



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
- PROFLETRAS

FRANQUESLANE FERREIRA DE LIMA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO NO 9º ANO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DE GURUPI (TO)**

ARAGUAÍNA (TO).
2020

FRANQUESLANE FERREIRA DE LIMA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO NO 9º ANO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DE GURUPI (TO)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras em Rede
Nacional (PROFLETRAS) em Araguaína
TO, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestra.

Orientador: Prof^a. Dra. Selma Maria
Abdalla Dias Barbosa

ARAGUAÍNA (TO)
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- L732f Lima, Franqueslane Ferreira de.
A formação continuada e a identidade profissional do professor de Língua Portuguesa: um estudo no 9º ano de uma escola estadual de Gurupi – TO. / Franqueslane Ferreira de Lima. – Araguaína, TO, 2020.
103 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2020.
Orientador: Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
1. Língua Portuguesa. 2. Identidade profissional. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação continuada. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FRANQUESLANE FERREIRA DE LIMA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO NO 9º ANO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DE GURUPI (TO)**

Dissertação apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) foi avaliada para obtenção do título de Mestra e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data da Aprovação: 23/04/2020

Banca examinadora:



Prof^ª. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa - Orientadora - UFT



Prof. Dr. Francisco Edvirges Albuquerque – Examinador - UFT



Profa. Dra. Severina Alves De Almeida Sissi – Examinadora – FACIT

Dedico este trabalho à minha mãe e aos meus irmãos pela força, pelo incentivo e principalmente pela paciência que tiveram comigo nesta empreitada durante a realização deste curso.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, por todas as vitórias alcançadas e pelas derrotas que me capacitaram levantar cada vez mais forte e pronta para a luta.

À minha família, em especial à minha mãe por ter sido incentivadora, acreditando em meu potencial. Aos meus irmãos, tios e primos pela torcida e incentivo em todos os momentos.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, pelo apoio sempre presente.

Aos professores do programa e, em particular, aos professores Francisco Edvirges Albuquerque, Márcio Araújo de Melo e Luiza Helena Oliveira da Silva, por suas aulas encantadoras e também pelo incentivo constante à pesquisa.

Aos amigos, em especial Vanessa Mendes Vasco, que durante a caminhada demonstrou amizade, carinho, apoio e incentivo para superar os obstáculos encontrados no caminho.

Aos amigos do Profletras, em especial Ellyandrea, Maria José e Silvana. Sentirei saudades.

Aos participantes desta pesquisa, em especial à professora Maria de Fátima (nome fictício), por terem contribuído de maneira tão espontânea com o desenvolvimento deste estudo.

A todos que fazem parte da minha história, pela presença, pela palavra, pelo sorriso, ou pela simples lembrança, que me proporcionaram a coragem e determinação para traçar um caminho em busca dos meus ideais.

Concluo mais essa etapa na certeza de que esse é preciso ter fé e persistência para conseguir alcançar os sonhos almejados.

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.”

Paulo Freire (1991, p. 37)

RESUMO

O presente trabalho visa a contribuir para a discussão da importância da formação continuada na construção da identidade profissional crítica do professor de Língua Portuguesa do 9º ano de uma Escola Estadual de Gurupi na perspectiva da educação inclusiva, apresentando algumas reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores, bem como a eficácia das leis de inclusão no cotidiano escolar. A discussão perpassa tanto pelo método da pesquisa interventiva quanto uma reflexão específica, em torno da formação continuada docente no processo de ensino-aprendizagem do aluno incluso na sala de aula do ensino regular através da pesquisa-ação crítica colaborativa (THIOLLENT, 2008) ao trabalho do professor. Os instrumentos de pesquisa que viabilizaram a consecução do objetivo pretendido foram: entrevistas semiestruturadas, o procedimento da análise documental e depoimentos. Participaram da pesquisa 02 (duas) professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Espera-se que essa pesquisa possa auxiliar na implementação e desenvolvimento da educação inclusiva de forma efetiva em sala regular, conforme (MATOAN, 2003). Discutiremos também sobre a aprendizagem dos professores como um mero processo de continuidade e para servir de embasamento teórico ao estudo aqui apresentado, buscamos a contribuição de autores conceituados como: (ZABALA, 1998), (NÓVOA, 2003), (PERRENOUD, 2000) e outros. Portanto, o ofício de ensinar implica obrigatoriamente a constante tarefa de aprender.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Prática Pedagógica. Reflexões. Percepções.

ABSTRACT

The present work directs to contribute to the discussion of the importance of continuing education in the (re) construction of the critical professional identity of the Portuguese Language teacher in the perspective of inclusive education, presenting some reflections on the initial and continued formation of teachers, as well as the effectiveness of inclusion laws in everyday school life. The discussion goes through both the method of interventional research and a specific reflection about the teacher's continuing education in the teaching-learning process of the student included in the regular teaching classroom through the collaborative critical research (THIOLLENT, 1994). teacher. The research instruments that may be able to achieve the desired objective are: semi-structured interviews, the procedure of documentary analysis and testimony. Portuguese language teachers will participate in the final series of Elementary School. It is hoped that this research can help in the implementation and development of inclusive education effectively in a regular classroom, according to (MATOAN, 2003). We will also discuss the teachers' learning as a simple process of continuity and to serve as a theoretical basis for the study presented here, we seek the contribution of renowned authors such as: (ZABALA, 1998), (PERRENOUD, 2000) and others. Therefore, the office of teaching necessarily involves the constant task of learning.

Keywords: Continuing Education. Pedagogical Practice. Reflections. Perceptions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	18
1.1.1 Acessibilidade	19
1.1.1.1 Tecnologia assistiva	22
1.1.2 Conceito de pessoa com deficiência	23
1.1.3 O processo histórico e inclusivo da pessoa com deficiência.....	26
1.1.4 O desafio da inclusão	31
1.1.5 O Atendimento Educacional Especializado	35
1.1.6 Os desafios para a aprendizagem e para a participação na perspectiva da Educação Inclusiva	38
1.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL	39
1.2.1 Formação continuada do professor e (re)construção da sua identidade.....	41
1.3. Formação Continuada	42
1.3.1 Professor: sujeito do processo de formação	44
1.3.2 A prática reflexiva na escola.....	47
1.3.3 A escola numa perspectiva inclusiva ética	48
2 PERCURSO METODOLÓGICO	51
2.1 A PESQUISA-AÇÃO QUALITATIVA	52
2.2 A ESCOLA PESQUISADA.	55
2.3 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.	56
2.3.1 A professora-pesquisadora	57
2.3.2 Os colaboradores da pesquisa	58
2.4 O PROJETO DE INTERVENÇÃO	63
2.4.1 Oficinas sobre educação inclusiva	64
2.4.2 Sequência didática	66
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	70
3.1 FATORES QUE INTERFEREM NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	71

3.2 A PARTICIPAÇÃO E A RELAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	74
3.1.1 Construção da identidade do professor.....	76
3.1.2 O professor e sua atuação na inclusão	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS: ANEXOS	91

INTRODUÇÃO

O presente trabalho sobre a importância da formação continuada na construção da identidade profissional crítica do professor de Língua Portuguesa do 9º ano na perspectiva da educação inclusiva nasce da expectativa de um aprimoramento enquanto professora do Ensino Fundamental. Nesse momento, começo narrando minha formação profissional e continuada, como o Proletras e sua especificidade de mestrado profissional para capacitação de professores efetivos e no exercício da função docente.

Cursei Letras Português/Inglês na Universidade Estadual de Goiás, Campus de Porangatu-GO (2001), vindo para o Tocantins para ingressar no curso de Direito no ano de 2008. Nesse período é publicado um edital para o concurso da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins, no qual me inscrevi e fui aprovada e empossada no ano de 2011. Ao iniciar minha carreira docente nesse estado, deparei-me com a presença de alunos inclusos nas salas de aula regular, conforme o cumprimento da legislação. Ressalto que a Constituição Brasileira (1988) traz a garantia da educação para todos e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB, 1996), confirma o direito dos alunos com deficiência de frequentar as classes comuns, apontando que a educação dos mesmos deve dar-se, de preferência, na rede regular de ensino.

A minha inquietação profissional surge da falta de preparo para esse atendimento educacional ao aluno com deficiência, pois durante o curso de licenciatura não tivemos uma disciplina específica que estudasse essa temática, preparando o futuro docente para uma atuação de qualidade em relação a esse público.

Já os documentos oficiais acompanhando o processo de mudança, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, estabelece a obrigatoriedade dos sistemas de ensino de matricular todos os alunos, cabendo às escolas a garantia do acesso e a permanência no ensino regular, bem como o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, fortalecendo assim uma educação de qualidade para todos.

Mantoan (2008) reforça que o decreto acima garante que as escolas têm de se organizar para atender crianças com deficiências, acreditando na criação de serviços especializados que atuarão junto com os professores de classes comuns.

A educação inclusiva constitui um paradigma que é fundamentado na concepção de direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis e superando o modelo de equidade formal, sendo responsável por eliminar as situações de exclusão dentro e fora da escola (DUTRA, 2008).

Dessa forma, compete à escola prover recursos e apoio pedagógico para que o professor possa atender às “diversidades” dos seus alunos, garantido assim que efetivamente aconteça o processo de ensino e de aprendizagem.

Observo que na rede estadual de ensino, essa formação continuada voltada para atender às necessidades do professor regente quanto à educação inclusiva não ocorre, pois quando é ofertada, apenas os profissionais que atuam na sala de recursos ou coordenação pedagógica participam e não oportunizam momentos de estudos na escola para que os demais profissionais se atualizem.

Nesse contexto de pesquisa para uma dissertação, consideramos relevante refletir sobre a formação continuada na sala de aula na perspectiva da educação inclusiva, pois não conhecemos todos os limites e possibilidades desse eixo nas aulas. Nesse momento, pensamos também no contexto em que estamos inseridos, ou seja, um curso de capacitação destinado especificamente para professores de Língua Portuguesa de ensino fundamental em exercício. Conforme as diretrizes desse curso, Profletras, espera-se que os mestrandos desenvolvam pesquisas que promovam uma reflexão sobre sua prática pedagógica para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa na sua sala de aula e ainda repassem experiências para seus pares, tendo o propósito de contribuir até mesmo para a melhoria do ensino da língua materna em nosso país.

Considerando a relevância da pesquisa, entendemos também que a reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem do aluno com deficiência nas aulas de Língua Portuguesa é essencial para elaboração de informações sobre práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de cada aluno, norteadas por documentos oficiais que, dentre outras diretrizes, propõem uma prática inclusiva, mas essa prática, apesar do tempo decorrido da promulgação dessas leis, ainda não

foi efetivamente implementada em todos os níveis, tendo em vista, principalmente, a formação de professores de Língua Portuguesa em nosso país. Outro aspecto ligado à relevância da pesquisa aparece quando lembramos que em um curso direcionado a professores de Língua Portuguesa como o nosso, os mestrandos precisam sempre visitar sua prática para aprimoramento e conhecer novos estudos linguísticos visando aprender para melhor ensinar.

Buscando conhecimentos acerca da formação continuada e no estudo de caso na perspectiva da educação inclusiva nas aulas de Língua Portuguesa, num contexto em que o ensino está ancorado na igualdade e qualidade, retomamos o estudo de alguns documentos oficiais, principalmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) numa perspectiva formadora. Essa perspectiva é apontada na BNCC, afirmando que “Iguamente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)”. Aqui, essa perspectiva acontece quando relacionamos os documentos oficiais com estudos linguísticos para repensá-los no campo discursivo-enunciativo.

Constatada a relevância da pesquisa e exposto o contexto de formação, a professora pesquisadora realizou uma pesquisa-ação no 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Vila Guaracy. Segundo Thiollent (2008), uma das características da pesquisa ação é produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, promovendo condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Outro procedimento foi um estudo de caso, que mostrou através da análise da prática pedagógica, como professores da mesma área podem realizar um mesmo projeto pedagógico com resultados diferentes de acordo com suas perspectivas educacionais. Nas palavras de (FONSECA, 2002, p. 33) “O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes”.

Os participantes-colaboradores do estudo de caso e implementação das descobertas dos estudos da formação continuada na proposta pedagógica, são dois

adolescentes com deficiência, um com deficiência múltipla (intelectual e física) e outro com deficiência intelectual, que apresentam dificuldades na competência leitora e escritora, tornando-os apenas copistas em sala de aula. Além desses tivemos a participação da professora de redação da turma pesquisada, que participou de todas as fases do referido estudo. Um problema grave vivenciado por alunos com deficiência em todo o país, é a falta do domínio da leitura e que resulta na sua exclusão “dentro” da sala de aula (MEC, SEESP, 2006, p.8)

Nesse contexto, a educação inclusiva é problematizada na presente pesquisa. Com a pergunta “qual a contribuição da formação continuada na (re)construção da identidade profissional crítica do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da educação inclusiva?” realizamos o trabalho no 9º ano do Ensino Fundamental.

Em razão dessa situação emergencial desenvolvemos a intervenção pedagógica que culminou neste trabalho dissertativo, oportunizando aos alunos participantes um contato diário com a leitura e a escrita, tornando-as mais significativas no processo educacional, pois entendemos que é através do texto que a língua se manifesta.

Sobre essa proposta, gostaríamos de comentar que promovemos a realização de oficinas pedagógicas com os professores da escola pesquisada, pois a reflexão sobre a prática é a “marca registrada” da atuação pedagógica que se pretende problematizar. Nesse sentido, partimos do eixo ação-reflexão-ação, que é o que há de mais representativo de uma metodologia concentrada na reflexão sobre a prática e na aquisição de conhecimentos que contribuam para imprimir cada vez mais qualidade à atuação do professor. A articulação teoria-prática e a resolução de situações-problema são opções metodológicas que estão na base de um modelo de educação reflexivo.

Desse ponto de vista, são muitas as razões do professor ter um registro reflexivo das aulas e do dia-a-dia. Porém mais significativa é a possibilidade de o professor registrar e refletir sistematicamente sobre os seus afazeres profissionais na ação e sobre a ação, construindo assim um diálogo permanente com sua formação e auto formação.

Segundo Nóvoa (2003, p.25), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

Assim, na perspectiva das múltiplas formas construtivas de organização do seu trabalho pedagógico, o professor poderá visualizar não só o espaço restrito da sala de aula, mas o espaço institucional. Essa é uma inquestionável razão para esse profissional, na atual sociedade complexa contemporânea, aperfeiçoar a sua competência escritora e sua formação.

Desse conjunto de inquietações e apresentação de uma pesquisa, resultou um texto estruturado em três capítulos. O primeiro aborda a concepção da educação inclusiva, a identidade profissional, a formação inicial e continuada em sua totalidade, mostrando a importância e a necessidade de se desenvolver a competência profissional como capacidade de mobilizar recursos e conhecimentos, para responder aos diferentes desafios no exercício da profissão, ou seja, para responder às questões inerentes à prática, identificar e resolver problemas, por em uso o conhecimento e os recursos disponíveis.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico, em que conhecemos a escola-pesquisada e as características da pesquisa-ação voltada para a área educacional. Nesse capítulo, conhecemos o processo de elaboração do plano de intervenção, das oficinas e o de coleta e análise de dados propostos. Trata-se de um capítulo metodológico, mas que traz uma singularidade por portar um material pedagógico para a formação continuada, mesmo que em caráter experimental. Nele, dispomos de análise sobre a prática pedagógica na perspectiva da inclusão que podem ser interessantes para a capacitação e até mesmo o desenvolvimento do ensino de língua materna.

No último capítulo, direcionamos nosso olhar para a execução da oficina, recortando, mostrando a prática reflexiva, na aula de Língua Portuguesa tendo como eixo, a prática de análise linguística em três momentos. O primeiro momento foi o de elaboração das propostas, isto é, as atividades do estudo de caso e da oficina; o segundo momento foi a aplicação com mediação da professora-pesquisadora; o terceiro corresponde aos resultados, a partir das respostas às atividades de prática de análise linguística, incluindo a produção da autobiografia.

Durante todo o percurso que envolveu a pesquisa, não deixamos de acreditar que a capacitação do professor pode ser conduzida para mudança da prática pedagógica, ou seja, uma professora de Língua Portuguesa que se aperfeiçoa em sua área pode tornar o ensino dessa língua mais interessante. Nesses termos, um dos aspectos mais relevantes dessa pesquisa foi procurar transpor para o ensino fundamental os saberes decorrentes desse e nesse percurso de refletir acerca da própria prática.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de abordar o tema inclusão analisemos o sentido da palavra incluir. Segundo (SILVEIRA BUENO, 2007, p. 428), “incluir significa adicionar, conter, envolver, incorporar, integrar”. Mas será que inclusão educacional significa incluir o nome do aluno no diário de classe da turma, juntamente com os outros alunos do ensino regular? O aluno com deficiência frequentar a escola regular já garante a sua inclusão?

O fato é que a inclusão deve ser pensada a partir dos currículos dos cursos de Licenciatura, considerando que a carga horária destinada às disciplinas que trabalham sobre dificuldades, distúrbios, transtornos de aprendizagem e deficiências geralmente não ultrapassam 60 horas. Uma carga horária irrelevante diante da responsabilidade de se trabalhar com alunos com deficiências que precisam ter garantido seus direitos educacionais conforme rege a legislação.

Ao sair da faculdade o professor se depara com a realidade que na teoria se desenvolve facilmente, mas que no contexto escolar, onde existem fatores socioculturais, pedagógicos, humanos, emocionais e outros que não dependem exclusivamente do conhecimento acadêmico deixa-o sem saber como proceder.

Na prática pedagógica, o professor como responsável e participante ativo no processo educativo, deverá contribuir não apenas para socialização dos alunos inclusos, mas principalmente para o desenvolvimento de habilidades educacionais e aquisição de conhecimentos, pois é de sua responsabilidade que este aluno adquira as habilidades dos demais alunos, mesmo que em proporções e ritmo diferentes, dentro das suas limitações. O que não pode em hipótese alguma acontecer é privá-los da aprendizagem. Garantir estas oportunidades é responsabilidade da escola.

Diante desse desafio, cabe a esse profissional criar seu programa de estudo, focando na descoberta das especificidades das deficiências dos alunos inclusos que atende em sua turma regular, pois só através dessa base de fundamentação teórica conseguirá criar um plano de trabalho que acolhe a toda diversidade, promovendo assim o processo de aprendizagem escolar.

Este trabalho não tem a finalidade de apontar fórmulas prontas para cada problema, mas de indicar alguns caminhos que podem ser percorridos na busca de

preparo do atendimento às necessidades dos alunos inclusos, dando-lhes as oportunidades que a lei garante.

