprovam meu filho e dão certificado que ele tá apto e ele não tá?” né? (P7)

Ai chega aqui e tem que chamar o pai e falar, tiveram casos de ter que chamar o pai aqui “olha, era pra ter dado a terminalidade pra ele no 9º ano do Ensino Fundamental e nem chegou ao Médio”, mas depende da família. Tem família que acaba reconhecendo que não dá pra ele ir em frente e tem família que insiste, “não, se ele está aqui ele vai fazer o Ensino Médio”, tem aquela que nega. (P8)

Foi perceptível que perante esse impasse dos alunos PAEE não conseguirem avançar nos conteúdos das disciplinas, porém terem o direito de acesso e permanência na escola, os professores demonstraram em seus relatos as resistências criadas por parte das famílias frente tal situação.

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o artigo 59 certifica que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos PAEE a terminalidade específica, caso não consigam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental (BRASIL, 1996). Sendo assim, a terminalidade específica caracteriza-se por ser uma:

[...] certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 2001, p. 59)

Nesta perspectiva, o estudo de Lima e Mendes (2011) analisou a coerência entre a finalidade legal da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e os sentidos atribuídos pela família a essa escolarização na classe comum da escola regular. Ao que diz respeito ao sentido e à expectativa dos pais, os resultados evidenciaram que aspectos como aprendizagem e desenvolvimento, alfabetização e socialização estavam entre as razões prioritárias para seus filhos frequentassem a escola; a maioria não desejava a terminalidade específica, pois acreditavam que esta poderia ser um mecanismo que contribuísse para a discriminação. Portanto, a terminalidade específica deveria ser profundamente debatida, uma vez que apresenta riscos desfavoráveis para a escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Além da participação da família, o papel da gestão escolar também foi um aspecto mencionado pelos participantes, de modo a assessorar e promover melhoras na atuação docente junto aos alunos PAEE. Assim, a seguir, será apresentada a categoria acerca do “papel da gestão escolar”.

5.2.3 Papel da gestão escolar

Além da importância da interação entre professores e família, visando o desenvolvimento da prática pedagógica, os professores destacaram ao longo dos encontros o papel da gestão escolar no contexto da inclusão escolar.

Considerando o princípio de gestão escolar, a qual se caracteriza por ser a “essência do processo educativo” (GRACINDO, 2009, p. 136), visto que deve planejar, organizar, liderar, orientar, mediar, coordenar, monitorar e avaliar os processos necessários visando à efetivação das ações educacionais, com o objetivo de promover a aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009). Além disso,

A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos. (LÜCK, 2009, p. 23)

Diante das características apresentadas pode-se dizer que a “gestão escolar parece fazer jus à denominação de gestão democrática do ensino” (GRACINDO, 2009, p. 136), pois deve envolver todos os segmentos escolares: diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos e família em prol da transformação social. Ademais, de acordo com a Constituição Federal de 1988 (artigo 206) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (artigo 3º), o ensino deverá ser ministrado com base na gestão democrática do ensino público.

Acerca da função do gestor na visão dos professores foi perceptível que a maioria dos participantes detinha uma ideia formada sobre seu papel e como deveria atuar no ambiente escolar, contudo, notou-se, com base nos relatos a seguir, que tal função ainda era pouco compreendida por parte de alguns professores.

P4: Uma atenção dos gestores especial para com os professores, acredito eu, que tenha esse aluno, porque aqui na escola não são todos os professores, acredito eu, que tenha o A., não [...] Então sei lá, eu acho que uma atenção realmente do psicopedagogo com o professor de um ‘bom dia’ diferente dos demais entre aspas, vai resolver muita coisa pra gente, porque sei lá, eu acho que professor sempre mendiga um pouquinho de reconhecimento, um pouquinho de atenção, não é aquele reconhecimento global. Então é isso, quando você acerta, você errou, você errou, quando você acerta é obrigação sua, ah eu vejo um gestor, eu estou me colocando no lugar de um gestor, o que eu faria depois desse, sabe? De abrir esse leque, não basta eu gerir.

P2: Mas também o gestor não tem muito o que fazer gente. (P2)

P12: Tem, tem sim.

P9: *Tem, ele é a ponte. Ele recebe ordens de uma Secretaria, mas ele também tem que verificar qual é a sua realidade e exigir uma estrutura adequada. Ah, eu tenho tantos alunos, mas como é que eu vou receber esse aluno? Essa é a parte dele.*

P2: *E isso não existe.*

P9: *[...] agora nós recebemos e ficamos só nós, então não há trabalho efetivo.*

De acordo com Lück (2009), os gestores escolares são:

[...] os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. (LÜCK, 2009, p. 22)

Sendo assim, acredita-se que o gestor desempenha uma função essencial para o funcionamento da escola, não se limitando somente a apoiar o trabalho docente, mas é de sua responsabilidade assegurar que os recursos da escola estejam organizados para atender aos objetivos educacionais, e também, é necessário que tenha uma visão crítica frente ao currículo, de modo a propiciar condições para que as particularidades dos alunos sejam atendidas (INSTITUTO UNIBANCO, 2016b).

Nessa direção, uma demanda apontada pelo grupo foi que a gestão fosse mais participativa, principalmente na questão pedagógica e que não focasse somente no administrativo, como pode ser observado nos relatos de P4.

Em termos de gestor toda a hierarquia possível, porque na realidade quem vai estar na frente somos nós, não é eles, então eles devem ser mais participativos. [...] Ou seja, ser mais participativo na questão pedagógica e não só no administrativo e estrutural de uma escola, que é o que gestor hoje joga guela a baixo pra gente e a gente que se vire, ele ser mais participativo enquanto pedagógico, porque ele se classifica como estrutural só, só isso e se limita a isso aí e alunos por cabeça, ser participativo, que não é. Isso envolve supervisão, e não envolve só os gestores da escola. (P4)

Na minha opinião, o sistema eles querem fazer o gestor polivalente e por sua vez eles tentam e fazem [...] dá atenção pelos menos a nós, ouvindo, mas não dá, chega num ponto que é a gente com a gente mesmo, ele é um professor acima de tudo, como nós, está ligado um pouquinho as leis porque qualquer um aqui está sujeito a aprender e fazer a mesma coisa, mas a questão do trato... (P4)

Vale destacar que a participação é uma condição para a gestão democrática, segundo Gracindo (2009), “a verdadeira participação só é possível num clima democrático” (137). Esta autora também defende que o gestor, antes de tudo, precisa ser um professor, justamente para saber o real funcionamento de uma sala de aula, o que os professores possam vir a enfrentar e dessa forma, auxiliá-los em seus trabalhos.

Na pesquisa de Penna e Bello (2015), com base nos relatórios de estágio em Gestão Educacional dos alunos de um curso de Pedagogia, procurou-se investigar as relações estabelecidas entre professores, alunos, funcionários e a equipe gestora em duas escolas da rede pública estadual paulista. Com base nas observações e análise dos dados, verificou-se que em uma das escolas a gestão era mais centralizadora na figura do diretor, e na outra mais democrática, uma vez que havia o envolvimento dos diversos atores escolares.

Um dado interessante apontado corresponde à relação entre a equipe gestora com os professores. A falta de comunicação por parte do gestor para informar os professores sobre os alunos PAEE matriculados nas salas foi um fator reiterado pelo grupo em diversos momentos, evidenciando que acabavam percebendo por si só a presença de tais alunos nas salas.

Eu sinto que a gente tem... a gente fica sabendo... bom, quando é uma deficiência que a gente não bate o olho e não vê, a gente fica sabendo muito tarde, a gente não tem uma comunicação logo no começo do ano, então eu vou pegar, por exemplo, peguei a sala do 2ºA tenho um aluno deficiente, não tem assim, o coordenador não vai até nós “oh, professores do 2º ano A, nós vamos receber o aluno tal, ele tem tal deficiência”, não tem [...] (P7)

Mas, não é o trabalho de uma instituição também, essa orientação? Por isso que a gente fala tanto, a gente precisa de apoio, a gente precisa de algum recurso, porque cai na nossa sala em meio a todos os problemas que enfrentamos, síndromes, problemas que nós não conhecemos e que a gente vai pesquisar, vamos lá na internet e como? Que informação precisa a gente tem sobre pra gente começar a clarear a mente pra aquela pessoa, com aquele comportamento, se ele está entendendo um pouquinho mais, mas isso tudo seria esforço do professor? (P9)

Consequentemente, os professores também alegaram que pouco ou quase nada era discutido com a gestão da escola sobre os alunos PAEE, e que os encontros do Grupo Focal foram momentos pontuais e esporádicos, nos quais os professores conseguiram discutir e refletir sobre tal temática.

[...] por que não tem uma coordenadora de um caso especial, uma psico-pedagoga pra conversar com os professores, o que está viável, o que não está, o que fazer, quando fazer? (P4)

Me veio agora uma ideia, quando nós temos um aluno não é discutido, não é sequer apresentado, nós temos o que a lista e vem lá os códigos. Alguns né, vem os códigos, então essa é a apresentação que nós temos, e depois não mais se é discutido, eu acho sim que quando formado uma turma havendo a inclusão de um aluno com alguma deficiência deveria ser logo no início do ano equipe gestora e todos os professores daquela turma, eles deveriam fazer a reunião e pensar sobre... Ai pensar sobre recursos, estratégias, como será recebido esse aluno na escola, no momento anterior as aulas. (P9)

Por outro lado, os estudos de Silva e Leme (2009) e Penna e Bello (2015), evidenciaram que as equipes gestoras das escolas investigadas davam orientações e suporte aos professores, e nas reuniões de trabalho pedagógico coletivo eram discutidas questões sobre os alunos PAEE, apesar das dificuldades enfrentadas, por exemplo, a falta de profissionais especializados nas escolas.

Os professores ainda indicaram que seria necessário um acompanhamento por parte do gestor do trabalho docente frente aos alunos PAEE, ou seja, um trabalho em conjunto, que pudessem planejar ações e estratégias para este público.

É aquilo que já discutimos, são os entraves, mas eu acho que essa recepção, esse preparo, esse projeto, depois o acompanhamento era o mínimo que gestão e professores poderiam fazer em conjunto. (P9)

É importante ressaltar que a inclusão escolar dos alunos PAEE não é de única responsabilidade dos professores, mas sim de toda a escola, por isso a necessidade de se pensar nas condições de ensino e apoios que este público venha a receber para que de fato a escola seja considerada inclusiva.

Nessa direção, Silva e Leme (2009) focalizaram o papel do diretor escolar na formação de uma cultura escolar inclusiva, uma vez que sua “posição de autoridade e liderança, e principalmente seu papel como articulados do projeto pedagógico, são fundamentais no processo de inclusão escolar” (p. 495).

O diretor de amanhã é o professor de hoje e o aluno de ontem, cujas experiências de participação em uma sociedade democrática são importantes para a consolidação de suas concepções de educação e de relações humanas em geral. (SILVA; LEME, 2009, p. 509)

Por isso, a importância de uma gestão democrática que vise à participação de todos os agentes e comunidade escolar, a fim de buscar caminhos para a efetivação do processo de inclusão escolar.

A seguir, será apresentada a categoria “reflexão sobre as práticas pedagógicas”.

5.2.4 Reflexão sobre as práticas pedagógicas

Quando questionados sobre a experiência de participar da dinâmica do GF, os professores consideraram a mesma enriquecedora, positiva e gratificante; sendo uma oportunidade para trocarem experiências, expressarem suas angústias, dúvidas e indignações

sobre o tema da inclusão escolar do aluno PAEE, visto que era um assunto pouco discutido no cotidiano escolar, o que propiciou grandes reflexões. Embora, ainda há muito a ser feito em relação aos alunos PAEE, formação do professor, políticas inclusivas, estrutura da escola, trabalho docente, dentre outros aspectos.

Ótima experiência, onde trocamos informações muito úteis, esclarecemos muitas dúvidas, falamos sobre nossas angústias e desafios e tentamos encontrar meios para melhorar o dia a dia do professor com os alunos da Educação Especial. (P7)

Sempre que um tema é debatido, há chance de aprimorarmos nosso olhar. Creio que isso ocorreu no decorrer dos encontros. Pude expor meu ponto de vista, discordar ou mesmo concordar com os demais participantes. (P9)

Infelizmente há mais aspectos negativos do que positivos, já que o que conseguimos com os alunos é por puro esforço pessoal, não temos orientação e nem profissional especializado como apoio para este tipo de trabalho ou formação pessoal. (P2)

Os participantes avaliaram sua visão sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE antes e após os encontros, e foi possível constatar que muitos mudaram suas impressões perante o tema, alegando que ao final do GF tinham uma visão mais respeitosa, ética, ampla, com maior seriedade. Para outros, os encontros serviram para reforçar ainda mais o que já acreditavam, isto é, na possibilidade de inclusão deste público em salas regulares de ensino. E, para alguns professores a inclusão escolar continuou apresentando mais aspectos desfavoráveis que favoráveis.

Antes menos segura, mais resistente. Atualmente com um olhar diferente. Instigou a buscar estudar e se preparar mais para desenvolver um trabalho mais competente em relação ao tema estudado. (P17)

Apenas fortaleceu a visão que eu já tinha: esses alunos têm capacidade tanto quanto ou outros e, às vezes, nos surpreendem pela inteligência e sensibilidade. Além de tornar a sala de aula um ambiente mais solidário. Eles têm o direito sim de estarem na escola pública, driblando a falta de estrutura que atinge a todos, não só a eles. (P11)

Os professores também avaliaram sua prática pedagógica frente aos alunos PAEE antes e após os encontros, e verificou-se que grande parte dos participantes acredita que suas práticas podem melhorar cada vez mais, apesar dos empecilhos encontrados como a falta de estrutura da escola, falta de profissionais especializados, e falta de tempo.

Ficou nítido, conforme descrito anteriormente, que pouco ou quase nada era discutido sobre a inclusão escolar de alunos PAEE na escola investigada, portanto, o Grupo Focal configurou-se como um espaço de diálogo e reflexões sobre esta temática, e pode-se dizer que estes momentos foram bastante significativos para os participantes.

Os resultados do presente estudo evidenciaram que a maioria dos professores se mostrou favorável à inclusão escolar, porém elencaram diversos fatores que dificultam este processo e sua atuação junto a este público. Os participantes apontaram a necessidade de melhoria na estrutura física e organizacional da escola; profissionais especializados para acompanhar estes alunos; falta de capacitação, preparo e formação específica para atuar com os mesmos; falta de apoio e orientações por parte da Diretoria de Ensino e coordenação pedagógica; dificuldades na prática pedagógica, principalmente ao que se refere à carência de conhecimentos sobre tópicos específicos da Educação Especial; e possíveis demandas para a formação continuada.

Além disto, refletiram sobre suas práticas pedagógicas e trabalho realizado junto aos alunos PAEE, as facilidades e dificuldades encontradas durante as aulas; frisaram a necessidade da participação da família no ambiente escolar, de modo a contribuir para a aprendizagem de seus filhos; e indicaram a necessidade de uma gestão participativa, que acompanhe o trabalho docente com este público e que dialogue sobre questões referentes à inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Médio apresenta-se como uma realidade recente no contexto educacional brasileiro. Assim, ressalta-se a importância da figura do professor do Ensino Médio no processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, temática ainda pouco explorada pelo meio acadêmico.

Para isso, é fundamental que na escola em que estes professores atuam seja criado um espaço para que sejam ouvidos, exponham suas angústias, dúvidas, troquem experiências, discutam sobre práticas bem-sucedidas junto aos alunos PAEE. É importante que os professores tenham esse diálogo e trabalhem no coletivo, seja aqueles que estão atuando ou que já atuaram com este público, ou então, aqueles que nunca tiveram essa experiência.

Considerando que o objetivo geral do estudo foi analisar as concepções e atuação de professores do Ensino Médio frente aos alunos PAEE, esta pesquisa possibilitou que os professores repensassem sua atuação junto aos alunos PAEE, as facilidades e dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula, a necessidade da participação da família no ambiente escolar e uma gestão mais democrática por parte da equipe gestora, a fim de acompanhar o trabalho docente com este público e que dialogue sobre questões referentes à inclusão escolar. Considerando que a temática inclusão escolar era muito pouco discutida, a partir deste estudo os professores puderam se expressar e problematizar os desafios cotidianos ao se trabalhar com alunos PAEE.

Ademais, foi possível verificar a relevância de se articular temáticas como as concepções do professor sobre a inclusão escolar, sua formação, atuação frente aos alunos PAEE e condições de trabalho, estas se complementam e estão diretamente relacionadas, fato que demonstra como é complexo refletir acerca do processo de inclusão escolar, ainda mais no cenário escolhido, isto é, no Ensino Médio; visto que tal processo envolve muito mais que o simples acesso do aluno PAEE na escola regular, como também sua permanência e sucesso na mesma.

Embora a presente pesquisa tenha focalizado uma única escola, considera-se que os resultados evidenciados são relevantes e precisam ser debatidos e ampliados tendo como referência a inclusão escolar no Ensino Médio. Desse modo, como possíveis demandas e possibilidades de novos estudos pode-se indicar pesquisas que colaborem com a atuação docente, conseqüentemente, com a prática pedagógica do professor, que proponham

programas de formação continuada em curto, médio e longo prazo, a fim de auxiliá-lo, suprir certas carências em sua formação, e promover o contato com conhecimentos específicos da Educação Especial.