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante muito tempo, permaneceu a ideia de que a educação especial deveria ser organizada paralelamente à educação comum, segundo pesquisas era a forma mais adequada para o atendimento de alunos com deficiência ou também àqueles que não se adequassem ao currículo rígido dos sistemas de ensino. Essa concepção perdurou muito tempo na prática educacional brasileira, o que resultou em práticas que enfatizavam a deficiência e não as potencialidades de aprendizagem do indivíduo.

A partir do desenvolvimento de estudos e pesquisa sobre os direitos humanos, campos de atuação na educação, têm-se criado novos conceitos, bem como novas legislações que interferem positivamente na mudança na forma de atender a necessidade individual de cada aluno, promovendo assim uma reestruturação dos currículos e das escolas.

Para Dutra (2008, p. 28):

... a educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e supera o modelo de equidade formal, passando a incidir para eliminar as circunstâncias históricas da produção e exclusão dentro e fora da escola (DUTRA, 2008, p. 28).

Dessa forma, a instituição escolar tem hoje um papel essencial para a promoção de uma educação inclusiva dentro de todos os campos da sociedade, tornando-se a grande promotora de equidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) estabelece o que são alunos com deficiência:

...considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de

interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismos, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/PNEE, 2007, p. 9).

Apesar de ainda existir uma mentalidade de que alunos com deficiência devem ser atendidos por escolas especiais, onde os alunos são agrupados de acordo com o tipo de sua deficiência, ou seja, grupos de alunos deficientes mentais, alunos deficientes auditivos ou deficientes visuais, etc. A legislação educacional deixa claro que os sistemas de ensino (federal, estadual, municipal) devem promover a sua reestruturação para acolher todos os alunos, independentemente da condição que portam.

No Brasil, as pioneiras nessa modalidade de ensino foram as escolas voltadas para o atendimento aos cegos e surdos, precisamente no Rio de Janeiro, onde ainda no império foram criados os Institutos Benjamin Constant, para atendimento de deficientes visuais, e o Instituto de Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação para Surdos, para atender aos deficientes auditivos. Inicialmente, em regime de internato, onde estudavam pessoas com a mesma deficiência, hoje, essas instituições prestam atendimento educacional especializado e consultoria educacional para escolas brasileiras. Ressaltando que são adeptas da política inclusiva, que garanta ao aluno com deficiência o acesso tanto ao ensino regular como ao ensino especial, como um complemento a sua formação, atendendo neste último a suas especificidades. (MEC/SEESP, 2001)

1.1.1 Acessibilidade

Os conceitos de acessibilidade e inclusão social estão intrinsecamente vinculados. Ao discutirmos educação inclusiva é inevitável abordarmos esse tema, analisando o seu papel no nosso cotidiano. No senso comum, acessibilidade parece evidenciar os aspectos referentes ao uso dos espaços físicos. Porém, ao pesquisarmos sobre a temática descobrimos que vai além desse conceito, ampliando o acesso através de uma mudança de atitude, que permeia desde a lei

até as nossas atividades diárias. Nos termos do art. 2º, inciso I da Lei n.º 10.098/2000:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, p.1).

Atualmente, esse termo tem sido discutido e bastante divulgado pela mídia, orientando sobre as garantias do direito à acessibilidade nos diversos campos da sociedade como televisão, livro, acesso ilimitado aos locais público e outros. O que tem favorecido o seu conhecimento pela população.

Mas esse conceito apesar de ter começado a ser tratado recentemente, a sua primeira discussão na legislação brasileira, iniciou-se após a aprovação da portaria nº 1.679 de 1999, que trouxe para discussão esse tema acessibilidades. Passando a integrar calorosos debates sobre o direito de ir e vir de todo cidadão, surgindo assim dúvidas relacionadas à inclusão social.

De forma generalizada o artigo 5º da Constituição Federal reza:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (BRASIL, 1988, p. 6).

Para desenvolver a inclusão social do cidadão, conforme garante a Constituição Federal é necessário que crie condições para que eles possam viver em sociedade, surgindo desta forma, ações de inclusão que visem verdadeiramente a incluir equiparando todos os direitos que lhes são assegurados, oportunizando acesso para a aprendizagem e de vivência efetivamente em sociedade.

Assegurar acesso é excluir barreiras, que nada mais é que, permitir, oportunizar acesso. Se consultarmos a definição no dicionário do conceito de acesso, veremos que ele trás o conceito de “caminho, passagem, promoção”, “possibilidade de alcançar” (BUENO, 2007, p. 19).

Essas definições nos mostra a acessibilidade como uma forma de permitir o acesso, de deixar ao alcance para qualquer pessoa, independente da sua limitação ou deficiência.

Podemos afirmar que ações estão sendo realizadas em relação a adaptações arquitetônicas, favorecendo assim sem sobra de dúvida a inclusão das pessoas na sociedade, podemos especificamente citar as transformações no ambiente escolar. Mas além dessa mudança no espaço físico é preciso pensar em formas de adaptações que visem ampliar esse acesso. Dessa forma, apresentar mudanças que permita o acesso ao currículo escolar, aos diversos conteúdos abordados, as estratégias de aulas, ao uso dos recursos tecnológicos como o computador, leitor de tela, livro falado. Com certeza podemos afirmar é que as ações de cada profissional em seu ambiente de trabalho que fará essa diferença.

Ressaltando que a ampliação do uso desses recursos requer muitas vezes o processo criativo, bem como a boa vontade dos sujeitos envolvidos no processo de atendimento a essas pessoas para que sejam realizadas ações benéficas a todos, dando condições igualitárias.

Em análise ao estudo desenvolvido por Teixeira (2008) aos documentos como: Declaração do Direito da Pessoa com Deficiência (ONU, 1975); Declaração Mundial de Educação (UNESCO, 1990); Normas de Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1993); Declaração de Salamanca (UNESCO,1994); Convenção de Guatemala (UNESCO,1999) e Carta para o Terceiro Milênio (UNESCO, 1999). Afirma que:

para promover de fato a equiparação de oportunidades, os sistemas de garantias legais e de políticas públicas das nações devem prever ações intersetoriais que complementem e visem simultaneamente: a) à prevenção e ao tratamento médico para as causas e decorrências das deficiências; b) ao acesso a uma formação pessoal que prepare o individuo para sua sustentabilidade; c) à livre circulação e mobilidade das pessoas com deficiência; e d) ao seu acesso à educação (físico, linguístico e pedagógico) (TEIXEIRA, 2008, p. 24).

Desta forma, podemos afirmar que o tema de acessibilidade pode ser dividido em alguns tipos de acessibilidades que são estudados por autores de diversas áreas do conhecimento. O assunto expandiu para diversas áreas do

conhecimento que o abordam sobre diferentes prismas, mas que visam o mesmo objetivo em comum que é dar acesso e oportunizar.

1.1.1.1 Tecnologia assistiva

Nessa busca para melhorar as condições humanas e oportunizar o acesso, garantindo autonomia as pessoas que tem algum tipo de deficiência, surgiu o uso de recursos diversificados tanto de alta tecnologia como de baixa tecnologia, denominado de Tecnologia Assistiva, esse processo vem sendo cada vez mais ampliado.

A utilização de um simples recurso como o de uma lente de aumento, ou o uso de uma bengala até recursos tecnológicos mais sofisticados como o Dosvox¹, que automatizam processos, que propiciam facilidades ou condições de autonomia. Dessa forma, o conceito de tecnologia que é sem dúvida o estudo de técnicas que visa melhorar as condições de vidas humanas e facilitar processos, por isso esses conceitos começaram a ser empregados na vida dos deficientes.

De acordo com Dias de Sá no fascículo Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado:

A tecnologia assistiva deve ser compreendida como resolução de problemas funcionais, em perspectiva de desenvolvimento das potencialidades humanas, valorização de desejos, habilidades, expectativas positivas e da qualidade de vida, as quais incluem recursos de comunicação alternativa, de acessibilidades ao computador, de atividades de vidas diárias, de orientação e mobilidade, de adequação postural, de adaptação de veículos, órteses e próteses, entre outro (BRASIL, 2006, p.18).

Segundo Bersch (2008), é um termo ainda novo que está em fase de ampliação é utilizado para identificar o arsenal de aparatos tecnológicos desenvolvidos para auxiliar a pessoa com deficiência, contribuindo para proporcionar a ampliar suas habilidades funcionais.

¹ **DOSVOX:** sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda, chat e jogos interativos. Pode ser obtido gratuitamente por meio de “download” a partir do site do projeto DOSVOX: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>.

Portanto, a tecnologia assistiva é uma área do conhecimento que vem sendo reformulada e ampliada com o passar dos tempos devido sua importância na vida pessoa com deficiência e principalmente percebida como uma ferramenta de acessibilidade.

A tecnologia assistiva pode ser dividida em várias categorias dependendo dos objetivos nos quais essas tecnologias se destinam. São as seguintes categorias (Brasil, 2009, p. 12):

1. Auxílio para vida diária e vida prática;
2. Comunicação suplementar e aumentativa;
3. Recursos de acessibilidade ao computador;
4. Sistema de controle do ambiente;
5. Projetos arquitetônicos para acessibilidade;
6. Órteses e Próteses;
7. Adequação Postural;
8. Auxílio de mobilidade;
9. Auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal;
10. Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo;
11. Adaptações em veículos.

Assim podemos dizer que a Tecnologia Assistiva é uma das ferramentas de garantia à acessibilidade.

1.1.2 Conceito de pessoa com deficiência

De acordo com a Lei 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Outra definição é apresentada no Decreto n.º 5.296/2004, é considerada Pessoa com deficiência, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer;
8. trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2004, p.2).

Araújo (1997) reforça o conceito que o decreto acima conceitua que pessoa com deficiência tem impedimentos de alguma natureza em suas relações sociais.

O que define a pessoa portadora de deficiência não é falta de um membro nem a visão ou audição reduzidas. O que caracteriza a pessoa portadora de deficiência é a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade, O grau de dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade, O grau de dificuldade para a integração social é que definirá quem é ou não portador de deficiência (ARAÚJO, 1997, p. 20).

Este autor ainda demonstra outra hipótese que são os superdotados, apresenta os diferentes impactos que a amputação de um dedo pode provocar para um trabalhador braçal ou para um outro de natureza predominantemente intelectual.

O texto dissertativo apresenta a nomenclatura divergente em relação à Constituição Federal que utiliza a expressão “pessoas portadoras de deficiência”,

optou-se por nomear como “pessoa com deficiência”, em virtude da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Estado brasileiro, juntamente com o seu Protocolo Facultativo, Decreto nº 6.949 em 25 de agosto de 2009, faz alusão em seu Artigo 1, nominado Propósito, em seu segundo parágrafo, à nomenclatura que estamos abordando:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p.3).

Tal Afirmativa motiva à compreensão do tema, em conformidade com o raciocínio que vínhamos expondo nesta conceituação, e é neste contexto de pensamento que se viabiliza o entendimento, estando o mesmo consolidado, em face ao que rege na alínea ‘e’ do Preâmbulo da referida Convenção, que preconiza ‘in verbis’:

e. Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim sendo, o estudo desenvolvido é considerado o minucioso, relacionando a inclusão social, a partir do contexto da acessibilidade, que visa à categoria de minorias: pessoas com deficiência, ou seja, garantir a estes o acesso que seria trivial aos ditos “normais”.

Por isso, a importância da escolha dessa nomenclatura, pois esta adoção do termo, representa a visão apresentada pelo locutor, bem como o interlocutor, ampliando assim a ideia de inclusão social, repercutindo no grupo de beneficiários dos diversos direitos, assegurados pela legislação vigente, em atenção aos desideratos constitucionais. A escolha de um vocábulo representa-se a necessidade de verificação de quem são os usuários do extenso rol de direitos assegurados às pessoas com deficiência, os quais se encontram mencionados no texto

constitucional², bem como os em preceitos internacionais, todos em consonância com o amparo à dignidade destas pessoas, no acesso à acessibilidade em diversas áreas como verificaremos a seguir.

Edílson A. da Cunha afirma em seu livro Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência:

As palavras agem sobre as pessoas. Podem ou não discriminar. O que dizemos mostra o que pensamos, o que desejamos, o que fazemos. Palavra é ação. Palavras diferentes produzem sentidos diferentes. Por isso, quando dizemos que alguém é um deficiente físico, estamos discriminando essa pessoa atribuindo a ela uma ideia de incapacidade. Veja como tudo muda se falamos de pessoas com deficiência ou pessoa portadora de deficiência. Nesse caso, a pessoa não é deficiente, mas apresenta uma deficiência, o que é outra ideia (CUNHA, 1996, p. 13).

Outro ponto principal deste trabalho é demonstrar que acessibilidade é muito mais do que isso. Que o seu objetivo principal deve ser sempre garantir o acesso de qualidade a todas as pessoas. Todas, e não apenas uma parte, um grupo, uma classe social. Ao decidir elaborar desde a construção até o acesso a esse bem comum, é o que garante à acessibilidade, representando fazer o melhor para todos e de maneira viável. Só dessa forma o projeto ocorrerá da melhor maneira possível e assim trará benefícios.

1.1.3 O processo histórico e inclusivo da pessoa com deficiência

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011, p. 2) “estima que em torno de 10 % da população mundial têm necessidades especiais, de diversas ordens: visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades”.

Segundo o Banco Mundial, em países com pobreza, o índice de pessoas com deficiência pode chegar de 15 a 20%. Sabe-se também que 2/3 das pessoas com deficiências do mundo vivem em países pobres (BANCO MUNDIAL, 2018).

² Em sete artigos, a Constituição de 1988 abordou a temática: 7º, XXXI; 23, II; 24, XIV; 37, VIII; 203, IV e V; 227, § 1º, II e §2º e 244.

No Brasil, os números são alarmantes, coletados pelo IBGE, no Censo de 2010, indicam que o Brasil tem 23,9 % da população é composta por pessoas com algum tipo de deficiência, englobando aproximadamente 45 milhões de pessoas em 2016. Em países com pobreza, o índice de pessoas com deficiência pode chegar de 15 a 20%. Sabe-se também que 2/3 das pessoas com deficiências do mundo vivem em países pobres, conforme dados do (BANCO MUNDIAL, 2018).

As pessoas com deficiência têm o mesmo direito que qualquer cidadão ao acesso de bens e serviços públicos e algumas leis vieram para formalizar estes direitos que, na maioria das vezes e cotidianamente são negados, ainda não há efetividade no cumprimento destes, mas houve épocas em que eles não existiam.

Nascimento (2009) relata toda a trajetória através dos séculos e as leis que regem os direitos dos deficientes e o papel da educação perante a inclusão social. Até o século XV as crianças deficientes (má formação) eram jogadas em precipícios. Na Idade Média encontravam abrigos em igrejas (como Quasímodo de Notre Dame). E na mesma época ganharam a função de bobo da corte. Para Martinho Lutero eram seres diabólicos que deveriam ser castigados para ganharem a purificação.

Do século XVI a XIX as pessoas continuavam isoladas da sociedade, mas agora passam a viver em abrigos, conventos, albergues, sem nenhuma estrutura. Vivem aprisionadas sem tratamento. Então surge o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mas nos mesmos moldes, (prisão), (BRASIL, 2007).

No século XX Os então, portadores de deficiências passam a ser vistos como cidadãos de direitos, mas a sociedade os trata de forma assistencialista e caritativa. Primeira diretriz: **1948** – Declaração Universal dos Direitos Humanos (BIANCHETTI, 2002).

Nos anos 60 os parentes e pessoas que lutavam pela causa dos deficientes se organizam teóricos falam em normatização para permitir que estes sejam integrados à sociedade. Então aparece pela 1ª vez na LDB 4024, de 1961 a Educação Especial no Brasil, (BRASIL, 2007).

Nos anos 1970 os Estados Unidos veem a necessidade de pesquisas para inclusão dos mutilados da guerra do Vietnã e cria a lei 94.142, de **1975** com adequação dos currículos e rede de informações entre educação, saúde e serviços públicos. Em **1978** acontece a primeira Emenda Constitucional Brasileira que trata

do direito da pessoa com deficiência. É assegurado a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial gratuita (BIANCHETTI, 2002).

Nos anos 1980. Em 1985 – A assembleia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para pessoas deficientes que recomenda: “Quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal (BIANCHETTI, 2002).

1988 – A nova Constituição garante o atendimento educacional especializado aos então portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. E dispõe sobre as áreas de saúde, assistência, benefícios e acessibilidade (BRASIL, 2007).

1989 – A Lei Federal nº. 7.853, criou a Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência no âmbito do Ministério da Justiça, estabeleceu os princípios e as diretrizes da Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência, que trata das várias áreas: saúde, educação, formação profissional e trabalho (BRASIL, 2007).

No item educação prevê a oferta de vagas para pessoas com deficiência(s) de forma obrigatória e gratuita em estabelecimentos públicos e ainda reclusão de um a quatro anos aos dirigentes de ensino que se recusarem e suspenderem o atendimento a esta clientela sem justa causa (BRASIL, 2007).

Nos anos 90. Em 1990 – É aprovado o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) a mais moderna legislação do mundo no que diz respeito aos direitos da criança e adolescente em risco pessoal e social, onde reitera a obrigatoriedade do atendimento às crianças e adolescentes com deficiência no sistema de ensino público e regular (BRASIL, 2007).

Ainda em 1990, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtiem, na Tailândia, onde foi firmado um plano de ação que viesse ao encontro das necessidades básicas de aprendizagem, havendo equidade no acesso.

1991 – Decreto Estadual nº. 33.823, de 21 de setembro – Instituiu o Programa Estadual de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência. Ainda em 1991 – Lei nº 8.213 – Prevê o benefício da Previdência Social e Cota para empresa com mais de cem funcionários de 2% a 5% dependendo do número dos mesmos.

1994 – Decreto nº 38.641, de 17 de maio – Instituiu o Programa de Atendimento ao Deficiente Visual em idade escolar; Lei nº 8.899, de 29 de junho - Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.

É assinada a Declaração de Salamanca até hoje um dos mais importantes documentos a respeito dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e ressalta que o atendimento destes na escola pública regular é necessário para combater a discriminação, determinando que a escola atenda toda criança independente de sua deficiência.

1995 – Lei Estadual nº 9.086, de 3 de março – Determina aos órgãos da Administração Direta e Indireta a adequação de seus projetos, edificações, instalações e mobiliário ao uso de pessoas portadoras de deficiências.

1996 – A LDB 9394/96 ajusta-se à legislação federal de que os portadores de deficiências devem ser atendidos em unidades de ensino público e regular. 1999- Decreto-Lei nº 3.298 (regulamenta a Lei nº 7.853) fortalecendo as legislações que tratavam sobre os direitos e garantias das pessoas com deficiências.

Portaria MEC nº 1.679/99 requisitos de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

De 2000 aos dias atuais – Lei nº 10.098 Sobre normas e critérios para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

2001 – Houve a Convenção da Guatemala cujo documento final foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo 198, de 13/06/2001 e promulgado no decreto 3.956, de 08/10/2001, cujo princípio é, que todas as crianças estejam inclusas no ensino público e regular, buscando a eliminação de todas as possíveis formas de discriminação contra a pessoa com deficiência. Aprova o Plano Nacional de Educação que estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades especiais.

2003 – Portaria MEC 3.284, de 07/11/2003 prevê que as Instituições de Ensino Superior devem se adequar para receber alunos com deficiência auditiva.

No entanto, a colocação de crianças com deficiência na rede pública tem aumentado, conforme o Censo Escolar do MEC/INEP (BRASIL, 2008), passando,

paulatinamente, a responsabilidade desse atendimento para as esferas municipais, estaduais e federais e não mais para as entidades beneficentes, mantidas com auxílio da comunidade.

A nova Política Nacional de Educação Especial (2008), na perspectiva da Educação Inclusiva, compreende o ensino especial como um conjunto de recursos, serviços e atendimento educacional especializado, disponível aos alunos com deficiência.

Nesse período, o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, objetiva ampliar a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas públicas do país, contemplando a participação das instituições especializadas sem fins lucrativos na prestação do serviço educacional especializado, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, abrindo espaço para a expansão desses serviços nas próprias unidades.

Promulgada em 06 de julho de 2015, a Lei 13.146/2015 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), procurando adaptar o Ordenamento Jurídico Brasileiro as disposições contidas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de Nova York de 2007. Essa Lei visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e sua cidadania.

A partir dos subsídios que essa breve retrospectiva nos ofereceu passamos a analisar a proposta da educação inclusiva e a prática pedagógica que tal proposta pressupõe.

A educação inclusiva, então, é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos, inclusive aqueles com deficiência. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar (diretores, professores, secretaria, serviços gerais) participam ativamente desse projeto. Corroboramos com Carvalho:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p. 29).

A convivência com pares da mesma idade estimula o desenvolvimento cognitivo e social do aluno com deficiência, que acaba por demonstrar maior interesse pelo ambiente que o cerca e apresenta comportamentos próprios para sua idade. O professor deve estar atento à interação estabelecida entre os alunos com e sem deficiências, promovendo, não só as aprendizagens acadêmicas, como também o relacionamento entre eles e o aumento da autoestima da criança com deficiência, auxiliando sua integração na classe. A segregação ou integração depende do tipo de relação estabelecida entre a pessoa com deficiência e aquela que não a apresenta.

1.1.4 O desafio da inclusão

Para que ocorra a inclusão efetiva dos alunos com deficiência, é necessário que haja uma integração entre a família e a escola, em especial com o professor da sala de aula comum e professor de Atendimento Educacional Especializado, que devem buscar junto à essa família, todas as informações necessárias para o seu trabalho sobre a criança e obter respaldo para a realização do seu trabalho pedagógico.

Outro ponto primordial nesta etapa é a disponibilização do professor da sala de aula comum para pesquisar sobre o trabalho com esses alunos, além do empenho na sua interação, acolhida e escuta dessa criança para o início da sua escolarização.

Com o objetivo de atender essas novas exigências em relação ao aprender desses alunos:

O professor interessado em incluir, acolhe o aluno que lhe chega como pessoa real e única, tenha ele ou não deficiências. Essa atitude se manifesta em escuta e olhar atentos, sem pré-julgamentos ou prognósticos de desempenho, baseados em preconceitos e/ou procedimentos escolares excludentes (BOSCO, 2010, p. 11).

Segundo Mantoan (2006), fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras.

Dessa forma, a proposta pedagógica desenvolvida com esses alunos deve garantir a sua formação, procurando realizar as adequações pedagógicas necessárias a sua efetiva participação no processo educacional, permitindo-lhe experimentar situações para que possa desenvolver e ampliar sua compreensão do mundo. Proporcionando essa oportunidade através de atividades comuns da vida diária, experiências significativas, que viabilizem o seu desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem de novos conceitos.

Nessa abordagem, a mediação do professor é essencial para o desenvolvimento do aluno com deficiência múltipla, acreditamos que sua aprendizagem está relacionada a esse trabalho que visa de maneira específica a ampliação do seu desenvolvimento:

Todas as interações de comunicação e atividades de aprendizagem devem respeitar a individualidade e a dignidade de cada aluno com deficiência múltipla. Isto se refere a pessoas que possuem como característica a necessidade de ter alguém que possa mediar seu contato com o meio. Assim ocorrerá o estabelecimento de códigos comunicativos entre o deficiente múltiplo e o receptor. Esse mediador terá a responsabilidade de ampliar o conhecimento do mundo ao redor dessa pessoa, visando-lhe a proporcionar autonomia e independência (BOSCO, 2010, p.11).

É importante ressaltar, que o papel da escola é essencial para esse desenvolvimento, pois é nela que a criança encontra a possibilidade de socialização e de aprendizagem, onde a comunicação passa a ter um papel significativo para a mesma.

Para viabilizar essa inclusão de alunos com deficiência na escola, o papel do professor de AEE deve ser reconhecido, pois ele é o profissional que atua na perspectiva de apoiar o trabalho desenvolvido na sala comum nesse processo de inclusão. Onde o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), aponta que:

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagem e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta de ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados (MEC/PNEE, 2007, p. 10).

Portanto, é necessário que a escola esteja aberta a vivenciar essa etapa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, onde o seu papel é essencial para que a inclusão de alunos com deficiência seja garantida.

Segundo Magalhães (2000, p. 35), temos: “Em sociedades democráticas a educação representa um direito de toda população, incluindo então as pessoas denominadas portadoras de necessidades educacionais especiais”. Pode-se dizer que todos têm direito de acesso à educação, sem distinção.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), preceituou, em seu artigo 2º:

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, art. 2).

A inclusão escolar é para todos aqueles que se encontram marginalizados em relação ao sistema educacional, independentemente de gênero, raça, etnia, condição social ou econômica, condição física ou motora, procurando assim garantir o acesso de todos a educação.

Mantoan afirma que:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência, pois não apenas as pessoas deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que tanto repetir desistiram de estudar (MANTOAN, 2001, p. 2).

Dessa forma, o desafio é proporcionar a todos os alunos, para que sejam efetivamente atendidos em suas demandas escolares, pois é a democracia educacional é o principal meio de instrumentalização do indivíduo para o exercício da cidadania, onde todos os alunos sejam contemplados, sem exceção.

Como exemplificação dessas garantias serem efetivamente oportunizadas e garantidas judicialmente, apresento a seguinte notícia:

ESTADO DEVE GARANTIR ACESSIBILIDADE EM ESCOLA

O governo do Rio Grande do Norte terá que providenciar a conclusão das obras de acessibilidade às pessoas com deficiência na Escola Estadual Nalva Xavier de Albuquerque, no bairro Pajuçara, Zona Norte da capital. A decisão é da juíza da 1ª Vara da Fazenda Pública de Natal, Patrícia Gondim Moreira, que determinou também a inclusão nas leis orçamentárias encaminhadas para aprovação na Assembleia Legislativa, ainda este ano, verba necessária para este fim.

Ela ordenou, também, que tal previsão orçamentária se repita em todos os anos subsequentes até a perfeita conclusão da reforma, a ser concluída no prazo máximo de dois anos. O secretário estadual de Educação, Cultura e dos Desportos será intimado para dar imediato cumprimento à decisão.

Da Ação Civil Pública

O Ministério Público Estadual abriu em 21 de junho de 2005 inquérito civil público destinado à apuração de irregularidades arquitetônicas quanto às normas de acessibilidade na instituição de ensino da rede pública estadual acima nominada.

Instaurado procedimento, foi requisitada a realização de laudo técnico de acessibilidade, através do qual restou detectado que não há acesso, circulação e utilização pelas pessoas com deficiência nas referidas instalações.

Diante disso, a Promotoria de Justiça buscou firmar compromisso de

ajustamento de conduta com a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto (SEEC), a fim de que fosse garantida acessibilidade no local.

Após acordo entre as partes, a SEEC se comprometeu a incluir, no orçamento do ano de 2007, uma previsão de recursos suficientes ao custeio das reformas na escola objeto da presente ação e também em mais outras 89 localizadas no Município do Natal, de modo a torná-las acessíveis às pessoas com os diversos tipos de deficiência.

Decorridos mais de cinco anos do Termo ajustado, as irregularidades ainda não foram efetivamente sanadas, apesar das muitas tentativas feitas pelo Ministério Público de se firmar um acordo com o Estado visando à efetiva adaptação física das suas escolas (TJ-RN, 2011, s/p)³.

Pode-se afirmar que, cada vez mais os direitos assegurados pela legislação brasileira têm sido garantidos através de ações efetivas do Poder Judiciário, na medida em que a lei se concretiza, a sociedade vai conhecendo os seus direitos, buscando meios para possa serem efetivamente garantido pelo Poder Público nos diversos setores. Para tanto mais que legislar há que se prover recursos de toda ordem, permitindo assim que os direitos humanos sejam resguardados e devidamente respeitados, de fato.

1.1.5 O Atendimento Educacional Especializado

Neste tópico, apresentamos os resultados obtidos durante a realização de pesquisa sobre Atendimento Educacional Especializado, sobre a sua estrutura e seu funcionamento no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, verificando particularmente a estimulação pedagógica de alunos com deficiência.

Essa modalidade da Educação Especial vista como complementação ou suplementação da formação do aluno com deficiência é recente em nosso país. Sendo implementado a partir da promulgação da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/96).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/96), nos arts. 58 e seguintes apresenta as definições e finalidades da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado:

³TJ-RN - 16/9/2011. **ESTADO DEVE GARANTIR ACESSIBILIDADE EM ESCOLA.** Disponível em www.jurisway.org.br. Acessado em 10 de outubro de 2019.

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

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

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

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização 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.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, p. 19-20).

Uma interpretação equivocada desse dispositivo tem levado à conclusão de que é possível a substituição do ensino regular pelo ensino especial. Essa visão sobre a substituição não deve ser aceita em nenhuma hipótese. Pois toda legislação ordinária tem que estar em consonância com a Constituição Federal. Outro ponto a ser analisado é que um artigo de lei não pode ser lido isoladamente. Um

entendimento de um preceito legal dever ser feita de forma não haja controvérsias dentro da própria lei.

Tal fato supracitado, não pode ser admitido, pois não há a possibilidade dessa substituição da educação regular pela especial está em confronto com a própria LDBEN em seu art. 4º, inciso I e 6º e com a Constituição Federal em seu art. 208, inciso I.

A Constituição define o que é educação em seu art. 205, como: “...direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Dentro dessas alterações, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam, no art. 2º que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que:

toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, p. 2).

Dessa forma, a legislação garante que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo qualquer diferenciação como forma de discriminação.

No âmbito das políticas públicas, o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), indica que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que

eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC/PNEE, 2007, p. 10).

Assim o Atendimento Educacional Especializado visa à garantia de acessibilidade no âmbito educacional, não se falando em substituir o ensino regular, mas em complementar o ensino comum oferecido nos diversos níveis de ensino.

1.1.6 Os desafios para a aprendizagem e para a participação na perspectiva da Educação Inclusiva

Como abordamos na seção anterior, as políticas educacionais defendem uma “escola para todos”, seguindo um modelo de gestão democrática, que valoriza a participação de todos nesse processo, fortalecendo assim as garantias constitucionais nesta modalidade de ensino, que perpassa por todos os campos da sociedade.

Quando mencionamos desafios, estamos nos referindo a remoção das barreiras para a aprendizagem de todos, em escolas de qualidade. Esse favorecimento da aprendizagem para todos, implica, para o professor, conhecer o que é o processo de aprendizagem e como ele se dá. Sendo igualmente importante conhecer o processo de desenvolvimento humano em suas diversas faces, relacionando-as a relação de aprendizagem.

Dentre as inúmeras mudanças, espera-se que sejam adotadas medidas para a remoção das barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência encontradas no cotidiano escolar, que ganha respaldo para sua ação na legislação, podemos exemplificar com os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007):

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

- Acesso com participação e aprendizagem no ensino comum;
- Oferta do atendimento educacional especializado;
- Continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino;
- Promoção da acessibilidade universal;
- Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- Formação dos profissionais da educação e comunidade escolar;
- Transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC/PNEE, 2007, p. 8).

Então, precisamos assegurar que esses direitos sejam realmente assistidos ao seu público alvo, sempre que necessário orientando e até mesmo buscando junto aos órgãos responsáveis à efetivação concreta desses direitos.

1.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL

Recentemente, o tema identidade tem sido ressaltado em estudos relativos a fenômenos sociais contemporâneos. Tanto do ponto de vista pessoal, quanto social, a identidade é importante para melhor compreensão de práticas singulares ou coletivas, desencadeadas na atualidade.

No plano pessoal, a identidade, ou o conceito de si mesmo, orienta a ação individual. Já no plano social, as identidades das pessoas configuram-se como a percepção de si mesmas dentro de um ou vários grupos, e, nesse sentido, direcionam os movimentos, refletindo a ação grupal.

Segundo Lima (2003, p. 257), “...acreditamos que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento – são sempre os mesmos, mas são sempre outros. E, nesse lugar do mesmo e do diferente, em que se dá o embate entre o simbólico e o político, manifestar-se-ia a identidade.”

Portanto, buscar a auto identificação que o sujeito-professor representa, na verdade, significa conhecer o lugar de sua formação a partir dos diversos processos identitários que vivencia constantemente em sua prática pedagógica.

Além disso, o presente trabalho almeja considerar o impacto que a sua atuação enquanto professor de língua materna influencia na construção da identidade profissional desse indivíduo, já que atua em uma área que está sempre

em movimento, pois o uso constante do diálogo e da língua(gem) permeiam sua prática pedagógica. Em seu estudo sobre identidade Coracini (2003) nos esclarece:

Persequimos, então, a hipótese de que o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificações (CORACINI, 2003, p. 240).

Desse modo, pretendemos apresentar uma reflexão mais ampla sobre as perspectivas de análise da identidade profissional. A partir de uma revisão de estudos anteriores, identificando-se com os seguintes campos de análise :identidade pessoal, identidade social, identidade profissional. Em seguida, apresentam-se as interrelações desses campos sugeridos, bem como os limites de estudo nessa (re)construção da identidade profissional na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para Varghese, Morgan, Johnston, Johnson (2005), citado por (Barbosa, 2014, p. 51):

[para entendermos melhor tanto o ensino quanto seus atores - os professores e suas identidades – precisamos focar nossa atenção em ambos os aspectos ou abordagens de análise: *identidade-no-discurso* e *identidade-em-prática*. À luz de suas teorias, entendemos que identidade-em-prática se refere à participação do indivíduo na comunidade social, ou seja, a investigação obedece a uma abordagem orientada à (re)construção da identidade profissional do professor nas suas atividades, tarefas e experiências com e no ensino. O outro aspecto de (re)construção da identidade do professor, na perspectiva da identidade-no-discurso, tem como pressuposto que a identidade é (re)construída e constitutiva do discurso, ou seja, ela se dá principalmente através da linguagem, como explica a teoria pós-estruturalista, na qual a construção da identidade é evidenciada a partir de negociações nas relações e posições de poder do sujeito no discurso (VARGHESE, MORGAN, JOHNSTON, JOHNSON, 2005, APUD BARBOSA, 2014, p.51).

Considerar a identidade inserida nesse jogo de discurso e prática pressupõe uma concepção do sujeito humano como portador da capacidade de simbolizar, de representar, de criar e compartilhar significados em relação aos objetos com os quais convive.

Acreditamos na identificação como processo precursor da construção da identidade por sugerir um vínculo ou atração, por parte do indivíduo, para algum objeto que esteja “lá” onde ele deseja estar.

Gouveia (1993, p. 100) acredita que o processo de identificação é fundamental e até mesmo imprescindível quando se fala em identidade. Baseada na perspectiva psicanalítica ela menciona que “a identificação como um processo em que se toma um outro como modelo implica necessariamente a formação do Ideal do Ego, e também do Superego, enquanto instâncias que internalizam normalizações e regulações culturais”.

Dessa forma, pretendemos além de definir identidade, é necessário circunscrever que o campo no qual discutimos a identidade profissional, convida-nos a considerar os aspectos ligados tanto ao individual quanto a pensar nos aspectos sociais envolvidos nessa atuação profissional.

1.2.1 Formação continuada do professor e (re)construção da sua identidade

Nessa pesquisa sobre a importância da formação continuada na (re)construção da identidade profissional, assumimos a representação social como recurso metodológico por excelência. Assim a representação aponta para um movimento do ser humano enquanto ser social, isto é, simbolizar objetos, manter vivos seus significados e expressá-los pela linguagem são atividades características do ser humano. Sendo que as representações transcorrem as relações sociais, coordenando comportamentos e fundamentando crenças.

A representação social, por sua vez, constitui um modo de apreender o mundo social pela construção de um conceito para um dado objeto, a partir de sua percepção. Esse processo envolve, além da atividade cognitiva, crenças, valores e sentimentos (MOSCOVICI, 1978).

Os processos que contribuem para essas construções identitárias são discursivos. Se acreditamos nessa premissa de que a linguagem constitui o sujeito que, por sua vez, a constitui, as identidades profissionais são construídas discursivamente nas instituições formadoras, onde os alunos aprendem a falar e atuar como professores. Entendendo que a essência da linguagem é dialógica (BARKTIHIN, 1953; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988) cada palavra já tem o sentido do outro nela inscrito e cada indivíduo se constitui intersubjetivamente através das palavras do outro. Portanto, os intercâmbios acadêmicos são essenciais para o

processo: onde o aluno se filia a uma ou outra ideologia ou discurso profissional durante essas interações, sempre relacionado àqueles discursos que parecem oferecer respostas as questões que lhes afetam no seu cotidiano ou em suas práticas profissionais.

Dessa forma, acreditamos na tendência sobre os estudos da linguagem e da educação, como contribuição para a formação dos professores de línguas a partir do processo de ensino/aprendizagem, bem como na (re)construção de identidade profissional continuamente na sua prática pedagógica.