Outra demanda refere-se às pesquisas que envolvem a gestão escolar, a necessidade de um trabalho de formação com os gestores, coordenadores, diretores das instituições frente à temática da inclusão escolar; pensar no trabalho do gestor atrelado ao trabalho docente, de modo a promover o diálogo entre os membros da escola e caminhar para uma gestão democrática, que busque a participação ativa de todos no ambiente escolar.

Por fim, espera-se que este estudo possa ter contribuído como uma possibilidade e espaço para os professores (re)pensarem suas concepções, atuação docente e práticas pedagógicas junto aos alunos PAEE, e também para que consigam trabalhar no coletivo, com uma gestão escolar mais participativa frente às questões da inclusão escolar no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- ANTUNES, K. C. V. *História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; SOUZA, N. A.; SANTOS, K. A. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de São Paulo. *Rev. bras. Estud. pedagog. (online)*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014.
- BARROS, W. M. B. *O trabalho pedagógico no Ensino Médio, na rede pública estadual paulista: desafios à inclusão dos alunos com deficiência*. - Campinas/SP, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. F. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011.
- BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015a.
- _____. INEP. *Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais)*. 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 1 de janeiro de 2017.
- _____. Ministério da Educação. *Resolução nº 2*, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015c.
- _____. Senado Federal. *Projeto de Lei nº 114*, de 2015d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>>. Acesso em: 1 de janeiro de 2017.
- _____. INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico*. Brasília, 2014a.
- _____. *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014b.
- _____. *Lei nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Brasília, 2013a.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

_____. Ministério da Educação. *Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador*. Brasília, 2013c.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n.2/2012*, de 30 de janeiro de 2012. Institui diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

_____. Congresso Nacional. *Decreto n° 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011.

_____. *Resolução n° 4*, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. *Emenda Constitucional n° 59*, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009a.

_____. *Lei n° 12.061*, de 27 de outubro de 2009. Brasília, 2009b.

_____. *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2009c.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

_____. *Decreto n° 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005a.

_____. Ministério da Educação. *Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, 2005b.

_____. *Decreto n° 5.296*, de 2 de dezembro de 2014. Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n.2/2001*, de 11 de set. 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2001.

_____. *Resolução CEB n°3*, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)*. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____. *Constituição da República Federativa*. Brasília: Senado Federal, 1988.

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. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.18, n.1, p. 141-154, Jan.-Mar., 2012

BRITO, S. M. A. P. *A inclusão de alunos com deficiência na escola pública de ensino médio: em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense*. / Silvana Maria dos Anjos Pires Brito. – São Luís, 2013.

BRITO, L. G. F. *A tabela periódica: um recurso para a inclusão de alunos deficientes visuais nas aulas de química.* / Lorena Gadelha de Freitas Brito. – Natal, 2006.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. In: *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*/ Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida (org.). – Marília: ABPEE, 2012. 407 p.

CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. M.; ORLANDO, R. M.; GONÇALVEZ, A. G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. *Revista Ibero-Americana*, v. 9, n. 2, p. 390-401, 2014.

CAETANO, P. F. *Discutindo a atuação do professor interlocutor de libras a partir de um grupo de formação* / Priscila Fracasso Caetano. – São Carlos: UFSCar, 2014. 112f.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*/ Katia Regina Moreno Caiado. – 2ª Ed. – Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Lívia Maria F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepção de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n.3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare*, vol. 2 nº 4 jul./dez. p. 113-128, 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F. Formação continuada por meio da consultoria colaborativa: compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. In: *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*/ Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida (org.). – Marília: ABPEE, 2012. 407 p.

_____. V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão do aluno com deficiência mental*/ Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. – São Carlos: UFSCar, 2004. 300p.

CARMO, W. R. *Cartografia Tátil Escolar: Experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores.*- São Paulo, 2010. 195f.

CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. A inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. esp. 2, p.911-934, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p911-934>>. E-ISSN: 1982-5587.

CARVALHO, A. P. *Políticas de educação especial no ensino médio público paranaense: o aluno com deficiência em foco*/ Ana Paula de Carvalho. – Curitiba, 2012. 196f.

CAVALCANTI, A. M. L. *A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso*/ Ana Maria Leite Cavalcanti. – Natal, 2007, 158f.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. *Metodologia Científica*/ Amado Luiz Cervo, Pedro Alcino Bervian, Roberto da Silva – 6 ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CONCEIÇÃO, D. *Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina*/ Delci da Conceição Filho. - Londrina, 2011.

CORTI, A. P. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-68, jan/mar 2016.

COSTA, V. B. *A prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes: o estreito caminho em direção à inclusão*/ Vanderlei Balbino da Costa. – São Carlos: UFSCar, 2009. 248f.

COSTA, G. L. M. O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan/abr 2013.

COSTA; G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011.

CRIPPA, R. M. *O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva*/ Rosimeiri Merotti Crippa. – Uberaba, 2012. 117f.

CRUZ, R. A. S. *Ensino Médio no estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência*/ Rosângela Aparecida Silva da Cruz. – São Carlos: UFSCar, 2011. 210f.

D'AGUA, S. V. N. L. *Inclusão de alunos com necessidades educacionais na rede regular de ensino: análise da experiência da diretoria de ensino regional de Franca: desafios e possibilidades*/ Produzido por Solange Vera Nunes de Lima D'agua- São Paulo: PUC –SP, 2007.

FARIAS, S. S. P. *Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica*/ Sandra Samara Pires Farias. – 2015. 200f.

FERRAZ, C. R. A.; ARAÚJO, M. V.; CARNEIRO, L. R. R. Inclusão de crianças com síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.16, n.3, p.397-414, Set.-Dez., 2010.

FERREIRA, J. A. O.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. esp. 2, p.969-985, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p969-985>>. E-ISSN: 1982-5587.

FIELD'S, K. A. P. *Saberes Profissionais para o Exercício da Docência em Química voltado à Educação Inclusiva* / Karla Amâncio Pinto Field's.- 2014. 195f.

FIORINI, M. L. S. *Concepção do Professor de Educação Física sobre a Inclusão do aluno com deficiência*/ Maria Luíza Salzani Fiorini. – Marília, 2011.143 f.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*/ Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignificações. *Revista Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

_____. M. A. R. S. *Pedagogia e prática docente*/ Maria Amélia do Rosário Santoro Franco – 1ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 2.ed. Brasília: Líber Livros Editora, 2008. 79p.

GARCIA, P. M. A.; DINIZ, R. F.; MARTINS, M. F. A. Inclusão escolar no ensino médio: desafios da prática docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. esp. 2, p.1000-1016, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p1000-1016>>. E-ISSN: 1982-5587.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*/ Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009. 294P.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*/ Rosana Glat (organização). Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: Exigências, práticas, perfil e formação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GOULART, L. T.; SAMPAIO, C. E. M.; NESPOLI, V. O desafio de universalização do ensino médio. *INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, Brasília, 8 maio 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/2006/universalizacao.htm>>. Acesso em: 1 de janeiro de 2017.

GUALDA, D. S.; DUARTE, M. Estratégias pedagógicas e avaliações utilizadas com alunos público-alvo da Educação Especial segundo relato dos professores da sala de aula comum e da Educação Especial. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012.

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.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores/* Francisco Imbernón: tradução Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. F. *Formação permanente do professorado: novas tendências/* Francisco Imbernón; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. – São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades*.

Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=354340&idtema=156&search=ao-paulo%20ribeirao-preto%20lensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>>. Acesso em: 1 de janeiro de 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. Inclusão aumenta, mas acesso ao Ensino Médio ainda é um desafio. *Aprendizagem em Foco*, n. 15, p. 1-4, ago. 2016a. Disponível em:

<<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/15/>> . Acesso em: 1 de janeiro de 2017.

_____. Gestor tem papel central no quebra-cabeça da educação. *Aprendizagem em Foco*, n. 18, p. 1-4, out. 2016b. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Aprendizagem_em_foco-n.18.pdf>. Acesso em: 1 de janeiro de 2017.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares/* Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho, organizadores – Salvador: EDUFBA, 2012.

KASSAR, M. C. M. Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminho. In: *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação/* Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida (org.). – Marília: ABPEE, 2012. 407 p.

KIND, L. Notas para o trabalho com grupos focais. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v.10, n.15, p. 124-136, jun. 2004.

KITZINGER, J. Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ* 1995; 311 doi: <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299> (Published 29 July 1995).

LAGO, D. C. *Reflexos de política nacional de inclusão escolar no município-polo de Vitória da Conquista/ Bahia/* Danúsia Cardoso Lago. – São Carlos: UFSCar, 2010. 168f.

LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. *Cad. Cedes*, Campinas, v.34, n. 93, p. 191 -205, maio- ago. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

LEITE, L. P. *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola/* Lucia Pereira Leite e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins . – São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012. 143p.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.2, p.289-306, Mai.-Ago., 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professor?: novas exigências educacionais e profissão docente*/ José Carlos Libâneo -11 ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, n.2, p.195-208, Mai.-Ago., 2011

LOUZADA, J. C. A.; MARTINS, S. E. S. O. Educação inclusiva: o olhar do professor sobre a prática pedagógica para o aluno com deficiência no ensino fundamental II. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. esp. 2, p.986-999, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p986-999>>. E-ISSN: 1982-5587.

LUCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S. S.; BRANDT, C. F. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas. 2003, 310 p.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*/ Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho, organizadores – Salvador: EDUFBA, 2012.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Jan.-Mar., 2015

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, M. de C. M. (Org.). *Diálogos com a diversidade: Sentidos da Inclusão*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MELO, S. C. *Inclusão em educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede estadual de ensino fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão*/ Sandra Cordeiro de Melo. – Rio de Janeiro, 2010. 190f.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via de colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul/set. 2011. Editora UFPR.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 33, set/dez. 2006.

_____. E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Cristina. Escola Inclusiva. São Carlos: EdUfscar, 2002, 236p.

MILLER, A. *A inclusão do aluno surdo no ensino médio*/ Ademar Miller Junior.- Vitória, 2013. 118f.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, Apr. 2012.

MONTEIRO, A. P.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do Ensino Fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, jan-abr, 2008, v.14, n.1, p. 35-52.

MUTO, J. H. D.; CAMPOS, J. A. P. P.; MELO, E. M. O aluno público alvo da educação especial no ensino médio: as relações entre família e escola. *Política e Gestão Educacional (online)*, v. 20, p. 49-69, 2016.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, S. F. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma escola estadual de Belo Horizonte. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 245-261, out./dez. 2011.

OLIVEIRA, A.A.S.; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento educacional especializado na área de deficiência intelectual: questões sobre práticas docentes. In: MILANEZ, S.; OLIVEIRA, A. A.; MISQUIATTI, A. R. *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. Marília: Oficina Universitária; 2012. p. 41-60.

OLIVEIRA, R. V. *Itinerário educacional de uma cega e a busca pela imagem adaptada*/ Rubem Varela de Oliveira. – Natal, 2008. 170f.

OTALARA, A. P.; DALL'ACQUA, M. J. C. Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. esp. 2, p.1048-1058, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p1048-1058>>. E-ISSN: 1982-5587.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J., A. P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. *Educação Unisinos*, v. 17, n. 1, janeiro - abril 2013. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/>>. Acesso em: 29 de abril de 2013.

PENNA, M. O. G.; BELLO, I. M. Gestão e participação: um estudo sobre os modos de organização do trabalho pedagógico em duas escolas públicas paulistas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 1, p. 90-104, 2015.

PETRÓ, C. S. *A inclusão escolar de alunos com deficiência visual a partir da percepção de professores de matemática, professores do atendimento educacional especializado e gestores educacionais* / Caroline da Silva Petró. – Porto Alegre, 2014. 92 f.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. S. Paulo, Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*/ Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho, organizadores – Salvador: EDUFBA, 2012.

POLIDORO, E. A. P. *Situação do aluno surdo em classe regular na ótica de professores de algumas disciplinas do Ensino Médio de uma escola estadual de São Paulo*/ Elisabete Aparecida Pinto Polidoro. – São Paulo, 2008. 71p.

QUATRIN, L. B.; PIVETTA, H. M. F. Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. *Revista Educação Especial*, n.31, p.49-62, 2008, Santa Maria.

RANGNI, R. A. *Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas no ensino básico*/ Rosemeire de Araújo Rangni. – São Carlos: UFSCar, 2012. 160f.

REGANHAN, W. G. *Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiências: percepção de professores* / Walkiria Gonçalves Reganhan. – Marília, 2006. 215f.

REZENDE, E. O. *Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para a educação especial*/ Evelin Oliveira de Rezende. – São Carlos: UFSCar, 2013. 211f.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: *Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Editora Summus, 2006.

RODRIGUES, S. M. *A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte*/ Sonia Maria Rodrigues. – Belo Horizonte, 2013. 267f.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAMPAIO, C. E. M. *Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos*. Brasília: INEP, 2009.

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

SANTOS, M. J. *A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional*/ Miralva Jesus dos Santos. – 2007. 113f.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul.-Set., 2015

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Lei nº 15.830*, de 15 de junho de 2015a. Autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15830-15.06.2015.html>>. Acesso em: 1 de janeiro de 2017.

_____. Secretaria da Educação. *Resolução SE 29*, de 23 de junho de 2015b. Dá nova redação ao artigo 10 da Resolução SE 61, de 11-11-14, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201506230029>>. Acesso em: 1 de janeiro de 2017.

_____. Secretaria da Educação. *Resolução SE 61*, de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201411110061>>. Acesso em: 1 de janeiro de 2017.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO & SILVAJR (orgs.). *Formação do educador* – v. 1. S. Paulo. EDUNESP, 1996, p. 145-155.

SCHWARTZMAN, S. *Educação média e profissional no Brasil: situação e caminhos*/ Simon Schwartzman. – São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SILVA, E. C. S. *A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo* / Elida Cristina Santos da Silva. – 2011.166 f.

SILVA, N. R. *Condições do trabalho e saúde de professores de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais*/ Nilson Rogério da Silva. – São Carlos: UFSCar, 2009. 132f.

SILVA, S. S.; CARNEIRO, R. U. C. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I?. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. esp. 2, p.935-955, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p935-955>>. E-ISSN: 1982-5587.

SILVA, C. L.; LEME, M. I. S. O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2009, 29 (3), 494-511.

SILVA-PORTA, W. C. *Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB* / Wilma Carin Silva Porta. - São Carlos : UFSCar, 2015. 183 f.

SILVEIRA; K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de Professores Sobre Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo: uma Revisão da Literatura. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, Out.-Dez., 2012.

SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, n. 31, p. 37-48, 2008, Santa Maria.

SOUZA, P. M. *Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista*. Ribeirão Preto, 2011. 120p.

SUDRÉ, E. C. *O ensino-aprendizagem de alunos surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular*. São Paulo: 124p. 2008.

TOLEDO, M. R. de A. A nova reforma do Ensino Médio e o debate de suas finalidades. *CULT*, São Paulo, fev 2016, p. 27-31.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Aprovada na Sessão Plenária da Conferência Mundial de Educação Especial em 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://www.educacao.gov.br/>>. Acesso em: 1 de janeiro de 2017.

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores/ Ilma Passos Alencastro Veiga – Campinas, SP: Papirus, 2009.*

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação/ Heraldo Marelím Vianna. – Brasília: Plano Editora, 2003. 108p. (Série Pesquisa em Educação, v.5)*

VILARONGA, C. A. R. *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino/ Carla Ariela Rios Vilaronga. – São Carlos: UFSCar, 2014. 216f.*

VITALIANO, C. R. *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais/ Organizadora Célia Regina Vitaliano. – Londrina: Eduel, 2010. 162p.*

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais/ Organizadora Célia Regina Vitaliano. – Londrina: Eduel, 2010. 162p.*

VITALIZANO, C. R. VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais/ Organizadora Célia Regina Vitaliano. – Londrina: Eduel, 2010. 162p.*

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos/ Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi. – 3. Ed.- Porto Alegre: Bookman, 2005. 212p.*

ZARDO, S. P. *Direito à Educação: a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio e a organização dos sistemas de ensino/ Sinara Pollom Zardo.- Brasília, 2012. 378f.*

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, 2005.

ANEXO A

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Prática Pedagógica dos Professores frente aos alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Médio

Pesquisador: Natália Costa de Felício

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48960415.3.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.293.434

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem definido e tem seus objetivos bem delineados. O estado da arte está bem documentado e a metodologia adequada para a resolução dos objetivos.

Objetivo da Pesquisa:

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a prática pedagógica de professores do Ensino Médio junto aos alunos Público Alvo da Educação Especial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa visa discutir com professores sobre suas práticas pedagógicas frente ao Aluno Público Alvo da Educação Especial.

Espera-se que o estudo possa se configurar como um espaço de formação continuada para os professores participantes, no que se refere às discussões que serão realizadas e possíveis reflexões. Espera-se que após as discussões realizadas ao longo do estudo, os professores reflitam ainda mais no momento de planejar suas aulas, com o intuito de promover uma educação de qualidade para todos seus alunos, inclusive o aluno PAEE. Acredita-se que após a aplicação das técnicas, os participantes irão ser mais críticos em relação à suas práticas pedagógicas.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.293.434

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
adequados

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|-------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_547984.pdf | 04/08/2015 13:14:31 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo de Consentimento.pdf | 04/08/2015 12:59:59 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto Enviado ao Comitê.pdf | 04/08/2015 12:59:42 | | Aceito |
| Outros | Autorização Diretoria de Ensino.pdf | 04/08/2015 10:46:10 | | Aceito |
| Folha de Rosto | colorida24937.pdf | 04/08/2015 10:36:27 | | Aceito |

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO CARLOS, 23 de Outubro de 2015

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B

Parecer da Diretoria de Ensino do Município



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
Avenida Nove de Julho, 378, Sumaré – Ribeirão Preto-SP – F. 3519-3910

Registro: G: 1315/1073/2015**Interessado:** Natalia Costa de Felício**Assunto:** Solicita autorização para pesquisa referente à Escolarização de Alunos com Deficiência do Ensino Médio

Acolho as informações prestadas pelo Núcleo Pedagógico da PCNP – Educação Especial nas folhas 05 e 06, de 04 de maio de 2015. Sendo assim, autorizo a pesquisa.