1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

O papel do professor vem sofrendo grandes mudanças, em função da revolução tecnológica. Isto exige que a formação de docentes enfatize a autogestão da aprendizagem, defina metas coletivas, promova auto avaliação e focalize uma educação de qualidade.

Nesse sentido, podemos entender que a formação de professores para o trabalho pedagógico é vital para a melhoria da qualidade que tão enfaticamente anunciada e por almejar contribuir na construção de verdadeiras comunidades educativas, na linha de uma educação libertadora, entendemos por bem tratar dessa temática tão complexa quanto delicada.

A formação do professor é consenso entre os pesquisadores na área, seja em nível nacional ou internacional como norteadora do desenvolvimento da educação. Por isso, o quesito básico para ingressar no sistema educacional como docente é a titularidade de nível médio ou superior.

Entretanto, nem sempre houve essas exigências, pois as mesmas são frutos da discussão das últimas décadas, sendo consolidadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996. Assim, a LDB define que a formação docente deve ocorrer em níveis diferenciados e ser realizada por determinadas agências formadoras. Veja o que diz a LDB – Lei 9394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco

primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 20).

Além da exigência da titularidade, outra observação é a estrutura curricular que deve abranger o desenvolvimento da investigação e da reflexão sobre a prática pedagógica, pois a articulação entre a teoria e a prática na formação do professor é importante, entre outras razões, porque pode ajudar a combater a distância entre os estudos teóricos e o exercício profissional do professor em sala de aula.

Por outro lado, ao desenvolver a competência reflexiva, o professor pode analisar suas experiências, refletindo sobre as mesmas e transformar sua própria prática pedagógica, em um exercício de ação-reflexão-ação. Esse exercício consiste em o professor observar sua prática, analisá-la criticamente e procurar transformá-la.

Outro aspecto importante definido pela LDB em relação à formação docente trata do componente curricular Prática de Ensino “A formação docente, exceto para educação superior, incluirá a prática de ensino de, no mínimo trezentas horas” (Art. 65).

Nesta perspectiva, o futuro professor interage com as escolas na dupla condição de “aprendiz” e de agente socializador dos profissionais que atuam naquela área. Ao interrogar criticamente a sua prática, confrontando-a com outras maneiras de pensar e agir, o jovem formando contribui para mudar representações e comportamentos dos profissionais já veteranos. Essa capacidade de questionar criticamente as práticas de profissionais experientes, aprendendo com eles e contra eles, só são possíveis se na escola de formação inicial, os alunos forem trabalhados como produtores de saberes.

A experiência é uma fonte importante para que possamos conhecer e transformar nossa prática. Mas só ela não basta para assegurar uma boa formação pedagógica. É preciso também o aspecto teórico, o estudo e a pesquisa.

Na realidade, dos 92 artigos da LDB – Lei 9394/96, 43 deles fazem referência, direta ou indireta, à valorização do magistério. Dentre outros aspectos importantes nesta questão, a lei destaca a necessidade de o docente passar por processos de formação permanente, como condição essencial ao exercício de sua profissão.

Ao procurar ampliar o processo de formação docente, sabe-se que os resultados dessa formação não ficaram restritos à pessoa do professor, mas contribuirão positivamente para aprendizagem dos seus alunos.

Na verdade, a qualidade de ensino está relacionada à qualidade da formação docente inicial e continuada, sendo a formação inicial aquela que confere a titulação ao final da conclusão de um determinado curso. Assim, ela visa oferecer ao futuro professor as condições para seu ingresso na profissão e desenvolver uma visão global das várias áreas de sua atuação como profissional.

Já a formação continuada está voltada para o professor em exercício. Sua função básica é contribuir para o professor ampliar e alterar, de maneira crítica, a própria prática. Essa mudança, poderá ocorrer diante da reflexão sistemática sobre seu próprio fazer pedagógico, para entendê-lo e modificá-lo.

Segundo A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional da educação.

Pela afirmação anterior, entendemos que o processo de formação continuada dos professores constitui-se em necessidade emergente no atual contexto sócio educacional.

1.3.1 Professor: sujeito do processo de formação

Todo indivíduo inicia suas aprendizagens com um repertório de conhecimentos prévios e de representações que interferem no modo como se relaciona com as novas informações. A aprendizagem do novo é sempre resultado de um processo de revisão, modificação e complexificação desses conhecimentos prévios e dessas representações (ZABALA, 1998). Nesse processo, interferem alguns fatores importantes como a distância entre o já sabido e o que se aprende, as características das novas informações e a disponibilidade para a aprendizagem (o que depende, em grande medida, da confiança do aprendiz na própria capacidade).

A aprendizagem será mais significativa ou mais superficial, dependendo das reais possibilidades do indivíduo estabelecer relações entre o que está aprendendo

e o que já sabia anteriormente. Para (AUSUBEL 1963, p. 58), a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.

Se entendermos que a formação profissional é um processo de ensino e aprendizagem, que aprender exige uma elaboração pessoal, que essas elaborações são marcadas pelas exigências anteriores de quem aprende, pois determinam o repertório de conhecimentos com o qual o indivíduo se aproxima das novas informações, organiza-as e estabelece relações entre elas.

Se acreditarmos que a experiência de vida, a experiência escolar do professor como aluno e as possíveis experiências profissionais anteriores marcam suas representações pessoais, concepções e crenças sobre a educação. Desta maneira, o professor é sujeito ativo e ao mesmo tempo singular de sua formação. No texto "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola, Catani et all (2000) apresentam, como temática de investigação, a partir da ideia do processo educacional como processo de iniciação, a história das relações que os sujeitos estabelecem com a escola.

Dessa forma, tomamos a discussão apresentada pela autora que empreendem sobre a relação entre as identidades docentes e as experiências escolares para melhor tematizar o sentido das aprendizagens na formação de professores, ao abordar que:

De um lado, em muitos casos, predomina a ideia de que a escolha da profissão docente é determinada por características pessoais inatas, e que a formação profissional acha-se circunscrita ao tempo e às práticas dos cursos de magistério. Alguns entendem que são esses cursos que dão a formação necessária àqueles que se destinam a ser professores e é ali, portanto, que eles devem firmar a identidade que já possuem "por vocação". De outro lado, à medida que as expectativas em relação a esses cursos se veem frustradas, toma lugar a ideia de que as habilidades pedagógicas do professor são o produto e a consequência direta de suas experiências em sala de aula. E, assim sendo, conclui-se que os cursos e o que neles se ensina de muito pouco valem. Para além das insatisfações muitas vezes procedentes, o que as críticas e acusações manifestam é muito mais do que isso. Trata-se, na verdade, de um modo de conceber a formação da identidade docente, que subestima e mesmo ignora, nesse processo, o papel das experiências escolares anteriores e as possíveis relações que essas mantêm com as experiências profissionais que têm lugar após o término dos cursos (CATANI et all, 2000, p. 161).

É sob esse prisma que reforçamos que é na instituição escolar, que as problemáticas sociais se manifestam, sendo as relações educativas, os alunos, os conteúdos de ensino, as formas de ensinar e aprender e tudo que compõe o repertório pessoal com o qual ele lida o tempo todo nas situações cotidianas, que constrói a maneira como o professor em formação torna-se um sujeito ativo e singular.

Ao focalizar minha trajetória profissional⁴, percebo que a minha escolha pela licenciatura em Letras Português, teve influência das minhas vivências sociais, pois a leitura permeou toda a minha infância. Despertando em mim o desejo de compartilhar essa paixão com outros indivíduos.

Sendo assim, observamos que não se trata simplesmente de escolher uma área para atuação, mas da construção de um percurso de competências profissionais que vão sendo criadas a partir do perfil de cada pessoa que reage segundo suas características de personalidade, seus recursos intelectuais e afetivos e seu estilo de aprendizagem.

Compreendemos que os diversos caminhos escolhidos por cada professor precisam ser considerados e respeitados, pois mesmo quando dividimos experiências parecidas, cada pessoa interage com elas segundo suas especificidades de individualidade, seus potenciais intelectuais e afetivos, bem como sua maneira de aprendizagem. A construção da identidade profissional dos professores, do saber-fazer e do conhecimento, como nomeia Josso (2004), poderá apontar caminhos para a formação docente, frente à tematização e aprofundamento dos conhecimentos de base da profissão docente.

Segundo Zeichner (1993), a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Ainda segundo o autor, a ação-reflexão implica, além de tudo, intuição, emoção e paixão, e não um conjunto de técnicas que podem ser empacotadas e ensinadas.

A natureza educativa da atuação profissional de professor exige-lhe um grande envolvimento pessoal e uma capacidade de analisar como se engaja

⁴ Sobre as lembranças escolares, indico a leitura do texto “Autobiografia da professora pesquisadora” em anexo nesse trabalho p. 91-92.

pessoalmente no trabalho, que tipo de relações interpessoais estabelece, como com quem convive no trabalho (especialmente os alunos), como pode regular sua própria conduta segundo os efeitos que consegue perceber.

1.3.2 A prática reflexiva na escola

A reflexão sobre a prática permeia toda a atuação pedagógica quando se pretende problematizá-la. Partindo sempre da premissa ação-reflexão-ação, que tem por fundamento uma metodologia aplicada na reflexão sobre a prática e na obtenção de conhecimentos que colaborem para conduzir cada vez mais qualidade à atuação pedagógica do professor. A ideia de reflexão é analisada por vários autores, dentre eles, Zeichner:

Os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência (ZEICHNER, 1993, p. 10-11).

Desse ponto de vista, são muitos os motivos do professor incluir um registro reflexivo das suas aulas cotidianamente. Porém, o mais significativo é a possibilidade de o professor anotar e refletir sistematicamente sobre as suas tarefas profissionais no eixo da ação e sobre a ação, construindo assim um constante diálogo com sua formação e auto formação.

Segundo Nóvoa (2003, p. 25), a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação.

Assim, na perspectiva das múltiplas maneiras construtivas de organização do seu trabalho pedagógico, pode visualizar não só o espaço restrito da sala de aula, mas o espaço institucional. Essa é uma inquestionável razão para o professor, na atual sociedade complexa contemporânea, aperfeiçoar a sua competência escritora e sua formação.

1.3.3 A escola numa perspectiva inclusiva ética

A discussão sobre como a educação inclusiva se efetiva na escola, tem que está articulada às questões éticas vivenciadas pelos professores, como recepcionam e articulam as diversidades encontradas em seu trabalho.

Para conduzir essas reflexões, analisaremos aspectos conceituais e as aplicações da ética na prática pedagógica, bem como os desafios e contradições encontrados no processo de escolarização, enfocando sempre que a conduta do professor ajuda na promoção desse valor na escola.

Nas suas aulas, esse profissional oportuniza ao educando a vivência ética quando oferece a todos os envolvidos no processo as mesmas oportunidades educativas, eliminando assim preconceitos e discriminações que impedem à igualdade entre os indivíduos. O exercício de critérios responsáveis está no centro da atividade profissional e das ações dos professores e equipe escolar (CONTRERAS, 2002).

Segundo Valls (2006), a ética não pode ficar confinada à dimensão privada e individual. Grandes problemas éticos se localizam na família, na sociedade e no Estado. Cada profissional tem responsabilidades que extrapolam o individual, configurando-se responsabilidades sociais que envolvem, não só os que dependem do seu trabalho, mas a sociedade como um todo.

Na escola, essas pautas de responsabilidades sociais devem ser priorizadas, pois é na prática educativa e escolar que se contribui para a construção de um sujeito ético. Concordamos com o pensamento de Rodrigues (2009):

Cada vez mais as pessoas apenas vivem fisicamente próximas, sem qualquer unidade de projetos sociais, de princípios éticos, de trabalho, de dever, de relações. As cidades, por sua vez, se transformam em simples aglomerações populacionais e não são formas de organização humanitária da vida coletiva.

A única instituição que ainda mantém uma presença universal é a instituição escolar. Curiosamente, é ainda a única instituição para a qual se dirigem e são dirigidas todas as novas gerações, desde seu nascimento. Assim, gostaria de proclamar a seguinte perspectiva, que pode ser considerada crença ou aposta de futuro: cada vez mais a Escola exercerá ou poderá exercer um papel que a ela foi atribuído em tempos passados: o de ser a instituição formadora dos seres humanos (RODRIGUES, 2009, p. 253).

Podemos, assim, acreditar que é através da educação que contribuiremos com a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao aprofundar suas reflexões sobre a relevância da prática social da qual tomamos parte, na constituição de nossa identidade como pessoa, Paulo Freire (1993):

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las (PAULO FREIRE, 1993, p. 88).

Apesar de que o bem comum não dependa exclusivamente da escola e da educação, é nessa instituição, e por meio dela que as crianças e os jovens devem ter a oportunidade de vivenciá-la e aprendê-la. Sendo uma das mais importantes vias de acesso para uma educação inclusiva, onde todos convivam, tendo oportunidades de aprendizagem dentro de suas possibilidades e sendo respeitado por suas necessidades educacionais especiais, que exigem do professor uma conduta que garanta o direito à diferença e à possibilidade de real acesso a uma educação de qualidade a todos.

Para Severino (1994), é a vida em sociedade que garante a todos a efetiva apropriação dos bens materiais, simbólicos e políticos. Para o autor: “é a qualidade da sociedade que assegura a seus integrantes a condição de cidadania. Ainda que diferentes entre si, por tantos outros aspectos, numa sociedade efetivamente democrática, os homens tornam-se iguais sob o ponto de vista da condição comum de cidadãos”. (SEVERINO, 1993, p. 98)

Ao discutir que a escola é imprescindível para formação da cidadania e algumas das importantes dificuldades vividas pelo educador e pela escola no mundo contemporâneo, Aquino (2000), coloca:

Grande parte dos problemas que enfrentamos como categoria profissional, inclusive no interior das salas de aula, parece ter relação imediata com essa lastimável desconfiança quanto à intervenção escolar e, por extensão, à atuação do educador. Além disso, se a imagem social da escola está ameaçada, algo de ameaçador está acontecendo também com a ideia de

cidadania no Brasil, uma vez que não há cidadania sustentável sem escolarização (AQUINO, 2000, p. 105).

Portanto, reforça-se o compromisso que a escola tem de realizar essa formação ética, numa perspectiva que fortaleça a noção de convivência do homem em sociedade, primando por uma educação cidadã, democrática e igualitária.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso desse trabalho de pesquisa tem como considerações metodológicas os procedimentos para a pesquisa-ação sobre os quais fizemos uma reflexão no âmbito educacional a partir dos apontamentos deixados por Tripp (2005). Sendo uma pesquisa tanto de natureza interventiva quanto qualitativa, configurando-se como estudo de caso.

Para Rey (1998, p.42) “a investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação”. O papel do investigador é adentrar no campo com o que lhe interessa pesquisar, onde o material a ser pesquisado constituirá o desenho metodológico de que essas informações estão diretamente relacionadas com pergunta-problema do projeto, pois a investigação implica a emergência do novo nas ideias do investigador, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.

Outro elemento importante é a significação que as pessoas dão às coisas e à sua vida que devem ser também elemento especial na análise do pesquisador. Observa-se, que as pesquisas de caráter qualitativo buscam enlaçar os diferentes pontos de vista e a perspectiva dos participantes no assunto discutido.

O autor Thiollent (2008) define:

A pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 14).

Dessa forma, justifica-se a escolha dessa dissertação pela abordagem da pesquisa ação, uma vez que, são os sujeitos deste estudo – professores de Língua Portuguesa de uma instituição pública e uma mestranda do Profletras, consideramos apropriado o termo metodologia de pesquisa-ação qualitativa em análise discursivo-enunciativa.

Para Thiollent (2008) com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e

conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, pois esta pesquisa promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas (THIOLLENT, 2008, p. 80).

Após essas considerações iniciais, podemos apresentar nosso percurso metodológico, ou seja, nosso procedimento de pesquisa:

1) Entender o que é um pesquisa-ação qualitativa.

2) Apresentar a escola e a turma pesquisada.

3) Mostrar a elaboração de projeto de intervenção por meio da realização de oficinas pedagógicas e estudo de caso com adaptação curricular do estudo de conto para o 9º ano do Ensino Fundamental na dimensão teórico-metodológica, sabendo que essa sequência didática gerará os dados em três instâncias: como material didático elaborado como aula em interlocução e como aula executada.

4) Apresentar um relatório da oficina e da execução da sequência didática.

5) Formar o corpus de análise pensado sob a perspectiva de pesquisas em estudos discursivos, será selecionados das questões do material elaborado, da interlocução durante as aulas em curso e da escrita dos alunos pela noção de recortes discursivos.

2.1 A pesquisa-ação qualitativa

Adotamos a pesquisa-ação, na perspectiva apresentada por Tripp (2005), como uma proposta sob medida para uma professora pesquisadora que busca atender às diretrizes do Profletras acerca do trabalho de conclusão de curso: “A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” (UFRN, 2014), desse modo, precisamos interpretar a realidade do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e intervir nela.

Para as autoras Lüdke e André (1986), o que vai determinar a escolha da metodologia é a natureza do problema. Para que a realidade complexa, que caracteriza a escola, seja estudada com rigor científico necessitará dos subsídios

encontrados na vertente qualitativa de pesquisa. Isso pelo fato de haver uma atenção com o preparo do planejamento, com o controle da pesquisa, com a escolha do objeto, dentre outras características anteriormente apresentadas.

Essa pesquisa envolverá um Estudo de Caso, cuja opção decorre do interesse da investigação naquilo que é único e particular do sujeito pesquisado, que é a aprendizagem do aluno incluso na sala regular. Lüdke e André (1986, p.17) afirmam que “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

De acordo com Fonseca (2002):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Como procuramos analisar e compreender a contribuição da formação continuada do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da inclusão, esse método configura-se como essencial para nos auxiliar no desenvolvimento desse trabalho.

Sobre a origem da pesquisa-ação, Tripp (2005) nos dá a entender que ela não é recuperável, pois as ações dessa prática aparecem em pesquisas publicadas já no início do século XX, nesses termos a pesquisa-ação não é uma teoria, mas uma atitude tomada num ciclo de investigação.

Acreditamos que na educação, esse ciclo de investigação da pesquisa-ação auxilia na construção de uma prática pedagógica reflexiva. Sendo assim a pesquisa que aqui se apresenta, visa despertar nos professores envolvidos o desejo de implementar essa metodologia no seu cotidiano escolar. Mostrando através da ação descrita nesse processo o que se alcançou em cada etapa, avaliando os resultados obtidos. Ressaltando que nenhuma dessas atividades marcam o final da pesquisa,

pois elas constituem um aprendizado acerca da prática pedagógica e da prática de pesquisa desenvolvida dentro de uma proposta de formação em serviço, como a apresentada pelo Profletras.

Para quem propõe a realização de uma pesquisa-ação, o autor recomenda que o pesquisador tenha clareza de sua prática, conheça o que está fazendo e seja consciente do porque da realização da prática pesquisada. Essas recomendações reforçam a adequação dessa metodologia de pesquisa para uma professora com experiência na prática pedagógica. No entanto, essa professora não deve perder de vista que uma pesquisa-ação é diferente de uma prática rotineira de sala de aula (BARBIER, 2007).

O pesquisador precisa discernir também a diferença entre pesquisa-ação e prática pesquisada para percorrer, com sucesso, os caminhos da pesquisa. Essa pesquisa somente se realiza na sala de aula quando o professor pesquisador está analisando e interpretando sua prática por meio de dados adequados, sólidos e confiáveis, aliando essas ações ao aprimoramento da prática. Nesses termos, as atividades realizadas pelos alunos no decorrer da aplicação da sequência didática não são atividades corriqueiras da sala de aula, mas material de análise na mobilização da teoria adotada (TRIPP, 2005).

O processo da pesquisa-ação numa sequência didática como propomos requer um planejamento para a mudança nas aulas de Língua Portuguesa e também um planejamento para avaliar os efeitos dessa mudança, caso ocorra. Por isso, se a pesquisa é de prática de análise da língua, a atividade final propõe avaliar as aprendizagens decorrentes dessa prática. Essa avaliação deve ser realizada com rigor científico e pautada pela ética da pesquisa (MEC/SEF, 1997).

Numa sala de aula, durante a aplicação de uma sequência didática, o ciclo da pesquisa-ação pode ser explicado “como uma forma de investigação-ação, é um processo repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora na seguinte” Tripp (2005, p. 454). A relação entre o trabalho de pesquisar e a sequência didática é perceptível ao verificar que o desenvolvimento dos módulos da última requer atividades para melhorar o desempenho dos alunos nos módulos seguintes. Nessas atividades está posta também a necessidade de reflexão a ser feita pelo professor. O mesmo autor coloca

a reflexão como condição de efetivação do processo de pesquisa-ação.

2.2 A ESCOLA PESQUISADA

As diretrizes para os trabalhos de conclusão do Profletras⁵ orientam que a pesquisa deve ocorrer em uma instituição de ensino que atenda alunos do Ensino Fundamental. Observando essas diretrizes, selecionamos uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, na qual contamos com seis anos ininterruptos de lotação no quadro efetivo dessa unidade.

A instituição pesquisada está situada no município de Gurupi, localizado ao sul do Estado do Tocantins a 245 km de Palmas, capital do estado, e a 742 km de Brasília, ela foi criada há 50 anos. A Escola vem crescendo ao longo dos anos, passando por uma grande reforma e ampliação em seu espaço físico e também por melhoria em sua área pedagógica, tendo o educando como prioridade e o grande desafio na qualidade do ensino aprendizagem oferecido para esta nobre clientela da qual temos o privilégio de tê-los nesta Instituição Escolar, e somos gratos pela confiabilidade e responsabilidade incumbida a cada profissional nesta grande missão “Ensinar e Aprender”. A escola já trabalhou com as modalidades de Ensino Fundamental (1ª e 2ª fase – 1º ao 9º ano) no período diurno e a EJA no período noturno, atualmente atendemos apenas 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino com o quantitativo atual de 276 alunos, sendo que deste número temos 12 alunos com deficiência (SEDUC-TO, 2019).

O corpo discente da U.E. é formado por alunos moradores da própria vila e dos bairros circunvizinhos. O padrão socioeconômico das famílias atendidas vai de baixo à médio-baixo e eventualmente a classe média. Os moradores em sua maioria trabalham no comércio local. Muitos são auxiliados pelas políticas públicas como Bolsa Família. Nos loteamentos limítrofes denominados, comumente, por Setor Nova Fronteira e Setor Malvina, há uma grande incidência de migração dificultando assim o bom prosseguimento das atividades educacionais ocasionada pela quebra da

⁵ PROFLETRAS é programa de formação continuada (mestrado profissional) criado pelo Governo Federal. A primeira turma foi em 2014, sendo o público alvo os professores de escolas públicas das Unidades Federativas do Brasil. Os objetivos citados encontram-se no texto oficial do PROFLETRAS, no site da CAPES (www.capes.gov.br).

sequencia dos projetos onde os alunos atuam. Outro ponto importante a ser ressaltado é o grande numero de alunos advindos de famílias cujos pais são separados ou que nunca conviveram juntos; outros trazem história de abandono quando são acolhidos pela avó ou mesmo por outra pessoa da família ou não.

Os problemas detectados no âmbito da escola são observados e monitorados com objetivos definidos, entre eles: a indisciplina que é um fator que interfere negativamente. A falta de acompanhamento dos pais, dos requisitos básicos das séries iniciais, distorção idade/série, rotatividade por causa do processo migratório das famílias, e a falta de compromisso das instituições sociais (parcerias) com a escola, apresentam-se como os principais problemas encontrados. Com isso é trabalhado atividades planejadas, indo de acordo com os indicadores formulando e aplicando estratégias para minimizar o problema através de projetos interdisciplinares, além de monitorar constantemente as disciplinas críticas, para que dessa forma possa elevar o índice acadêmico dos alunos e a melhoria da aprendizagem através de projetos como: Projeto de leitura, Esporte na escola, Cultura Afro-Brasileira e outros conforme consta no Projeto Político Pedagógico, buscando reduzir efetivamente o índice de repetência no Ensino Fundamental.

Sobre a proposta pedagógica da instituição, o PPP aponta que ela está baseada na teoria **sócio interacionista**: “a abordagem Sociointeracionista é segundo a qual o desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação. Processos de interação são processos onde o indivíduo interage com a sua cultura”. Segundo o documento pesquisado, se alicerça em quatro eixos fundamentais: Cooperação: como forma de construção social do conhecimento; comunicação: como forma de integrar esse conhecimento; documentação: registro da história que se constrói diariamente; afetividade: elo entre as pessoas e o objeto de conhecimento.

2.3 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes dessa pesquisa são duas professoras de Língua Portuguesa, lotadas na rede estadual de ensino, que aceitaram o desafio desse processo investigativo e ao mesmo tempo construtivo da sua prática pedagógica proposto

pela pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras.

A primeira participante, a professora Maria de Fátima, atua na educação há 5 anos, seu percurso profissional iniciou tarde, pois casou-se jovem, deixando de estudar para cuidar dos filhos. Ao retornar os estudos, por conselho de amigos e também pelo aspecto financeiro decidiu cursar Letras – Português/Inglês, que era o curso que conseguia arcar com as mensalidades. Formou-se em 2008, conseguindo um contrato temporário, mas ao se deparar com a realidade educacional, que era bem diferente da teoria que havia estudado, desistiu em poucos meses de trabalho.

Porém ao não obter melhorias na área em que foi atuar, decidiu retornar a sua profissão de formação, que é professora de Língua Portuguesa, sua decisão baseou-se inicialmente pelo aspecto financeiro, mas ao retornar ao trabalho vem aprendendo a enfrentar os desafios da sala de aula e paralelamente tem crescido o seu gosto pela profissão.

2.3.1 A professora-pesquisadora

Comecei atuar na área educacional aos 15 anos, minha primeira função foi recepcionista em uma escola religiosa, administrada por freiras, como gostava de ler para os outros, quando a professora da 1º ano adoeceu e não pôde ir à escola, causando um tumulto, pois haveria reunião do Conselho Administrativo naquele dia, propus a diretora que poderia ficar com a turma e ler algumas histórias com eles, ela aceitou. A partir desse episódio, passei a ser professora auxiliar daquela turma. E no ano seguinte, assumi como regente de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental.

Em 1997, passei no concurso do Magistério da Prefeitura Municipal de Porangatu-GO, deixando a rede particular de ensino. Desde esse período, atuo na educação pública. Cursei Letras na Universidade Estadual de Goiás.

Apesar de ser encantada com a profissão de professora, decidi cursar Direito para ter conhecimento sobre as leis e segundo “meu sonho de infância”, garantir a “eficácia desse direito à sociedade”, vindo para o Tocantins para ingressar no curso de Direito no ano de 2008, nesse período surge o concurso da Secretaria Estadual

de Educação do Estado do Tocantins, fui aprovada e empossada no ano de 2011. Ao iniciar minha carreira docente nesse estado, deparei-me com a presença de alunos inclusos nas salas de aula regular, conforme o cumprimento da legislação.

A minha inquietação profissional quanto à educação inclusiva surge da minha falta de preparo para esse atendimento educacional ao aluno com deficiência, pois durante o curso de licenciatura não tivemos uma disciplina específica que estudasse essa temática, nos preparando para uma atuação de qualidade em relação a esse público.

No ano passado, nova oportunidade na minha vida profissional, a aprovação no Mestrado Profissional em Letras - Profletras. E aqui estou, reaprendendo a “arte de ensinar”, pois a cada encontro presencial temos muitas descobertas e ampliação de conhecimentos, tendo como desafio implementá-las no cotidiano. Sendo que a pesquisa nos oportuniza esse aprimoramento da prática pedagógica.

2.3.2 Os colaboradores da pesquisa

O trabalho foi desenvolvido através de oficinas, de grupo de estudo, almejando a implementação dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica desenvolvida na turma do 9º ano que possui dois alunos inclusos, que nos auxiliaram colaborando com dados para o nosso estudo de caso e definição dos temas analisados nessa pesquisa.

O foco principal é oportunizar a formação continuada dos professores que atuam com esses alunos, auxiliando-os por meio do desenvolvimento de um processo reflexivo, autônomo e colaborativo entre os envolvidos nesse processo. Segundo Blanco, 2004, é importante fazermos menção ao estudo de caso dos nossos colaboradores, pois só é possível ajustar as intervenções e apoios pedagógicos aos alunos com deficiência a partir do conhecimento de suas habilidades e também quais as necessidades pedagógicas que eles apresentam.

Dessa forma corroboramos com Blanco na seguinte afirmação:

[...]conhecer bem os alunos implica interação e comunicação intensas com eles, uma observação constante de seus processos e aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida. Esse conhecimento é

um processo contínuo, que não se esgota no momento inicial de elaborar a programação anual (BLANCO, 2004, p. 296).

Neste sentido, a discussão proposta nessa pesquisa apresenta-se como debate sobre a aprendizagem dos alunos enquanto aprendizes e do professor na condição de profissional que necessita rever constantemente as práticas de sala de aula.

Colaborador 1

O estudo de caso é do aluno DF, com quinze anos de idade, que iniciou sua vida escolar aos três anos em uma turma de Maternal numa escola particular. Era uma criança saudável com desenvolvimento normal, aos cinco anos de idade sofreu um acidente, brincando com os primos no quintal subiram em uma árvore que era muito alta e se desequilibrou e caiu, sofrendo traumatismo craniano, ficando mais de trinta dias na UTI, ao começar se recuperar veio a notícia trágica, o garoto teve algumas sequelas, segundo os médicos provavelmente não voltaria a andar e nem a falar.

Diante desse diagnóstico, sua mãe nunca desistiu, sempre dizia que o filho se desenvolveria como antes. E sempre lutou para que ele tivesse os acompanhamentos necessários como neuropediatra, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e psicóloga. Durante três anos, foi intenso esses acompanhamentos, que começaram a trazer benefícios, voltou a falar, com ajuda de andador conseguia se movimentar, apesar de seu lado esquerdo ser um pouco mais lento, arrasta um pouco a perna esquerda.

Foi matriculado, aos 9 anos na sua antiga escola, tendo que começar no 1º ano para ser alfabetizado, com apoio da mãe e de toda equipe multiprofissional que o acompanhava conseguiu aprender a ler e a escrever, devido a sua idade e para estar junto com seus pares na escola no ano seguinte o aluno foi inserido na turma do 4º ano estudando nesse escola até o ano passado. Por questões financeiras, no ano de 2019, foi matriculado em uma escola da Rede Estadual na cidade de Gurupitô, e está cursando o 9º ano em sala regular do Ensino Fundamental.

Cristina Abranches Mota Batista e Maria Teresa Eglér Mantoan, em seu texto “Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental” (2007, p. 12), apontam que a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. “Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento”.

No caso do aluno, percebe-se que com estímulos adequados conseguiu desenvolver sua capacidade leitora e escritora, colabora na realização das tarefas proporcionadas em sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, porém, necessita de uma atenção direta e um estímulo constante, porque demonstra uma grande insegurança durante o desenvolvimento das atividades; entretanto, quando as instruções dadas pelas professoras são claras e precisas em relação à atividade proposta se ajustam às suas possibilidades e o aluno consegue corresponder ao que lhe é solicitado.

No desenvolvimento cognitivo, o aluno demonstra dificuldade na capacidade de raciocínio lógico e, quanto aos conceitos matemáticos, apresenta dificuldades na construção da ideia de operações com incógnitas, o que deixa a sua capacidade de abstrair, ordenar e compreender os fatos matemáticos comprometidos. Seu pensamento lógico-matemático é concreto. Na tentativa de resolução de um problema simples, consegue responder sem auxílio.

Quanto ao desenvolvimento social e afetivo, ele mantém um bom relacionamento com seus colegas, professores e demais funcionários da escola. Apresenta, porém, uma alteração de humor momentânea quando algo não lhe agrada. Interage com todos os alunos da escola, especialmente com os colegas de sala e se envolve nas conversas e brincadeiras durante o recreio.

No contexto familiar, o aluno apresenta uma predileção por brincadeiras com a irmã mais nova e por televisão, principalmente, os desenhos animados e anúncios, contudo, demonstra ciúmes da irmã e não aceita que a mesma pegue algum brinquedo ou material que lhe pertença.

Na sala de aula regular, o aluno participa ativamente das atividades propostos, costuma pedir para fazer leitura coletiva do texto a ser trabalhado, gosta de socializar suas respostas, o que facilita o seu processo ensino aprendizagem, uma vez que a ambiência é fundamental para o favorecimento de práticas inclusivas.

No que se refere à saúde e desenvolvimento físico, o aluno apresenta crises de epilepsia que vêm sendo controladas através de medicação com indicação da neuropediatra que faz o seu acompanhamento. Quanto ao seu desenvolvimento físico percebe-se que está compatível com a sua idade.

Em sua aprendizagem, o aluno consegue acompanhar a sua turma, apresentando apenas insegurança durante as atividades interpretativas, pois sempre solicita ao professor que leia a pergunta em voz alta e dê mais algumas instruções, segundo ele quando o professor lê, consegue compreender o que é solicitado, consegue fazer leitura de imagem com determinação e, a partir da sequência de imagens ou ilustrações, interpreta o conteúdo de um texto. Identifica personagens de filmes em desenhos, participa de situações de comunicação quando está em grupo, compreendendo relatos breves, como também, demonstra interesse por histórias e pequenos contos. Segundo depoimento dele e da família sua maior dificuldade é apenas com a matemática, em especial situações-problemas.

Colaborador 2

O estudo de caso é do aluno FS, com dezesseis anos de idade, que iniciou sua vida escolar aos cinco anos em uma turma de Jardim II numa creche da Rede Municipal de ensino, estudou quatro anos nesta instituição. Segundo relato da mãe, ao mudar de escola, após uns três meses, foi solicitado que ela levasse o filho ao médico especialista, pois o aluno não conseguia aprender. Após a avaliação médica, que lhe deu laudo, afirmando que o garoto tinha uma Deficiência Intelectual Leve, foi encaminhado para frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais de outra escola municipal no contraturno, pois sua escola não oportunizava tal atendimento, participando ativamente dessas duas modalidades de ensino, durante a I Fase do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano).

Foi matriculado, em 2016, em uma escola da Rede Estadual na cidade de Gurupi-TO, e está cursando o 9º ano em sala regular do Ensino Fundamental. E mesmo frequentando a escola há mais 10 anos, ainda não lê e só escreve a partir de cópia.

Segundo Rita Vieira e Adriana Limaverde, na coletânea “Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental” (2007, p. 47), sobre o processo de aprendizagem “os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência Mental (Intelectual) são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares”.

No caso do aluno, percebe-se que ele copia todas as atividades propostas em sala de aula, solicitando o caderno dos colegas emprestado para copiar as respostas. Durante aula de leitura, com debate sobre o texto, não participa e sempre pergunta que horas o professor vai escrever no quadro as questões. Atualmente, não participa do Atendimento Educacional Especializado - AEE, alegando que precisa cuidar dos seus animais. Porém, necessita de uma atenção direta e um estímulo constante, porque ainda não está alfabetizado.

No desenvolvimento cognitivo, o aluno demonstra pouca capacidade de raciocínio e, quanto aos conceitos matemáticos, apresenta dificuldades na construção da ideia de números e de classificação, o que deixa a sua capacidade de abstrair, ordenar e compreender os fatos matemáticos comprometidos. Seu pensamento lógico-matemático é concreto. Na tentativa de resolução de um problema simples, responde com base em tentativas e erros.

Consegue compreender instruções e desenvolver atividades ligadas a vida diária, mas apresenta dificuldades em assimilar as explicações mais complexas, principalmente quando são dadas por escrito. Com tudo, consegue se concentrar e participar das atividades que demandam regras, como os jogos e brincadeiras coletivas, como também tem uma boa articulação na linguagem e se expressa com fluência.

No desenvolvimento psicomotor, não apresenta dificuldades. Na motricidade fina, consegue copiar de forma legível. Quanto ao desenvolvimento social e afetivo, ela mantém um bom relacionamento com seus colegas, professores e demais funcionários da escola. Reage com reprovações diante de alguma mudança, como por exemplo, a troca de professor, recusando, inicialmente, a presença do novo professor, mas depois de algum tempo de contato estabelece uma relação de apego

e demonstra um nível de autonomia com iniciativas para dialogar sobre assuntos que lhe interessam naquele momento. Interage com todos os alunos da escola, especialmente com os colegas de sala e se envolve nas brincadeiras durante o recreio.

No contexto familiar, a mãe diz que ele colabora com as atividades domésticas, pois todos são responsáveis pela organização da casa, sua única preocupação quando vai as reuniões escolares é se o filho vai ser aprovado, não demonstra preocupação pelas suas dificuldades escolares.

Na sala de aula regular, os professores costuma trabalhar com atividades em grupo, o que facilita seu envolvimento, uma vez que ele consegue interagir bem com os colegas.