Dê-se ciência ao interessado e archive-se provisoriamente.

Ribeirão Preto, 08 de maio de 2015.

Assinatura manuscrita em tinta preta, apresentando um estilo cursivo e fluido.

Regina Albernaz Machado Michelazzo
RG 5.840.216
Dirigente Regional de Ensino Substituta



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
Av. Nove de Julho, 378- Ribeirão Preto (SP) Fone: 3519-3922
Home Page: <http://deribeiraopreto.educacao.sp.gov.br>

Registro Protocolo nº 1315/1073/2015

I: Profª Natália Costa de Felício- Programa de Pós-Graduação em Educação Especial-
Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR- Coordenadora responsável: Profª Drª
Juliane Aparecida de Paula Perez Campos.

Assunto: Solicitação de autorização para pesquisa referente “A Escolarização de
Alunos com Deficiência no Ensino Médio- Caracterização e Desafios”.

INFORMAÇÃO

Após leitura do projeto informo que, a coordenadora Profª Drª Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, pesquisadora responsável, cumpriu os protocolos necessários solicitados pela Diretoria de Ensino, que envolvem desenvolver trabalhos ou pesquisas nas dependências das escolas com participação de alunos.

Entendo que não temos motivos para oposição, pesquisas só geram orientações, abrem novos caminhos: sendo que o objetivo deste projeto à nível de mestrado é colher informações, verificar como esta sendo trabalhada a inclusão dos alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, sem especificação da área da deficiência, que frequentam o Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino; quais as práticas pedagógicas, metodologia de ensino, que estão sendo aplicadas e desenvolvidas para aprendizagem destes alunos.

A solicitação é que a pesquisa seja realizada em uma escola de Ensino Médio a ser indicada pela Dirigente Regional de Ensino, uma vez que não foi especificado pela pesquisadora o tipo da: “Natureza da Necessidade Educacional Especial” (tipo de deficiência).

A coleta de dados receberá tratamento predominantemente qualitativo e será realizada por meio dos seguintes procedimentos descritos no projeto: observação em salas de aulas do ensino médio; entrevista semiestruturada com os professores do ensino médio e com os gestores da escola; análise do Projeto Político Pedagógico da escola, visando identificar indicativos de reorganização.

Queremos registrar que a formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino, sempre foi prioridade da Secretaria de Estado da Educação. Desde 2006 tornou-se um hábito desta Secretaria, transmitir orientações aos seus professores através de vídeo conferência transmitidas em horários de ATPCs, através do CAPE- Centro de Apoio Pedagógico Especializado, que é um órgão da Secretaria que cuida da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino. Cursos On-line nas diversas áreas da deficiência lançados através da Escola de Formação- EFAP. As inúmeras vídeo conferências formadoras, lançadas através da Rede do Saber ficam disponíveis para consulta dos professores como por exemplo:

- Entendendo a deficiência física, que orienta os professores no atendimento aos alunos com deficiência física;
- Identificando Necessidades Educacionais Especiais: Deficiência Mental, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade;
- Entendendo a Dislexia;
- Compartilhando Estratégias de Ensino em Atenção aos Alunos que apresentam NEE;



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
 Av. Nove de Julho, 378- Ribeirão Preto (SP) Fone: 3519-3922
 Home Page: <http://deribeiraopreto.educacao.sp.gov.br>

- Ensino de Língua Portuguesa para Surdos;
- Um olhar para as Altas Habilidades;
- Autismo na escola;
- Aprofundamento dos conhecimentos sobre a Deficiência Intelectual;
- Educação Inclusiva na Rede Estadual- Alunos Surdos e com Deficiência Auditiva, etc.....

Demais providências sobre organização da pesquisa no interior da escola escolhida por meio de indicação da Srª Dirigente, ficará acordado entre a profissional Natália e a Direção da Unidade Escolar que possui Ensino Médio.

Encaminha-se ao G.D.R.

Ribeirão Preto, 04 de Maio de 2015.

Maria Regina Junqueira
 RG 4.859.008
 PCNP- Educação Especial

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido junto aos Professores do Ensino Médio –
Primeira Etapa do Estudo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO JUNTO AOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Eu, **Natália Costa de Felício**, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar lhe convido a participar da pesquisa de Mestrado “*Prática Pedagógica dos Professores frente aos Alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Médio*”, sob orientação da **Prof^a Dr^a Juliane Ap. de Paula Perez Campos**.

A proposta desse estudo é analisar a prática pedagógica de professores do Ensino Médio junto aos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Você foi selecionado (a) por ser docente de uma escola exclusiva de ensino médio. Na primeira etapa da pesquisa, você será convidado (a) a responder um questionário semiestruturado, o qual é composto por perguntas abertas e fechadas, tratando acerca das temáticas sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE, e sobre sua prática pedagógica.

Durante o desenvolvimento alguns riscos poderão ocorrer, como por exemplo, o participante ficar constrangido em responder algumas questões. Contudo, sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) Senhor (a) poderá desistir de participar do estudo. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Em contrapartida, os benefícios de sua participação na pesquisa contribuirão para expandir os estudos realizados no Ensino Médio, visto que existe um número reduzido de pesquisas que tem como cenário este segmento educacional. Os participantes receberão uma devolutiva após a análise dos dados obtidos; e espera-se promover uma reflexão entre os mesmos sobre suas práticas pedagógicas perante os alunos PAEE.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Vale ressaltar que todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo, constando o telefone e email da pesquisadora; podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já, muito obrigada!

Pesquisadora: Natália Costa de Felício

Eu, _____,
portador do RG _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar autorizando a publicação dos dados coletados desde que os mesmos sejam sigilosos e obedeçam a todos os critérios éticos envolvidos nas pesquisas com seres humanos e, também, autorizo a divulgação dos dados coletados, sendo os mesmos utilizados apenas para fins de compilação de dados relevantes à pesquisa.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar – número do CAEE: 48960415.3.0000.5504 - que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e Data

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido junto aos Professores do Ensino Médio –
Segunda Etapa do Estudo

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO JUNTO AOS PROFESSORES
DO ENSINO MÉDIO - 2ª ETAPA DA PESQUISA: GRUPO FOCAL**

Eu, **Natália Costa de Felício**, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar lhe convido a participar da pesquisa de Mestrado “*Prática Pedagógica dos Professores frente aos Alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Médio*”, sob orientação da **Profª Drª Juliane Ap. de Paula Perez Campos**.

A proposta desse estudo é analisar a prática pedagógica de professores do Ensino Médio junto aos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Na segunda etapa da pesquisa, você será convidado(a) a participar de encontros de Grupo Focal, os quais abordarão temas sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE, e sobre sua prática pedagógica. Os encontros ocorrerão na própria instituição, nos horários de ATPC, e as datas serão previamente combinadas e divulgadas. Para a realização desta etapa, serão utilizados aparelhos de filmagem e gravação de som, com o intuito de captar as interações do grupo.

Durante o desenvolvimento alguns riscos poderão ocorrer, como por exemplo, o participante ficar constrangido em responder algumas questões frente aos demais participantes. Contudo, sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o(a) Senhor(a) poderá desistir de participar do estudo. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Em contrapartida, os benefícios de sua participação na pesquisa contribuirão para expandir os estudos realizados no Ensino Médio, visto que existe um número reduzido de pesquisas que tem como cenário este segmento educacional. Os participantes receberão uma devolutiva após a análise dos dados obtidos; e espera-se promover uma reflexão entre os mesmos sobre suas práticas pedagógicas perante os alunos PAEE.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Vale ressaltar que todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo, constando o telefone e email da pesquisadora; podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já, muito obrigada!

Pesquisadora: Natália Costa de Felício

Eu, _____, portador do RG _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na segunda etapa da pesquisa e concordo em participar autorizando a gravação de imagem e som e a publicação dos dados coletados, desde que os mesmos sejam sigilosos e obedeçam a todos os critérios éticos envolvidos nas pesquisas com seres humanos e, também, autorizo a divulgação dos dados coletados, sendo os mesmos utilizados apenas para fins de compilação de dados relevantes à pesquisa.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar – número do CAEE: 48960415.3.0000.5504 - que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e Data

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE C

Carta Convite para a Participação do Grupo Focal

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

CARTA CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO DO GRUPO FOCAL

Prezado Professor,

Vimos por meio desta “Carta Convite”, convidá-lo a participar dos encontros de Grupo Focal, os quais serão realizados na própria instituição, nos horários de ATPC em datas a serem combinadas. Estes encontros têm como objetivo promover discussões sobre a inclusão dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), e as práticas pedagógicas realizadas frente a este alunado.