Em sua aprendizagem, o aluno apresenta dificuldades na leitura e escrita, porém, consegue fazer leitura de imagem com determinação e, a partir da sequência de imagens ou ilustrações, interpreta oralmente o conteúdo do texto não-verbal. Identifica personagens de filmes em desenhos, participa de situações de comunicação quando está em grupo, compreendendo relatos breves, como também, demonstra interesse por histórias e pequenos contos. Identifica algumas letras e consegue escrever seu nome sem ajuda. Faz cópia de um livro para seu caderno (se este estiver próximo a ele). Conhece alguns números.

2.4 O PROJETO DE INTERVENÇÃO

A pesquisa desenvolvida no Profletras deve ser de natureza interpretativa e interventiva. Mas, que intervenção é essa? Sabemos que a escola, será o locus desse trabalho que visa intervir nesse espaço aberto e permeado de conflitos na sua prática.

Cabendo ao professor pesquisador a partir da reflexão de sua atuação pedagógica definir o seu campo de trabalho, tendo como objeto de investigação o que mais lhe incomoda no seu cotidiano profissional. Para tanto, essa pesquisa procura argumentar em favor da construção de um novo significado para os saberes pedagógicos.

Ao investigar os saberes de base da profissão docente, Tardif (2002) classifica-os como saberes compósitos, plurais e temporais, construídos nas transações, entrecruzamentos, nos entremeios de saberes diversos - da formação profissional, das disciplinas, curriculares e da experiência - dentre os quais aponta para a centralidade dos saberes experienciais. O autor focaliza as fontes de tais saberes para além dos muros dos centros de formação, reconhecendo as demais experiências de socialização - a familiar, a escolar, entre outras - como territórios de aprendizagem da docência.

Essa afirmação, ao colocar a construção do conhecimento além dos conteúdos acadêmicos vivenciados em um curso de formação, é relevante, pois corrobora com a visão desenvolvida no nosso curso de mestrado, onde vivenciamos essa indissociável relação entre os nossos saberes enquanto professores com os nossos contextos de trabalho e de vida. Onde fomos confrontados a construir nossos conhecimentos a partir do chão da escola.

Portanto, a elaboração desse projeto constitui-se em conhecer o contexto no qual pretendemos atuar, criarmos alternativas para reverter a situação-problema, além de termos consciência do real esforço para realizá-lo e a capacidade para propor e viabilizar essa intervenção, pois não é uma ação isolada. Ainda que esse projeto tenha surgido de um desejo pessoal, os métodos adotados são de planejamento participativo e de gestão que implicam no envolvimento de todos atores da escola de atuação do professor cursista.

2.4.1 Oficinas sobre educação inclusiva

Mediante as dificuldades encontradas para atender aos alunos inclusos no Ensino Fundamental diante de suas especificidades, esse projeto de pesquisa tem como objetivo oferecer ações de apoio que contribuam para este processo. Apresentando uma proposta de formação continuada onde discutiremos através de grupos de estudo na escola de forma sistematizada os conceitos, princípios e práticas da educação e da sociedade inclusiva; constituindo-se um espaço de discussão e reflexão sobre as necessidades específicas para o desenvolvimento das pessoas considerando suas características e referendadas pelo princípio da Educação Inclusiva; possibilitando assim a construção de um espaço de troca de

conhecimentos e experiências individuais e coletivas valorizando a vivência pessoal e profissional de cada participante.

A proposta de trabalho para o ano letivo de 2019 conta com 5 módulos com temas desencadeadores diferentes, cada um com 5 encontros de 2h30 de duração, perfazendo um total de 12 horas de estudos presenciais, sendo: Módulo I – Aspectos legais da Educação Inclusiva; Módulo II – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Módulo III – Compreendendo as deficiências e suas características; Módulo IV – Atendimento Educacional Especializado – AEE; Módulo V – Adaptações Curriculares na perspectiva da Educação Inclusiva.

Analisando o saber docente, observamos que é uma tarefa difícil e que precisa ser reconstruída cotidianamente, no contexto educacional em que está inserida, por isso, é de suma importância o seu papel enquanto gestor da sua prática e também da sua formação continuada visando atender as suas demandas profissionais. Lembrando que nessa visão de formação continuada reflexiva.

No entanto, é preciso confrontar o “mito” que alimenta e propaga-se na sociedade como um todo de que para a escola dar certo tudo depende do investimento do professor na sua formação e (auto) formação. A recomendação feita por Nóvoa ajudou-me nessa reflexão, gestada no âmbito do dilema formação política X formação didática:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procurados melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos professores e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1997, p. 28).

Dessa forma, a discussão sobre como os professores recebem e articulam os diferentes saberes em seu trabalho na (re)construção da sua identidade profissional na perspectiva da formação continuada será pauta de investigação a partir da socialização das oficinas de trabalho, face à complexidade que o encerra. Ou seja, os professores priorizam alguns saberes em detrimento de outros? Hierarquizam tais saberes? De que forma?

Recorrendo a um conhecimento que já é consensual, Tardif (2002) assinala que os professores valorizam mais os saberes que se mostram mais úteis para a resolução de seus problemas práticos. Nota-se que é no âmbito do saber experiencial que se colocam em jogo as diferentes configurações dos saberes docentes, figurando como o principal componente desse compósito.

2.4.2 Sequência didática

Acreditamos que o trabalho com sequências didáticas⁶ permite a preparação de contextos de produção, pois através de atividades e exercícios múltiplos e variados com a finalidade de oportunizar aos alunos noções, técnicas e instrumentos que desenvolvam suas capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) conceituam sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, ou seja, para ser reconhecida como uma sequência didática precisa de atividades sistemáticas e em torno de um gênero textual. Desse modo, o professor de língua portuguesa seleciona um gênero textual, organiza uma coletânea e textos e elabora atividades para a sala de aula para desenvolver competências linguísticas que culminam na produção de texto do gênero estudado.

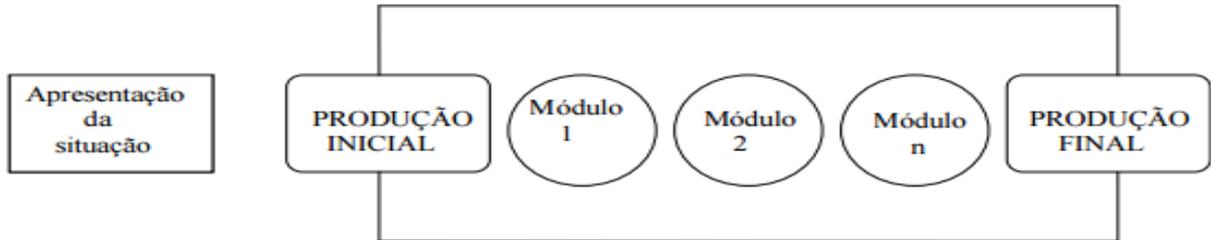
Como a proposta contemplará alunos inclusos do 9º ano do Ensino Fundamental, foi selecionado o gênero “Conto de Fadas” por se tratar de uma tipologia bastante presente na vida escolar e, pressupor que o contato deles com esse gênero, seja ainda bem próximo. Lembrando que o objetivo desse trabalho é o aprimoramento do processo de leitura e escrita dos sujeitos envolvidos.

Acerca dos nomes das fases da sequência didática, usaremos a mesma nomenclatura apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), composta de:

⁶ Uma sequência didática é entendida como um conjunto de atividades de leitura, produção e análise linguística, em torno de algum dos gênero do discurso. No presente caso, estas atividades visavam explorar aspectos da sócio história do gênero em questão, suas condições de produção, seu conteúdo temático, sua forma composicional e suas marcas linguísticas.

apresentação da situação, produção inicial, módulos enumerados sequencialmente e produção final, conforme o esquema:

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 98

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: a primeira atividade.

Apresentação da proposta de trabalho com o gênero textual conto, expondo aos alunos o trabalho que será desenvolvido a partir deste momento nas aulas de língua portuguesa, enfatizando que eles irão trabalhar com conto de fadas, e que realizarão um trabalho com esse gênero por meio de etapas, ou seja, módulos, que se organizam em torno da produção final.

Feitos os esclarecimentos a respeito do trabalho a ser realizado, o professor realizará um debate com a turma sobre seus conhecimentos prévios sobre o gênero escolhido, instigando-os a relatar quais conhecem, que temática é sempre abordada nesses textos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) recomendam que o professor, já na apresentação da situação, tenha definido todo o percurso da aplicação da sequência didática, isto é, que ele tenha os conteúdos, as atividades e o que espera como produto final. Elaborada a sequência, o professor passa a aplicá-la em etapas e com atividades pré definidas, ainda que flexíveis.

Módulo 1: O contato com o conto de fadas “Rapunzel”

O primeiro conto lido pelos alunos foi “Rapunzel”, pois devido ser um texto que permeia a infância, facilitará o envolvimento dos alunos inclusos no debate e compreensão do gênero em estudo.

Neste momento, instigar que os alunos exponham seus conhecimentos sobre este conto de fadas, suscitando neles seus conhecimentos e impressões primeiras e cotidianas do conto.

Módulo 2: Diferenças entre as diversas versões de um mesmo conto

Neste momento, o professor entregará outras versões do conto “Rapunzel”, como dos Irmãos Grimm e fará uma discussão sobre o mesmo. Logo após passará o filme “Enrolados”, para desenvolver uma atividade de interpretação dessa nova versão, comparando os elementos do texto com o filme.

Módulo 3: Sistematização do conhecimento sobre o gênero.

Nesta fase, elencamos as características acerca do gênero “Conto de Fadas” (histórico, escritores, outros tipos de contos, etc.). Apresentando também o seu aspecto estrutural, elementos da narrativa. Solicitando que os alunos deverão retirar dos textos lidos os seguintes elementos, componentes dos contos de fadas: héroi, antagonista, elementos mágicos, seres sobrenaturais, conflito, solução do conflito, desfecho final.

Módulo 4: Ampliando o repertório.

O professor levará outros contos de fadas de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm para a turma, para que percebam a diversidade de textos, bem como os elementos estruturais desse gênero, realizando sempre uma leitura compartilhada com o grupo.

Produção final: Criando um novo desfecho para Rapunzel/Enrolados

Finalizando o último módulo, chega o momento da produção final, ou seja, o momento de observar o impacto das atividades desenvolvidas dos módulos no texto produzidos, individualmente, pelos alunos, nas palavras de Dolz, Noverraz e

Schneuwly (2004, p.106) “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Portanto, aqui, pensamos que os alunos, pela prática de análise linguística, aprenderam a sobre a escrita de um conto e que vão mostrar isso na produção final.

Na atividade de produção final, os alunos receberão a proposta de escrever um novo desfecho para Rapunzel/Enrolados, conforme os elementos constitutivos do gênero e aplicando o aprendizado decorrente da prática de análise linguística, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.107), a produção final tem o caráter documental para o aluno em cujo teor está sintetizado a aprendizagem decorrente do procedimento, pois:

Indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta fazer?); serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e reescrita; permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.107)

Portanto, espera-se que o desenvolvimento da sequência didática, proporcione uma aprendizagem da leitura e da escrita a partir da ação dos alunos, pois durante todo o processo, em especial os alunos inclusos foram desafiados a criar hipóteses e, assim, descobrir o amplo universo da leitura e da escrita dentro de um contexto significativo. Deve-se levar em consideração que o aluno com Deficiência Intelectual aprende a partir da mediação das interações e intervenções específicas, por conta da sua limitação na capacidade de memorizar e abstrair.

É pertinente na aprendizagem da leitura e da escrita do aluno com deficiência intelectual as interações nos diferentes ambientes sociais em que ele está inserido. Sabe-se que o aluno responde positivamente quando o aprendizado é realizado nos grupos sociais. Segundo a teoria de Vygotsky 2001, enquanto maior for a valorização do contexto sócio cultural do aluno e de seus níveis de elaboração de conhecimentos, maior será a sua aquisição no processo de ensino aprendizagem.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, discutimos os dois aspectos abordados nessa pesquisa: a formação continuada como elemento primordial na (re)construção da identidade do professor de Língua Portuguesa e a educação inclusiva como fonte garantidora de uma educação de qualidade para todos.

No capítulo de fundamentação teórica, demonstramos que a conquista do direito à educação, vem sendo uma luta constante da população, em especial pelas minorias, que acreditam que a escolarização é o caminho para melhores condições de vida.

Ao elaborarmos o processo histórico da educação inclusiva, conseguimos visualizar a evolução da educação a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/96), que promoveu a inclusão na escola comum. Isto demonstra um avanço em termos de legislação, porém ao confrontamos com os dados obtidos na análise do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, observamos que ainda precisa ser feita uma mudança na prática em prol de uma educação de qualidade que visa atender a todos.

A autora Campbell em seu livro *Múltiplas faces da inclusão* diz:

A escola aberta para todos é a grande meta e, ao mesmo tempo, é o grande problema da educação no novo século. Esta é uma tarefa que exige trabalho em muitas fontes, mas o certo é que, enquanto as questões não forem incorporadas sob forma de preocupações práticas pela população, o potencial transformador da escola será bastante discutível (CAMPBELL, 2009, p. 26).

Acreditamos que a inclusão é o caminho de promoção de uma vida em sociedade mais justa, mais igualitária e respeitosa, orientando assim a construção da cidadania no sentido pleno.

Sasaki (2003) menciona que a inclusão é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações nos ambientes físicos, nos espaços internos e externos, na utilização e adaptação de equipamentos, nos meios de transportes e em especial na modificação da mentalidade da sociedade.

Sendo assim, torna-se primordial o trabalho de conscientização da população em relação à responsabilidade de reivindicar e se fazer cumprir as leis que garantam os direitos das pessoas com deficiências.

3.1 FATORES QUE INTERFEREM NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

A análise dos fatores que determinam a eficácia de uma política educacional no ambiente escolar é primordial para compreendermos tanto o sucesso ou o fracasso de sua aplicação.

Segundo (CAMPBELL, 2009) os excluídos da escola não são apenas privados da educação, mas também do bem-estar social de uma forma geral.

É fato que o professor é indivíduo importante no conjunto que movimenta o sistema educacional. Pensando nisso, é fundamental que esteja preparado para receber estes alunos com deficiência, e capacitado para ajudá-los a aprender. Conhecer e entender o processo de aprendizagem considerando as especificidades de cada deficiência é primordial para garantir a aprendizagem, pois apenas “juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento” (PADILHA, 2004, p. 96).

Promovendo a adequação curricular nas escolas permitir-se-á o acolhimento do aluno com deficiência. Um currículo que atenda às questões filosóficas e sócio políticas da educação, até os marcos teóricos, referenciais técnicos e tecnológicos que se concretizam em sala de aula. Estes conjuntos de ajustes favorecem o acesso de todos os alunos à proposta do ensino regular, seja nos objetivos educacionais, no conteúdo programático, nos procedimentos e estratégias de ensino adotado, no processo de avaliação e na temporalidade (BRASIL, 2003, p.174 -175).

Para iniciar o trabalho de pesquisa, seguindo a proposta de intervenção do Profletras, foi preciso analisar as concepções sobre inclusão dos professores da escola pesquisada. Para isso, aplicou-se um questionário com a intenção de levantar dados sobre o conhecimento e opinião dos docentes em relação ao assunto o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular. Os

questionamentos abordaram sobre o conhecimento sobre as diferentes deficiências e sobre a lei da inclusão; sobre pesquisas a respeito do assunto; se há alunos com deficiência na escola e se o planejamento contempla a adequação curricular na sala de aula; e por último foi solicitado que fizesse algum comentário que achasse pertinente sobre deficiência, atendimento educacional especializado e inclusão.

O corpo docente da escola é formado por 15 professores, destes 2 se abstiveram de participar da pesquisa e do projeto de intervenção, sendo que apenas 13 aceitaram o desafio de colaborar e integrar a discussão sobre a temática da inclusão escolar.

O resultado pode ser visto nas figuras abaixo.

Figura 1

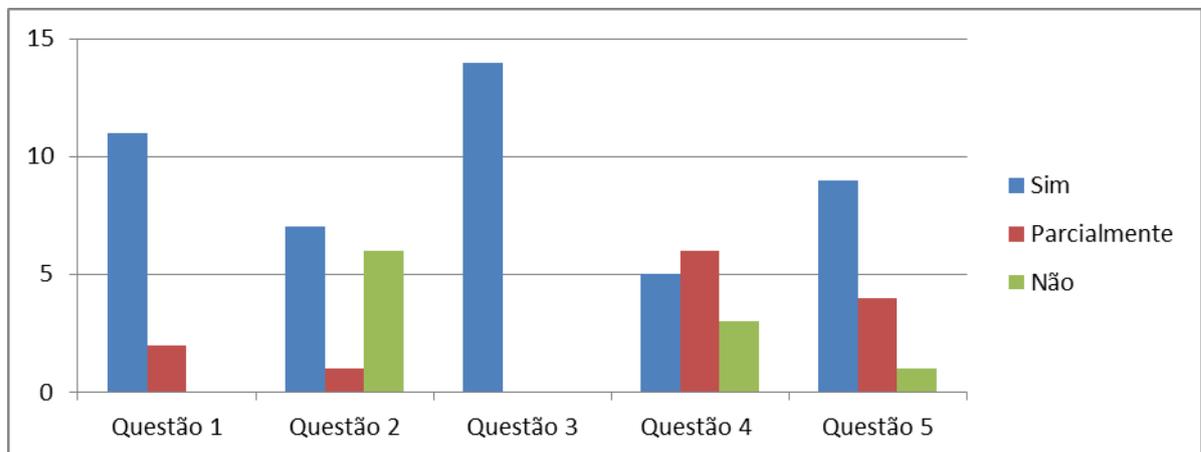


Figura 2

NÚMERO	QUESTÕES
1	Você tem conhecimento sobre diferentes deficiências?
2	Já leu e pesquisou a respeito das necessidades especiais?
3	Há alunos com deficiência na escola em que trabalha?
4	No seu planejamento faz adequação curricular com o que trabalha em sala de aula?
5	Você conhece a lei que ampara a inclusão social na educação?

Na última questão (nº 6), foi solicitado aos professores que comentassem algo que achassem pertinente sobre deficiência, necessidades especiais e inclusão, os professores fizeram as seguintes considerações:

“...Sou a favor da inclusão, no entanto eu não concordo que alunos com deficiência fiquem junto com os outros, já que os professores não estão preparados.”

“...Eu acho importante a inclusão social, porém falta capacitação para os professores responsáveis pela sala de inclusão.”

“... A lei em questão visa à inclusão de alunos com deficiência sem que com isso ele seja retirado da convivência com alunos regulares. A inclusão se dá mediante o acompanhamento do aluno por profissional habilitado tanto em sala de aula como em sala de recurso também, com acompanhamento in loco reforçando com isso o aprendizado, sempre observando o desenvolvimento pessoal e conjunto do educando.”

As colocações dos professores são carregadas de preconceito e divergências. Segundo Figueira, (1995) “palavras são expressões verbais de imagens construídas pela mente. Às vezes, o uso de certos termos, muito difundidos e aparentemente inocentes, reforça preconceitos. Tal como: “coitado ele já tem este problema”.” Constatou-se durante a entrevista que os professores têm pensamentos conflitantes, como “... Para que haja realmente uma inclusão tem que trabalhar com esse aluno fora da sala de aula...”. O que levou a reflexão: Por que deste tipo de pensamento? Seria medo da mudança com a certeza do fracasso? Preconceito? Receio de lidar com o diferente?

Após fazer estas reflexões, analisar os questionários e levantar dados sobre alunos com necessidades especiais atendidos pela escola, no ensino regular decidiu-se por realizar uma palestra para os servidores da Unidade Escolar com intuito de informar, refletir e discutir com a equipe sobre alguns aspectos relacionados ao tema, como: legislação que rege os direitos destas pessoas, tipos de deficiências e o que cabe ao professor no atendimento a estas necessidades no âmbito da sala de aula.

A Escola Estadual pesquisada tem em seu corpo discente, alunos com necessidades especiais, sendo um deficiente visual, no 8º ano, dez com deficiência intelectual, nos 6º, 7º, 8º e 9º anos, um com deficiência múltipla no 9º ano. Estes

alunos frequentam a sala de aula do ensino regular e no contraturno são atendidos na sala de recurso multifuncional.

Diante dessas necessidades pedagógicas diversas encontradas, cabe a essa instituição escolar promover situações de ensino e aprendizagem diferentes das usualmente organizadas para a maioria dos educandos, ou seja, modificar suas práticas comuns de uma metodologia única para a aula.

3.2 A PARTICIPAÇÃO E A RELAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Acreditamos que a base de uma sociedade democrática reside em uma educação de qualidade, que proporcione a todos as mesmas oportunidades educativas. Esta garantia é essencial para o bem-estar e o desenvolvimento em todos os sentidos, de todas as crianças e jovens de uma sociedade. Para atingimos tal objetivo é necessário o comprometimento de todos os envolvidos nesse processo como a família, o Estado e a escola. Concordamos com (Batista, Mantoan, 2007):

Para conseguir trabalhar dentro dessa proposta educacional, o professor precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar, verdadeiramente participativa e descentralizada. Muitas vezes o professor tem ideias novas para colocar em ação em sua sala de aula, mas não é bem recebido pelos colegas e pelos demais membros da escola, devido ao descompasso entre o que está propondo e o que a escola tem o hábito de fazer para o mesmo fim (BATISTA, MANTOAN, 2007. p. 14).

Dessa forma, o professor e a equipe escolar são elementos-chave para que a inclusão de alunos com deficiência ocorra efetivamente no ambiente escolar, pois só através de uma proposta pedagógica baseada na especificidade de cada aluno, que será garantido condições que oportunizem efetivamente o acesso e a permanência de todos à educação.

Iniciaremos nossa discussão revisitando fragmentos sobre os alunos inclusos que participam dessa pesquisa, objetivando compreender a importância do

atendimento oportunizado a esses educandos, analisando as implicações das escolhas metodológicas, pois delas resultam o sucesso ou fracasso escolar:

Excerto 1

Foi matriculado, aos 9 anos na sua antiga escola, tendo que começar no 1º ano para ser alfabetizado, com apoio da mãe e de toda equipe multiprofissional que o acompanhava conseguiu aprender a ler e a escrever, devido a sua idade e para estar junto com seus pares na escola no ano seguinte o aluno foi inserido na turma do 4º ano estudando nesse escola até o ano passado. (Depoimento sobre o colaborador 1).

Excerto 2

No caso do aluno, percebe-se que ele copia todas as atividades propostas em sala de aula, solicitando o caderno dos colegas emprestado para copiar as respostas. Durante aula de leitura, com debate sobre o texto, não participa e sempre pergunta que horas o professor vai escrever no quadro as questões. Atualmente, não participa do Atendimento Educacional Especializado - AEE, alegando que precisa cuidar dos seus animais. Porém, necessita de uma atenção direta e um estímulo constante, porque ainda não está alfabetizado. (Depoimento sobre o colaborador 2)⁷

O primeiro relato nos revela que o aluno foi acompanhado e estimulado a partir de suas especificidades, resultando no sucesso da ação pedagógica, pois desenvolveu habilidades e competências necessárias ao seu desempenho escolar, adquirindo o domínio da leitura e da escrita, demonstrando o que nos revelam Cristina Abranches Mota Batista e Maria Teresa Eglér Mantoan, em seu texto “Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental” (2007):

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um “ensino diversificado”, para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. As atividades não são graduadas, para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que seus alunos as escolham livremente, de acordo com o interesse que têm por elas (BATISTA, MANTOAN, 2007. pp. 13-14).

Enquanto o segundo relato, nos mostra um aluno que não apresentou o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, ao revisitarmos o primeiro

⁷ Os relatos sobre os colaboradores podem ser lidos na íntegra nesse trabalho nas páginas 58-62.

depoimento vemos que Ihe foi proporcionado um acompanhamento sistematizado por uma equipe multiprofissional. Já o outro, apenas vem participando da escola, sem ter atividades que promova o seu crescimento escolar.

Ao analisarmos esses fatos à luz da política educacional inclusiva, observamos que nesse caso em estudo esse direito foi negligenciando, revelando-nos os dilemas enfrentados pelos professores no cotidiano escolar quanto a essa prática inclusiva.

Diante desse debate, cabe-nos reafirmar a necessidade de uma formação contínua oportunizada aos profissionais que atuam nas redes de ensino, em específico o professor:

A formação continuada de professores é mais uma estratégia fundamental para atualização e aprofundamento do conhecimento pedagógico comum e especializado. Esta formação, preferencialmente acontecerá, a partir dos próprios casos em atendimento, pois esse é um material vivo, que propicia uma visão subjetiva que o professor responsável pela sala de aula ou por esse atendimento terá para dar conta da complexidade dos alunos e do seu processo de aprendizagem. É primordial que se leve em consideração o caráter subjetivo dessa formação, para que não se caia nas malhas da generalização do atendimento, seja por patologias, por métodos, técnicas, receituários pedagógicos e/ou fornecidos por outras especialidades (MANTOAN, 2013, p. 13).

É preciso que estejamos atentos ao nosso papel de educador, de forma a atender à necessidade do aluno e de partir do pressuposto que todos podem aprender. Isso implica em uma mudança na hora de planejar, pois devemos considerar a realidade de cada discente, procurando assim contextualizar os conteúdos de que forma que torne acessível a todos.

3.2.1 Construção da identidade do professor

Nesta parte, abordaremos os caminhos percorridos pelo professor de Língua Portuguesa para a (re)construção de sua identidade profissional a partir dos processos vivenciados na sua prática pedagógica, analisando relatos de história de vida que confrontam vida pessoal com a vida profissional, que constituem-se em experiências formadoras e (auto) formadoras, ao mesmo tempo que encontraremos pistas sobre os modos de aprendizagem desses profissionais, diante dos problemas

emergidos pela profissão, revelando o que sabem, fazem e sentem diante do trabalho com alunos inclusos.

Tendo em vista a importância desse papel do professor e os objetivos propostos nessa pesquisa, utilizo esse eixo norteador para avaliarmos a partir do testemunho da professora pesquisadora e da professora participante a efetividade dessa educação inclusiva no nosso ambiente escolar.

Este é meu testemunho enquanto professora-pesquisadora, ao narrar parte de minha história de vida:

A minha inquietação profissional surge da falta de preparo para esse atendimento educacional ao aluno com deficiência, pois durante o curso de licenciatura não tivemos uma disciplina específica que estudasse essa temática, preparando o futuro docente para uma atuação de qualidade em relação a esse público. E a escola, simplesmente matricula o aluno sem proporcionar momentos de estudo junto a equipe escolar sobre as necessidades desse aluno e como realizar as flexibilizações necessárias para que ele realmente seja atendido em suas especificidades e possa desenvolver suas potencialidades.

Durante essa minha trajetória, observo que estamos apenas inserindo esse aluno na sala de aula comum e exigindo que se adapte ao contexto, sem oferecer-lhe recursos adequados para efetivar esse processo de aprendizagem (Autobiografia – Anexo 1, pp. 91-92).

Creemos que esse contexto, faz parte da realidade de muitos profissionais que vivenciam essas angústias sobre a ineficácia de sua atuação frente às diversidades encontradas nas nossas instituições educacionais, onde cabe a nós transformarmos impossibilidades, fazendo um constante diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Mas para conseguirmos resultado é necessário alinhar outras ações fortes, de fomento à profissionalização docente e à qualificação das políticas públicas de educação. Em última instância, reforçamos que a dimensão política é uma postura cotidiana diante da profissão e a dimensão didática será sempre uma estratégia, sem a qual não há mudança.

A ideia de despreparo e de limitações pode estar baseada no fato de que:

A formação que está sendo oferecida aos professores não atende aos reclamos de ensino inclusivo, que gira em torno de outro eixo. Ela se desenvolve a partir de conhecimentos previamente selecionados e transmitidos aos professores, como manuais para bem atender às necessidades e aos interesses de todos os alunos. O foco se reduz à aprendizagem – o que fazer para que os alunos aprendam? Os problemas

de ensino, o que deve ser mudado para que os alunos tenham oportunidades diferentes de aprender, ficam para trás (MANTOAN, 2013, p. 13).

Freire também destaca "... a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se 'aproximar' para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria. A prática de sua formação teórica permanente" (FREIRE, 2001, p. 205).

O autor também corrobora com a ideia de que a formação do professor não é um processo que se restringe só a formação inicial, sendo mais do que uma necessidade do professor, trata-se de uma necessidade ética da qualidade de ensino e crítica da própria atividade:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante (FREIRE, 2003, p. 28).

Como já mencionado na parte teórica, a formação continuada, como colaborada da construção da identidade profissional, também possui a função de mediadora, através da qual os professores constroem às suas concepções do EU e do OUTRO e, com isso, vão de auto afirmando enquanto profissionais.

No excerto da autobiografia da professora Maria de Fátima, é possível perceber que ela reflete sobre os dilemas que enfrenta no âmbito da avaliação qualitativa do aluno incluso, quando precisa tomar decisões sobre a sua vida escolar: aprovar ou reprovar. Nessa narrativa, é possível identificar pistas, marcas, da emergência de processos de (auto)formação: a professora vai negociando consigo mesma justificativas que parecem levá-la, preferencialmente, para um dos polos do dilema, o de aprovar o seu aluno:

"Nesse regresso à escola, encontrei-me com um novo desafio, nas turmas que voltei a atuar, tem alunos inclusos, são crianças e adolescentes maravilhosos, porém tenho dificuldades em atender suas necessidades,

onde acabamos apenas facilitando os conteúdos e as provas para os mesmos serem aprovados. E mesmo, quando questiono no Conselho de Classe sobre a aprendizagem desses alunos, sou orientada a passá-los de ano porque não podem ser reprovados.” (Autobiografia – Anexo 2, pp. 93-94)

Esse depoimento demonstra a busca da professora-colaboradora em (re)construir sua identidade através da reflexão de sua atuação profissional, nos remetendo as palavras de Coelho (2011, p. 37-38), “destacam que a busca de uma identidade profissional própria está intrinsecamente ligada às histórias pessoais de cada professor e, por consequência, às suas emoções.” Concordamos com esse autor, pois ao revisitarmos os relatos das participantes nesse tópico, vemos presente essa busca de auto afirmação, enquanto professoras que refletem sobre suas identidades profissionais.

Dessa forma, precisamos sempre repensar a proposta pedagógica desenvolvida em especial com o aluno incluso para garantir a sua formação, procurando realizar as adequações pedagógicas necessárias a sua efetiva participação no processo educacional, permitindo-lhe experimentar situações para que possa desenvolver e ampliar sua compreensão do mundo. Proporcionando essa oportunidade através de atividades comuns da vida diária, experiências significativas, que viabilizem o seu desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem de novos conceitos. Auxiliando-os assim a se desenvolverem enquanto pessoa que tem uma identidade pessoal e social.

Portanto, a identidade profissional abordada nessa pesquisa, focaliza o docente em sua relação consigo mesmo e com os outros, dinâmica essa que é referência para a investigação e construção da identidade profissional.

3.2.2 O professor e sua atuação na inclusão

Ambos os participantes, demonstraram que possuem dificuldades de atenderem efetivamente aos alunos inclusos, revelando que ainda é preciso investir em formação para adquirirem as competências necessárias para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva.

A educação inclusiva implica uma visão diferente da educação comum, baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, a diversidade está dentro do “normal”. Dada essa concepção, a ênfase está em desenvolver uma educação que valorize e respeite às diferenças, vendo-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social e para enriquecer os processos de aprendizagem (GUIJARRO, 2005, p.10).

Neste sentido, fazem-se necessários professores preparados, tanto para atender ao atendimento especializado, quanto ao ensino regular, habilitados para realizar a real integração desses alunos nas salas de aula comuns. Como vimos nesse estudo, para preencher esta lacuna educacional surgiram as Salas de Recursos que assegura a oferta do atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Segundo a legislação, será desenvolvido obrigatoriamente por profissional com formação em Educação Especial (BRASIL, 2007).

De acordo (BATISTA, MANTOAN, 2007):

O atendimento educacional para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado, exatamente como acontece com as demais deficiências, como exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo Braille, para o surdo a forma mais conveniente de se comunicar e para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover.

Para a pessoa com deficiência mental, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber (BATISTA, MANTOAN, 2007. p. 13-14).

Esse trabalho é essencial para a concretização da inclusão no espaço escolar, pois promoverá também a interlocução com todos os participantes, auxiliando-os a respeito das leis e do atendimento aos alunos inclusos.

O atendimento educacional especializado também deve favorecer o conhecimento prévio do aluno, aquilo que traz de casa, de suas convicções, visando propiciar uma relação com o saber a fim de ampliar sua autonomia pessoal, e garantir outras formas de acesso ao conhecimento (FALCONI, SILVA, 2013).

Porém, essa atuação ainda não ocorre efetivamente nos ambientes pesquisados, como menciona a professora-pesquisadora:

Durante minha trajetória profissional, observo que estamos apenas inserindo esse aluno na sala de aula comum e exigindo que ele se adapte ao contexto escolar, sem oferecer-lhe recursos adequados para efetivar esse processo de aprendizagem (Autobiografia – Anexo 1, p. 91).

Certamente é esperar demais dos profissionais que saibam atender todas as diversidades, se analisarmos os currículos dos cursos de licenciaturas, vemos que é uma carga horária mínima disponibilizada para as disciplinas referentes à educação inclusiva, e as escolas enquanto instituição de formação continuada ainda não tem profissionais especialistas para auxiliarem nesse processo. Conforme, podemos observar nos depoimentos dos participantes:

...Sou a favor da inclusão, no entanto eu não concordo que alunos com deficiência fiquem junto com os outros, já que os professores não estão preparados. (Depoimento 1, anexo 3, p. 95)

...Eu acho importante a inclusão social, porém falta capacitação para os professores responsáveis pela sala de inclusão. (Depoimento 1, anexo 3, p. 95)

Os profissionais têm dificuldades em integrar a teoria e a prática, percebemos que as instituições de ensino também não conseguem desenvolver a formação continuada que lhe compete.

Corroboramos com as ideias de Batista e Mantoan, (2007):

A formação de professores do ensino regular precisa, então, ser retomada visando atender aos princípios inclusivos. Essa revisão não se restringirá a incluir uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores para fazê-los conhecer o que significam esses princípios e suas consequências na organização pedagógica das escolas comuns. Para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, o curso de formação de professores de ensino regular tem de estar inteiramente voltado para práticas que acompanham a evolução das ciências da educação e que não excluem qualquer aluno. O conhecimento teórico dos avanços científicos em Educação é fundamental para que esses professores possam inovar a maneira de ensinar alunos com e sem deficiência, nas salas de aula de ensino regular (BATISTA, MANTOAN, 2007. p. 26-27)

Assim é primordial que os professores estejam em constante estudo no que se refere a inovações na prática pedagógica, no desenvolvimento de tecnologias relacionadas ao processo educativo.

A inclusão de alunos com deficiência, em especial a deficiência intelectual, por sua complexidade, pode causar grandes mudanças em um cotidiano escolar e ou familiar. Isto pelo fato de que esse aluno tem uma maneira própria de lidar com a aquisição do conhecimento, diferente dos demais integrantes do seu grupo. Quanto a este assunto Batista e Mantoan, (2007) argumentam:

O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas apenas acentuam a deficiência e, em consequência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental (BATISTA, MANTOAN, 2007. p. 12).

Com alunos inclusos os trabalhos pedagógicos devem objetivar o desenvolvimento integral. Para isso é de suma importância à realização de formação continuada, oportunizado momentos de estudos coletivos entre os professores, e também encontros com especialistas de outras áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo refletiu sobre a importância da formação continuada na re(construção) da identidade profissional do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da educação inclusiva, com foco no projeto de intervenção desenvolvido em uma escola estadual de Gurupi, atendendo às exigências do Profletras de ser de natureza interpretativa e interventiva.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 14).

A proposta inicial era acompanhar, elaborar e desenvolver uma sequência didática com os alunos inclusos do 9º ano do Ensino Fundamental que frequentam a sala de recursos multifuncional da Escola Estadual Vila Guaracy, para interagir, acompanhar e monitorar o trabalho realizado com os alunos com deficiência atendidos pela escola. Quando realizado o questionário inicial, para conhecer o trabalho da inclusão desenvolvido pela escola, sentimos que a necessidade maior era trabalhar também com demais servidores e professores sobre a temática, pois percebemos a falta de preparo para lidar com pessoas com deficiências. Partimos para a coleta de dados e aplicação de questionário para levantamento de informações sobre o conhecimento prévio dos profissionais sobre deficiências e inclusão, onde cada um expôs de forma sucinta seu conhecimento, suas dificuldades e opinião. Após os relatos, pôde-se preparar o material que atendesse em parte as necessidades de informações dos servidores da unidade escolar. Foi realizada uma palestra sobre a trajetória, especificidades de algumas deficiências e trabalho do cotidiano da inclusão social. A intenção desta ação não foi de capacitar os profissionais, e nem teve elementos suficiente para tal, mas sim abrir caminho para que cada participante busque o conhecimento que achar necessário para amparar sua prática cotidiana. Sabemos que apenas esta ação não proporcionará uma mudança de postura, mas esclarece sobre a legislação que rege à inclusão social e mostrar a necessidade do profissional da educação se preparar para esta

realidade, para atender as especificidades das pessoas com deficiências e a importância da adequação curricular para a aprendizagem acontecer efetivamente. De acordo (GUIJARRO, 2005):

O direito à educação não significa somente acesso a ela, como também, que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais (GUIJARRO, 2005 p.9).