Como critério de adesão, poderão participar do Grupo Focal aqueles professores que responderam ao questionário da Primeira Etapa da pesquisa; e neste primeiro momento, aqueles professores que ATUAM com alunos PAEE no ano de 2016.

Vale ressaltar que para aqueles professores que já atuaram em anos anteriores ou que nunca tiveram experiência com alunos PAEE, serão organizados encontros ao longo do ano letivo.

Nesta segunda etapa da pesquisa, serão utilizados aparelhos de filmagem e gravação de som, a fim de auxiliar a pesquisadora na coleta dos dados provenientes das falas individuais e/ou em grupo. Declaramos que não haverá identificação dos participantes e da instituição. Os dados serão utilizados com fins científicos e toda divulgação será no contexto acadêmico.

Atenciosamente agradecemos,
Mestranda Natália Costa de Felício
Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

.....
Eu _____

_____, tenho interesse em participar dos encontros de Grupo Focal a serem realizados na instituição nos horários de ATPC, e autorizo a gravação de imagem e som, a fim de auxiliar a pesquisadora na coleta dos dados provenientes das falas individuais e/ou em grupo; sendo que os dados serão utilizados apenas para fins científicos.

Atuo com alunos PAEE (2016)

Já atuei com alunos PAEE (anos anteriores)

Nunca atuei com alunos PAEE

Telefone: _____

E-mail: _____

APÊNDICE D

Atuação dos professores frente aos alunos PAEE nos anos letivos de 2014, 2015 e 2016

| Participantes | ANO LETIVO DE 2014 | | | ANO LETIVO DE 2015 | | | ANO LETIVO DE 2016 | | |
|---------------|--------------------|-------------------|---|--------------------|-------------------|---|--------------------|-------------------|---|
| | Ano | Disciplina | Alunos PAEE | Ano | Disciplina | Alunos PAEE | Ano | Disciplina | Alunos PAEE |
| P1 | 3º ano | Geografia | Surdez, Deficiência Física | 2º ano | Geografia | Deficiência Física | 2º ano | Geografia | Deficiência Física |
| P2 | 1º ano | Matemática | Deficiência Intelectual | 2º ano | Matemática | Deficiência Intelectual | 1º e 2º anos | Matemática | Deficiência Física/ Deficiência Intelectual |
| P3 | 2º ano | Filosofia | Altas Habilidades/ Superdotação, Deficiência Física, Autismo | - | - | - | - | - | - |
| P4 | - | Artes | Baixa Visão, Deficiência Intelectual, Altas Habilidades/ Superdotação, Deficiência Física, Autismo | - | - | - | 1º e 2º anos | Artes | Baixa Visão, Deficiência Intelectual, Altas Habilidades/ Superdotação, Deficiência Física |
| P5 | 1º ano | Língua Portuguesa | Surdez | - | - | - | 2º ano | Língua Portuguesa | Deficiência Física |
| P6 | 1º, 2º e 3º anos | Língua Portuguesa | Baixa Visão, Deficiência Intelectual, Altas Habilidades/ Superdotação, Deficiência Auditiva, Deficiência Física | 1º ano | Língua Portuguesa | Baixa Visão, Deficiência Intelectual, Altas Habilidades/ Superdotação | 1º ano | Língua Portuguesa | Baixa Visão, Deficiência Intelectual, Altas Habilidades/ Superdotação |
| P7 | 2º ano | Física | Deficiência Física, Autismo | - | - | - | - | - | - |
| P8 | 1º e 2º anos | Inglês | Deficiência Física | 1º ano | Inglês | Deficiência Intelectual, Deficiência Física | 2º ano | Inglês | Deficiência Física |
| P9 | 1º ano | Língua Portuguesa | Deficiência Intelectual, Deficiência Física | 1º ano | Língua Portuguesa | Deficiência Física | - | - | - |
| P10 | 1º ano | Química/ Física | Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva | 2º ano | Química/ Física | Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva | 3º ano | Química | Deficiência Intelectual |
| P11 | - | - | - | 1º ano | Biologia | Deficiência Física | 2º ano | Biologia | Deficiência Física |
| P12 | 1º ano | Matemática | Deficiência Intelectual | 1º ano | Matemática | Deficiência Intelectual | 1º ano | Matemática | Deficiência Intelectual |
| P13 | 3º ano | Filosofia | Deficiência Física | 1º ano | Filosofia | Deficiência Física | 6º ano Fundamental | Filosofia | Deficiência Intelectual |
| P14 | 1º ano | Sociologia | Deficiência Intelectual, Deficiência Física | 1º ano | Sociologia | Deficiência Intelectual, Deficiência Física | 1º ano | Sociologia | Deficiência Intelectual |
| P15 | 3º ano | Língua Portuguesa | Cegueira, Baixa Visão, Deficiência Intelectual, Surdez, Deficiência Auditiva, Deficiência Física | - | - | - | - | - | - |
| P16 | 2º ano | Química | Deficiência Intelectual, Altas Habilidades/ Superdotação, Autismo | - | - | - | 2º ano | Química | Deficiência Física |
| P17 | - | - | - | - | - | - | 2º ano | Inglês | Deficiência Física |
| P18 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| P19 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| P20 | - | - | - | 2º ano | Matemática | Surdez, Autismo | - | - | - |
| P21 | 1º ano | Matemática | Cegueira, Baixa Visão, Surdez, Deficiência Auditiva | - | - | Cegueira, Baixa Visão, Surdez, Deficiência Auditiva | - | - | - |
| P22 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| P23 | 2º ano | Física | Deficiência Física | 1º ano | Física | Deficiência Física | 2º ano | Física | Deficiência Física |
| P24 | - | - | - | - | - | - | 2º ano | Matemática | Deficiência Física |
| P25 | - | - | - | 2º ano | Sociologia | Deficiência Física | 1º ano | Sociologia | Deficiência Física |
| P26 | 3º ano | Sociologia | Deficiência Física | 3º ano | Sociologia | Deficiência Intelectual | - | - | - |

Fonte: Dados do Questionário organizados pela pesquisadora.

APÊNDICE E
Carta de Apresentação e Questionário

Carta de Apresentação

Caro Professor,

Meu nome é Natália Costa de Felício, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e juntamente com minha orientadora Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos, desenvolvemos o estudo intitulado “*Prática Pedagógica dos Professores frente aos Alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Médio*”.

Assim, sua participação e sinceridade no preenchimento do questionário serão importantes para nós. Declaramos que não haverá identificação dos participantes e da instituição. Os dados serão utilizados com fins científicos e toda divulgação será no contexto acadêmico.

Atenciosamente agradecemos,
Mestranda Natália Costa de Felício
Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

QUESTIONÁRIO

I. IDENTIFICAÇÃO:

| | |
|---------------------------------------|----------------------------|
| Sexo: () Feminino () Masculino | |
| Possui faixa etária correspondente a: | |
| () 21 a 30 anos | () 31 a 40 anos |
| () 41 a 50 anos | () 51 a 60 anos |
| () 61 anos ou mais | |
| Qual sua faixa de salário? | |
| () 1 a 3 salários mínimos | () 4 a 7 salários mínimos |
| () 8 a 11 salários mínimos | () Outros valores: _____ |
| Telefones: _____ | |

II. FORMAÇÃO:

| |
|---|
| GRADUAÇÃO |
| Qual a sua formação acadêmica? _____ |
| Instituição: _____ |
| () Pública () Privada |
| Em sua formação inicial, você cursou disciplinas que tiveram conteúdos sobre o ensino de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) ¹ ? |
| () Sim () Não |
| Outra graduação: _____ |
| Instituição: _____ |
| () Pública () Privada |
| PÓS-GRADUAÇÃO |
| <i>Lato Sensu</i> () Sim () Não (especialização) |
| Curso: _____ |
| <i>Stricto Sensu</i> () Sim () Não (mestrado e doutorado) |

¹ De acordo com o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, o qual dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional e dá outras providências, considera-se público alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

Curso: _____

III. ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Tempo de atuação nesta instituição: _____ anos.

Atua em outra instituição? _____

Tempo de experiência docente no Ensino Médio: _____ anos.

Quantos alunos você tem em sua sala de aula?

- 20 ou menos de 21 a 25 de 26 a 30
 de 31 a 35 de 36 a 40 mais de 41

Tempo de experiência docente com alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Médio: _____ anos.

A sua experiência com alunos PAEE foi nesta instituição ou em outra? Especifique:

Em relação aos anos de 2014, 2015 e 2016, responda.

Em 2014, você teve aluno(s) PAEE?

- Sim Não

Se sim, em qual ano escolar você lecionou para este alunado?

- 1º ano 2º ano 3º ano

Qual disciplina? _____

Escola: _____

Ministrou aulas para alunos com:

- cegueira surdez
 baixa visão deficiência auditiva
 deficiência intelectual deficiência física
 altas habilidades/superdotação autismo

Em 2015, você teve aluno(s) PAEE?

- Sim Não

Se sim, em qual ano escolar você lecionou para este alunado?

- 1º ano 2º ano 3º ano

Qual disciplina? _____

Escola: _____

Ministrou aulas para alunos com:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> cegueira | <input type="checkbox"/> surdez |
| <input type="checkbox"/> baixa visão | <input type="checkbox"/> deficiência auditiva |
| <input type="checkbox"/> deficiência intelectual | <input type="checkbox"/> deficiência física |
| <input type="checkbox"/> altas habilidades/superdotação | <input type="checkbox"/> autismo |

Atualmente, em **2016**, você tem aluno(s) PAEE?

- Sim Não

Se sim, em qual ano escolar você leciona para este alunado?

- 1º ano 2º ano 3º ano

Qual disciplina? _____

Escola: _____

Ministra aulas para alunos com:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> cegueira | <input type="checkbox"/> surdez |
| <input type="checkbox"/> baixa visão | <input type="checkbox"/> deficiência auditiva |
| <input type="checkbox"/> deficiência intelectual | <input type="checkbox"/> deficiência física |
| <input type="checkbox"/> altas habilidades/superdotação | <input type="checkbox"/> autismo |

1. Qual a sua opinião sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE nas classes comuns de ensino?

2. O que você entende por Prática Pedagógica Inclusiva?

3. Quais as facilidades encontradas por você durante as aulas considerando a presença do(s) aluno(s) PAEE?

- Bom relacionamento com o professor e a sala;
 Acompanha as aulas sem precisar de adaptações;
 Conta com o apoio dos colegas para a realização das atividades;
 Possui apoio do professor de educação especial;
 Tem um bom desempenho em minha disciplina;
 Trabalho em parceria com o professor de educação especial;
 Não tenho facilidades, mas sim, dificuldades;
 Outras _____.

4. Você apresenta dificuldade(s) em sua prática pedagógica junto aos alunos PAEE?

- Sim Não

Se sim, assinale a seguir a(s) dificuldade(s) no que diz respeito à prática pedagógica voltada para o(s) aluno(s) PAEE?

- Falta de conhecimento sobre a deficiência;
- Falta de materiais para adaptar as atividades;
- Falta de apoio financeiro;
- Falta de conhecimento sobre as estratégias adequadas de ensino;
- Falta de apoio dos serviços especializados;
- Falta de parceria com um professor da educação especial;
- Outras _____.

5. Você tem recebido apoio dos serviços de Educação Especial oferecidos pela Diretoria de Ensino?

- Sim Não

Se sim, descreva brevemente como ocorre este apoio:

6. Na instituição de ensino em que trabalha, você recebe orientações sobre o ensino desses alunos?

- Sim Não

Se sim, de que maneira?

- Durante as reuniões de ATPC;
- Durante conversas com o coordenador pedagógico;
- Com os pais ou responsáveis do aluno;
- Parceria com alguma instituição especializada;
- Outro _____.

Exemplifique como ocorre o(s) tipo(s) de apoio(s) assinalado(s).

7. Pensando nos alunos PAEE, você acha que há a necessidade de fazer adaptações em sua prática pedagógica?

- Sim, é preciso fazer adaptações dos conteúdos;
- Sim, é preciso fazer adaptações do ambiente;
- Sim, é preciso fazer adaptações dos meios de comunicação;

- () Sim, o aluno PAEE precisa de atividades diferenciadas dos demais alunos;
 () Não, pois o aluno PAEE acompanha normalmente a aula e não precisa de adaptações.

- 8.** Quando soube que teria em sua sala alunos PAEE, você realizou alguma mudança na sua rotina de aula?
 () Sim () Não

Se sim, comente as mudanças que você realizou.

- 9.** Você encontrou dificuldades para adaptar sua prática pedagógica perante o(s) aluno(s) PAEE?
 () Não tive dificuldades;
 () Tive poucas dificuldades;
 () Tive muitas dificuldades.

- 10.** Você recebe algum apoio para ajudá-lo a realizar as adaptações de sua prática pedagógica?
 () Não, pois não realizo adaptações;
 () Não, planejo minhas aulas sozinho;
 () Sim, planejo as aulas junto com outros colegas que lecionam a mesma disciplina;
 () Sim, de profissionais especializados da área de Educação Especial;
 () Sim, do coordenador pedagógico.

- 11.** Em sua formação continuada, o que gostaria de conhecer sobre os conteúdos da Educação Especial, a fim de auxiliá-lo a planejar sua prática pedagógica frente aos alunos PAEE?

- 12.** Caso queira, apresente outros comentários que não foram contemplados nas questões anteriores.

APÊNDICE F

Roteiros do Grupo Focal

Roteiro Primeiro Encontro do Grupo Focal – 14/06/2016

- Organização da sala: dispor as cadeiras em um círculo
- Começar agradecendo a presença dos participantes
- Informes gerais sobre a dinâmica de trabalho do Grupo Focal: frisar a questão do TCLE e da confiabilidade dos dados que serão coletados
- Falar sobre as futuras datas já estipuladas (poderão sofrer alterações)
Junho: dia 14/ Agosto: dias 16 e 30/ Setembro: dias 13 e 27/ Outubro: dia 18/
Novembro: dia 8
- Apresentação dos membros do Grupo: solicitar que discorram um pouco sobre a experiência com os alunos PAEE (pedir para que coloquem etiquetas com os nomes para ajudar na identificação das vozes e anotações)
- Questionamento: “O que te levou a participar desta Segunda Etapa da Pesquisa?”
- Verificar a demanda dos participantes

Roteiro do Segundo Encontro do Grupo Focal - 16/08/2016

- Contextualizar a Educação Especial no cenário do Ensino Médio (breve explanação por meio de slides – mostrar os gráficos das matrículas do município investigado)
- Abordar a questão da formação inicial e continuada dos professores para lidar com os alunos PAEE
* diferenciar as funções do Cuidador e do Educador Especial (Diretrizes do Estado de São Paulo)
- A partir destes temas disparadores, começar a discutir com os participantes sobre a organização das aulas e práticas pedagógicas desenvolvidas frente este alunado; o que os docentes tem feito no momento de ministrar os conteúdos.
- Questão Disparadora: “Como você trabalha os conteúdos de sua disciplina com os alunos PAEE?”

Roteiro do Terceiro Encontro do Grupo Focal – 27/09/2016

- Dividir os professores em três pequenos grupos, no qual terão que produzir uma síntese das discussões realizadas
- Considerando a experiência anterior e/ou a atual do grupo, quanto à docência junto aos alunos da Educação Especial; bem como a oportunidade em compartilhá-la com seu colega que leciona outra disciplina, reflita sobre as questões a seguir:
“Quais são as principais facilidades e dificuldades vivenciadas na sua docência, frente ao aluno da Educação Especial?”
“Exemplifique situações de sala de aula, específicas da disciplina que ministra, que ilustrem o relato acima.”
“Com base nos relatos compartilhados frente ao aluno da Educação Especial, comente as aproximações e distanciamentos entre as diferentes disciplinas em que atuam.”
- Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica:

Art. 2 §1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Roteiro do Quarto Encontro do Grupo Focal – 4/10/2016

- Exibição do Documentário: “Outro Olhar” (Brasil, 2014) - 7º Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência – “Assim Vivemos” Melhores filmes produzidos no mundo sobre o tema da pessoa com deficiência
- Questões Norteadoras:
 - “Quais foram os diferenciais para que a inclusão do documentário desse certo?”
 - “O que poderíamos trazer da escola do documentário para a escola na qual trabalham? O que está faltando?”
 - “O que vocês poderiam buscar no sentido de aprimorar a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula? (englobando também a questão da formação docente, o olhar que o professor tem frente o aluno com deficiência).”
- Fechamento:
 - Ilustre por meio de uma palavra ou frase o que o encontro de hoje representou para você!
- “Tarefa de Casa”: Pontos que devem ser observados durante as próximas semanas:
 - ✓ Como eu estou desenvolvendo meu trabalho com o aluno deficiente?
 - ✓ Quais são as potencialidades deste aluno? O que ele consegue fazer?
 - ✓ Estou dedicando um momento de atenção a ele?

Roteiro do Quinto Encontro do Grupo Focal – 18/10/2016

- Aquecimento - Dinâmica: os professores formarão duplas, nas quais um participante será cego e o outro, surdo-mudo; as duplas terão que encontrar uma maneira de se comunicarem entre si, terão um tempo necessário para explorarem os sentidos e buscarem uma solução. Ao final, cada participante irá sintetizar em uma palavra como foi a experiência.
- Retomar a “tarefa de casa” do 4º encontro
- Questões norteadoras:
 - “O que você observou sobre o aluno PAEE? (potencialidades e dificuldades)”
 - “Houve uma aproximação maior com este aluno? (relação professor –aluno)”
 - “De que forma o “olhar” frente ao aluno PAEE influencia sua prática?”
 - “Como foi realizado o trabalho junto ao aluno PAEE e aos demais alunos?”
 - “O que você observou sobre sua prática pedagógica durante essas semanas?”
 - “Você notou mudanças em sua prática?”

Roteiro do Sexto Encontro do Grupo Focal – 8/11/2016

- Questão Norteadora: “De que forma a equipe gestora poderia lhe auxiliar no trabalho com os alunos da Educação Especial?”

(sugestões para propostas de formação para o próximo ano sobre o tema/ demandas para a formação/ investigar o trabalho da equipe gestora sobre a formação acerca da inclusão/ o que foi discutido ao longo dos anos na instituição escolar)

- Entregar a Avaliação Final
- Encerramento e agradecimentos

APÊNDICE G

Descrição dos Encontros do Grupo Focal

1º Encontro: Introdutório

O primeiro encontro ocorreu no dia 14 de junho de 2016 e participaram seis professores (P2, P4, P7, P8, P9, P11). Foi um encontro introdutório, no qual foram explicados alguns aspectos acerca do funcionamento da dinâmica do Grupo Focal, e como seria organizado. Neste dia, a moderadora (pesquisadora) e os participantes se apresentaram, e em seguida, foram solicitados a discorrer brevemente sobre suas experiências com alunos PAEE, e o que os motivou a participar desta segunda etapa da pesquisa. De modo geral, os participantes se mostraram interessados pela temática, visto que pouco ou quase nada, discutiam sobre a inclusão escolar no Ensino Médio.

2º Encontro: Trabalho realizado junto aos alunos PAEE

O segundo encontro ocorreu no dia 23 de agosto de 2016 e participaram oito professores (P2, P4, P7, P8, P12, P15, P17). Em um primeiro momento, a moderadora apresentou, por meio de slides, um panorama das matrículas dos alunos PAEE no Ensino Médio, no âmbito nacional, no estado de São Paulo e no município investigado, frisando que cada vez mais estes alunos estavam conseguindo ter acesso a este segmento de ensino. Além disso, exibiu as atribuições e diferenças entre o cuidador e o educador especial, visto que foi um ponto mencionado no encontro anterior. Posteriormente, deu-se início as discussões com a seguinte questão norteadora: “como você trabalha os conteúdos de sua disciplina com os alunos PAEE?”. Dessa forma, os participantes discorreram como desenvolviam seus trabalhos com estes alunos nas diferentes disciplinas. Em geral, os professores se mostraram atentos e curiosos sobre como seus colegas trabalhavam, e um aspecto importante que emergiu neste dia foi que a maioria se mostrou contra o processo de inclusão escolar da forma como está sendo feito, principalmente se tratando do aluno com deficiência intelectual.

3º Encontro: Facilidades e dificuldades em sala de aula frente aos alunos PAEE

O terceiro encontro ocorreu no dia 27 de setembro de 2016 e participaram oito professores (P4, P5, P7, P8, P9, P12, P15, P17). Neste dia, foi proposta uma dinâmica para os professores, na qual teriam que se organizar em três pequenos grupos, a fim de discutir sobre os seguintes questionamentos: “quais são as principais facilidades e dificuldades vivenciadas na sua docência frente ao aluno da Educação Especial?”, “quais são as principais facilidades e

dificuldades vivenciadas na sua docência frente ao aluno da Educação Especial?”, “exemplifique situações de sala de aula”; e “comente as aproximações e distanciamentos entre as diferentes disciplinas”, ao final, teriam que produzir uma síntese sobre os pontos abordados. Vale destacar que a moderadora agrupou os participantes com base nos alunos PAEE que tinham em comum, e tentou reunir professores que ministravam diferentes disciplinas. Apenas um grupo não estava atuando com este público na escola no momento, tinham atuado em anos anteriores. Foi dado um tempo para os grupos discutirem entre si, e após a finalização das sínteses, a discussão foi aberta para que todos participassem e para que pudessem trocar suas experiências e opinar sobre a execução da dinâmica. Segundo as falas dos participantes, os mesmos a consideraram como “positiva” e “um momento rico de discussão”.

4º Encontro: Documentário “Outro Olhar”

O quarto encontro ocorreu no dia 4 de outubro de 2016 e participaram oito professores (P2, P4, P5, P8, P9, P12, P15, P17). Neste dia, foi exibido o documentário “Outro Olhar”, retirado do 7º Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência, intitulado “Assim Vivemos”, objetivou-se comparar a realidade da inclusão escolar na escola investigada com a escola retratada no documentário. Após a exibição do mesmo, as seguintes questões foram colocadas para o grupo: “quais foram os diferenciais para que a inclusão do documentário desse certo?”, “o que poderíamos trazer da escola do documentário para a escola na qual trabalham?”, e “o que vocês poderiam buscar no sentido de aprimorar a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula?”. De maneira geral, os professores gostaram do documentário, porém, pontuaram aspectos que diferenciavam as duas realidades, como por exemplo: a quantidade de alunos por sala, a presença do professor especializado na escola, e o apoio da família. Ao final deste dia, foram solicitados a ilustrar por meio de uma palavra ou frase o que o encontro havia representado para cada um. Pode-se perceber com base nas frases e palavras escolhidas pelos participantes (como por exemplo: “angústia”, “novas ideias”, “desabafo”, “trocas de experiência”) que o encontro configura-se como um espaço de debate e reflexão, no qual os mesmos podem compartilhar suas ideias e sentimentos. Além disso, para o encerramento do dia, a moderadora solicitou uma tarefa aos participantes, a proposta foi: teriam que observar nas próximas semanas como estavam desenvolvendo seu trabalho com o aluno PAEE, quais eram as potencialidades deste aluno, o que conseguia fazer e os momentos de atenção dedicados a ele.

5º Encontro: “Olhar” do professor frente aos alunos PAEE em sala de aula

O quinto encontro ocorreu dia 18 de outubro de 2016 e participaram cinco professores (P2, P4, P9, P12, P17). Como aquecimento foi proposta uma dinâmica, na qual um participante teria que ser “cego” e o outro “surdo-mudo”, e assim, teriam que tentar se comunicar andando pelo espaço da sala, no entanto, esta não foi realizada, pois os participantes afirmaram que estavam muito cansados, então, apenas debateram sobre o assunto. Retomando a tarefa solicitada do encontro anterior, os professores alegaram que devido ao feriado não conseguiram observar a fundo seus alunos, pois estes estavam de folga. As questões norteadoras deste dia foram: “o que você observou sobre seu aluno PAEE? (potencialidades e dificuldades)”, “houve uma aproximação maior com este aluno?”, “de que forma o “olhar” frente ao aluno PAEE influencia sua prática?”, “como foi realizado o trabalho junto ao aluno PAEE e aos demais alunos?”, “o que você observou sobre sua prática pedagógica durante essas semanas?”, e “você notou mudanças em sua prática?”. Frente a tais questionamentos, os professores apontaram aspectos que já haviam mencionado nos encontros anteriores, porém indicaram mudanças em relação a seus “olhares” sobre a questão da inclusão escolar dos alunos incluídos.

6º Encontro: Encerramento

O sexto encontro ocorreu dia 8 de novembro de 2016 e participaram sete professores (P2, P4, P7, P8, P9, P12, P17). Neste dia, a questão norteadora fez referência à gestão escolar: “de que forma a equipe gestora poderia lhe auxiliar no trabalho com os alunos da Educação Especial?”, o objetivo de tal questionamento era verificar entre os participantes possíveis sugestões para propostas de formação continuada englobando o tema da inclusão escolar no Ensino Médio, e como a gestão tem trabalhado frente a este assunto. Ao final das discussões, foi entregue uma avaliação com quatro questões (APÊNDICE H) para que os participantes pudessem analisar e refletir sobre os seis encontros realizados.

APÊNDICE H
Avaliação Final do Grupo Focal

SEXTO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL – 8/11/2016

NOME COMPLETO:

Com base nos encontros realizados, responda as questões abaixo:

- 1) Avalie como foi a experiência em participar dos encontros do Grupo Focal.

- 2) Apresente aspectos positivos e/ou negativos que possam ter contribuído para sua formação e prática pedagógica.

- 3) Como você avalia a sua visão sobre a inclusão escolar dos alunos da Educação Especial antes e após os encontros?

- 4) Como você avalia sua prática pedagógica frente aos alunos da Educação Especial antes e após os encontros?

Muito obrigada pela participação!