A partir desse pressuposto, passamos a desenvolver o planejamento do nosso projeto de intervenção, levando sempre em conta todas as especificidades apresentadas pelos alunos da turma, mas com ênfase no atendimento aos alunos inclusos, que era o desafio da nossa pesquisa. Conhecer, analisar e planejar de forma que atendesse às necessidades diagnosticadas desse público, pois só através desse olhar minucioso, procurando entender as deficiências e suas particularidades, estaríamos desenvolvendo uma proposta educacional com equidade.

Sendo assim a Educação Especial não se constitui como um sistema educacional paralelo, nem apenas como serviço especializado. Tampouco é considerada a única instância responsável por promover a inclusão das pessoas com necessidades especiais no sistema regular e ensino. Dentro dessa proposta, afirmamos que a proposta inclusiva só acontecerá a partir da articulação entre a Educação Especial e todas as demais áreas da Educação. Essa “interdisciplinaridade” pode ser a “chave” para a efetivação de uma escola inclusiva que atenda a todos os alunos independentemente de suas particularidades.

Na compreensão de Cristina Abranches Mota Batista e Maria Teresa Eglér Mantoan (2007):

A interface entre o atendimento educacional especializado e a escola comum acontecerá conforme a necessidade de cada caso, sem a intenção primeira de apenas garantir o bom desempenho escolar do aluno com deficiência mental, mas muito mais para que ambos os professores se empenhem em entender a maneira desse aluno lidar com o conhecimento no seu processo construtivo. Esse esforço de entendimento conjunto não caracteriza uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que

venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar (BATISTA, MANTOAN, 2007. p. 24).

Acreditamos que é necessário proporcionar a formação continuada aos professores, pois só assim poderão construir processos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas, para que ocorra, o que implicaria na aprendizagem de todos os envolvidos no processo educacional.

Outro aspecto abordado no trabalho, é que na educação inclusiva e no mundo do trabalho, as deficiências não se restringem, apenas, as limitações sejam na área (visual, auditivo ou da fala), nem, aos membros (locomoção ou movimentação) ou, ainda, às faculdades mentais (deficiência intelectual), mas, que vai além desse aspecto, onde o que importa é a pessoa e não as suas necessidades específicas. Por isso a atenção especial do legislador em assegurar esses direitos em leis, tal atitude é acompanhada de uma tendência internacional, que justifica a preocupação constitucional brasileira com a pessoa com deficiência ser recente.

Durante as intervenções ficou evidente o avanço ocorrido quanto ao interesse e a participação dos alunos nas atividades. No início, o aluno que ainda não desenvolveu a competência leitora e escritora, apresentava-se apático em relação às situações propostas. No decorrer das atividades, ele apresentou uma intensa melhora quanto à participação, principalmente durante a leitura em voz alta com todos os alunos e a exploração oral do texto. Desta forma, o aluno sentiu-se parte do meio em que estava inserido bem como, reconheceu suas capacidades.

Sobre o estudo da norma constitucional vigente, descobrimos que o legislador cuidou de garantir através de alguns artigos e várias normas a proteção às pessoas com deficiência. Como exemplo, podemos citar a Lei de Acessibilidade n.º 10.098/2000 que representou a tentativa do legislador de garantir a eficácia da eliminação de barreiras para a efetivação da inclusão.

Porém, observamos que apenas as leis não garantem a eficácia da lei de acessibilidade, é necessária a participação efetiva da sociedade, bem como do Poder Judiciário para que as mesmas sejam plenamente cumpridas, oportunizando a essas pessoas uma melhor qualidade de vida.

Destacamos que a intenção deste trabalho foi mostrar que cabe a escola garantir a dignidade que a legislação propõe e que isto só irá acontecer a partir da mudança da concepção tradicional de ensino, da formação e preparação de professores e o planejamento para organização dos recursos necessários à efetivação da educação inclusiva.

Nesse sentido, reconhecemos a importância de projetos como o Profletras que vem permitindo a formação dos professores a partir de um trabalho integrado entre teoria e prática de ensino. Investindo nesse diálogo e no trabalho coletivo, esse curso permite a (re)construção da nossa identidade profissional a partir de uma prática pedagógica, onde não só refletimos sobre o nosso fazer pedagógico, as políticas educacionais e a formação de professores, mas também elaboramos estratégias de ação que visam tornar as escolas mais inclusivas.

Por fim, acreditamos que respondemos às questões propostas por essa pesquisa ao intervirmos em nossa prática, procurando aprimorá-la através do conhecimento teórico e prático da educação na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. **Do cotidiano Escolar: Ensaio sobre ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. (1980). **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de **Educational psychology: a cognitive view**.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica**. Brasília. MEC/SEESP, 2009.

_____. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão** / coordenação geral: SEESP/ MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão p.174 – 175, 2003.

_____. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, 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.

_____. Legislação. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental). BRASÍLIA, MEC, 1998.

_____, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEESP, 2007.

BAKHTIN, M.M. ([1953]1986) **Speech Genres & Other Late Essays**. Ed. By aryl Emerson & Michael Holquist, Austin: University of Texas Press.

BAKHTIN; VOLOCHINOV, V. N. ([1929]1988) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber, 2007. Tradução de Lucie Didio.

BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias. **A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades**. São José do Rio Preto, 2014.

BATISTA, Cristina Abranches Mota & MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP. Brasília/DF, 2005.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba: UFSCar/UNIMEP, vol.II, nº 3, 2002.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2007.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira A. Oliveira e SOUSA, Cynthia P. de – “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 111, pp 151/171, dezembro, 2000.

COELHO, H. S. H. **Experiências, Emoções e Transformações na Educação Continuada**. 2011. Tese. Doutorado em Estudos Linguísticos - Instituto de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Unicamp, 2003. p.240.

CUNHA, Edílson A. da (trad.). **Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência**. Brasília: Corde, 1996.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: **apresentação de um procedimento**. In. DOLZ, Joaquim, SCHNEUMLY Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. p.95-128 Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUTRA, C. P. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista de Educação Especial, v. 4, n. 1, p.18-32, 2008.

FALCONI, E. R. M., SILVA, N. A. S. **Estratégias de trabalho para alunos com deficiência intelectual.** 2013. In

<https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2013/03/estratic3a9gias-pedagc3b3gicas-deficic3aancia-intelectual-di.pdf>, acessado em 15 de janeiro de 2020.

FIGUEIRA, E. **A Imagem do Portador de Deficiência Mental na Sociedade e nos Meios de Comunicação** - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, n.12, p. 6-8, 1995.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____, P. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 14 ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

GOUVEIA, T. M. V. **Repensando Alguns Conceitos – Sujeitos, Representação Social e Identidade Coletiva.** Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1993.

GUIJARRO, M. R. B. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais.** Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de Vida e Formação.** Prefácio Antonio Nóvoa; tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

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

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão.** São Paulo: Ed. Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O direito à igualdade e à diferença na escola: desafios da inclusão.** Direcional Educador, v. 3, p. 16-17, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizados.** Brasília, 1998.

MITJANS MARTINEZ, Albertina. *Psicologia e compromisso social: desafios para a formação do psicólogo.* In: BOCK, A. M. B.(org.) *Psicologia e o compromisso social.* São Paulo: Cortez, 2003. p. 143-160.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOVOA, Antonio. Formação de Professores e profissão Docente IN **Os Professores e sua formação**. 3ª ed., Lisboa Codex – Portugal: Nova Enciclopédia, 1997. p.13/33.

NÓVOA, ANTÔNIO. **Os professores estão na mira de todos os discursos: são o alvo mais fácil a abater**, São Paulo, ano VII, nº 27, ago/out 2003.

PADILHA, A M. **O que fazer para não excluir: políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

PÉREZ GOMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: Nóvoa, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

RODRIGUES, N. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. *Educação & Sociedade*, v. XXII, n. 76, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5 ed. São Paulo: Editora Áurea, 2003.

SEVERINO, A.J. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n. 3, p.443-466, set/dez.2005. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-70222005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em 06 jul. 2018.

VALLS, A.L.M. **O que é ética**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1: Autobiografia da professora-pesquisadora

Aprendi a ler aos 5 anos de idade descobrindo um desconhecido nas histórias lidas. Meu livro favorito na época era “Cinderela”, foi através dele que decidir ser professora, mesmo sem saber naquele momento o que a profissão exigia. Porque sempre juntava as crianças da minha para ler as histórias, permeavam meu repertório os contos de fadas (A Bela Adormecida, Rapunzel, O gato de botas, Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos, entre outros), não gostava de contar as histórias como a maioria das crianças faziam, preferia lê-las para os amigos.

Lembro-me que no meu aniversário de 8 anos ganhei um livro que se chamava “Bambi” e trazia várias histórias, uma por dia, que encantamento e as tardes da minha rua passaram a ser permeadas por essas histórias, era sagrado o momento leitura daquela turma. À medida que íamos crescendo os encontros de leitores foram acabando, mas ainda tinha uma vizinha que sempre compartilhávamos livros e debatíamos as histórias lidas, descobrimos nessa época “Poliana – menina”, “Poliana – moça”. E nos apaixonamos pela leitura dos romances.

O tempo passou e aos 15 anos fui ser recepcionista em uma escola religiosa, administrada por freiras, como gostava de ler para os outros, quando a professora do 1º ano do Ensino Fundamental adoeceu e não pôde ir à escola, causando um tumulto, pois haveria reunião do Conselho Administrativo, propus a diretora que poderia ficar com a turma e ler algumas histórias com eles, ela aceitou. Fui toda entusiasmada para a sala de aula, levando comigo alguns livros que apresentei e solicitei que os alunos escolhessem o que leríamos na roda de leitura, foi a descoberta do “Pequeno príncipe”, pois por incrível que pareça ainda não o tinha lido. Foi uma tarde encantadora, todos tinham uma opinião sobre a obra e ao final recontamos a história com desenhos. A partir desse episódio, passei a ser professora auxiliar da turma.

Sempre que reencontro a Ir. Tereza, digo que sou a professora que ela “criou”, pois foi minha orientadora, ensinando-me a melhor forma de transmitir os conteúdos aos alunos, apesar de cursar Magistério na época, tinha dificuldades na organização sistemática do currículo, tive sorte que a primeira escola em que

trabalhei a leitura fazia parte do repertório acadêmico e cultural do aluno. Em todas as aulas, havia a hora da leitura.

Em 1997, passei no concurso do Magistério da Prefeitura Municipal de Porangatu-GO, deixando a rede particular de ensino. Desde esse período atuo na educação pública. Cursei Letras na Universidade Estadual de Goiás.

Apesar de ser encantada com a profissão de professora, decidi cursar Direito em 2008, para ter conhecimento sobre as leis e segundo “meu sonho de infância”, garantir a “eficácia desse direito na sociedade”, mas as oportunidades na minha vida profissional continua sendo na área educacional, nesse período surge o concurso da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins, fui aprovada e empossada no ano de 2011. Ao iniciar minha carreira docente nesse estado, deparei-me com a presença de alunos inclusos nas salas de aula regular, conforme o cumprimento da legislação.

A minha inquietação profissional surge da falta de preparo para esse atendimento educacional ao aluno com deficiência, pois durante o curso de licenciatura não tivemos uma disciplina específica que estudasse essa temática, preparando o futuro docente para uma atuação de qualidade em relação a esse público. E a escola, simplesmente matricula o aluno sem proporcionar momentos de estudo junto a equipe escolar sobre as necessidades desse aluno e como realizar as flexibilizações necessárias para que ele realmente seja atendido em suas especificidades e possa desenvolver suas potencialidades.

Durante essa minha trajetória, observo que estamos apenas inserindo esse aluno na sala de aula comum e exigindo que se adapte ao contexto, sem oferecer-lhe recursos adequados para efetivar esse processo de aprendizagem.

No ano passado, nova oportunidade na minha vida profissional, a aprovação no Mestrado Profissional em Letras - Profletras. E aqui estou, reaprendendo a “arte de ensinar”, pois a cada encontro presencial temos muitas descobertas e ampliação de conhecimentos, tendo como desafio implementá-las na nossa prática pedagógica. Sendo que a formação continuada nos oportuniza esse aprimoramento cotidiano do nosso trabalho.

ANEXO 2: Autobiografia da professora participante

Sou Maria de Fatima, nasci no dia 05 de Janeiro de 1975, em São Felix do Araguaia-MT. Minha mãe se chamava Tereza falecida e o meu pai se chama Agostinho. Tenho 9 irmãos, sendo que uma irmã faleceu.

Lembro-me de uma infância feliz repleta de sonhos, assim como toda criança, meu maior sonho era um dia ser grande, mas não tinha certeza do que realmente queria ser, um dia queria ser médica ou era enfermeira e no outro queria apenas ser igual a minha mãe, enfim coisa de criança. Mas quem me dera levar em meu coração toda aquela pureza e sonhos que foram levados pelo tempo e hoje se tornaram apenas belas lembranças. Na minha adolescência, lembro que adorava ir para escola podia está doente, mesmo assim não faltava aula. O melhor tempo de estudo foi do Ensino Médio, onde conquistei grandes amigas. Em 1996, casei-me com Antônio Luiz e vivemos em uma relação estável e tivemos 2 filhos Matheus e Mauricio, por isso fiquei alguns anos sem estudar.

Na época, não tinha certeza do que eu queria ser profissionalmente. Passou-se algum tempo e fui aconselhada a fazer o curso de Letras por ser um dos cursos mais barato. No fim do ano de 2003, eu e minhas colegas montamos um grupo de estudo e no meio do ano de 2004 prestei o vestibular e consegui ser aprovada no curso de Letras e no meio do ano de 2008 foi a minha formatura, tudo muito bonito. Logo após, consegui um contrato de trabalho como professora.

No início, confesso, fiquei desestimulada com a profissão diante do desinteresse das turmas, tudo o que eu havia vivenciado na faculdade, as teorias que queria ensinar, pois acreditava que aquilo modificaria a aprendizagem daqueles alunos não conseguia obter resultados devido o descaso que tratavam as aulas, e ao passar do tempo, vi que não queria continuar. A indecisão voltou a predominar em minha mente, vi que não era aquela profissão que eu queria seguir.

Logo após essa decisão, consegui um emprego no cartório de registro civil e lá trabalhei por 3 anos, e assim o tempo foi passando e nada de aumentar o meu salário e apresentando os meus cabelos brancos e vi que precisava voltar, bom ou ruim, eu tinha que voltar a exercer a minha profissão de professora, porque seria melhor remunerada. E assim o tempo foi passando, consegui um contrato na Escola Estadual Vila Guaracy em 2014, paralelamente crescia em mim a satisfação de

encarar o desafio que é a sala de aula, principalmente o desejo de tornar-me compreendida por meus alunos. Nesse regresso à escola, encontrei-me com um novo desafio, nas turmas que voltei a atuar, tem alunos inclusos, são crianças e adolescentes maravilhosos, porém tenho dificuldades em atender suas necessidades, onde acabamos apenas facilitando os conteúdos e as provas para os mesmos serem aprovados. E mesmo, quando questiono no Conselho de Classe sobre a aprendizagem desses alunos, sou orientada a passá-los de ano porque não podem ser reprovados.

Na sala de aula, aprendi a gostar da minha profissão e estou até hoje, e se Deus permitir só quero sair quando me aposentar, porque não gosto de ficar mudando de serviço, já que preciso sempre trabalhar.

ANEXO 3: Respostas às questões 1 a 5 do questionário dos professores, entrevista realizada em março de 2019.

1. Você tem conhecimento sobre pessoas com deficiência?
 sim parcialmente não
2. Já leu e pesquisou a respeito das necessidades especiais?
 sim parcialmente não
3. Há alunos com deficiência na escola em que trabalha?
 sim parcialmente não
4. No seu planejamento faz adequação curricular com o que trabalha em sala de aula?
 sim parcialmente não
5. Você conhece a lei que ampara a inclusão social na educação?
 sim parcialmente não

1. Você tem conhecimento sobre pessoas com deficiência?
 sim parcialmente não
2. Já leu e pesquisou a respeito das necessidades especiais?
 sim parcialmente não
3. Há alunos com deficiência na escola em que trabalha?
 sim parcialmente não
4. No seu planejamento faz adequação curricular com o que trabalha em sala de aula?
 sim parcialmente não
5. Você conhece a lei que ampara a inclusão social na educação?
 sim parcialmente não

ANEXO 4: Respostas à questão 6 do questionário dos professores, entrevista realizada em março de 2019.

Na última questão (nº 6), foi solicitado aos professores que comentassem algo que achassem pertinente sobre deficiência, necessidades especiais e inclusão, os professores fizeram as seguintes considerações:

6. Faça algum comentário que achar pertinente sobre: deficiência, necessidades especiais e inclusão social.

Hoje em favor da inclusão nos
 debates em que concordo que alunos
 com deficiência ficam juntos com
 os outros, só que os professores
 não estão preparados.

6. Faça algum comentário que achar pertinente sobre: deficiência, necessidades especiais e inclusão social

Eu acho importante a inclusão
 social, porém falta capacitação para
 os professores responsáveis pela sala
 de inclusão.

6. Faça algum comentário que achar pertinente sobre: deficiência, necessidades especiais e inclusão social

A lei em questão visa a inclusão do aluno com
 deficiência sem que com isso ele seja retirado do
 currículo com alunos regulares. A inclusão se dá
 mediante a adaptação do aluno por meio
 social habilitado, tanto em sala de aula como
 em sala de recurso, também com adaptação
 do local dependendo com isso o aprendizado
 sempre observando o desenvolvimento pessoal e
 social do educando.

6. Faça algum comentário que achar pertinente sobre: deficiência, necessidades especiais e inclusão social.

É um conjunto de meios e ações que combatem a exclusão dos benefícios de vida em sociedade.

6. Faça algum comentário que achar pertinente sobre: deficiência, necessidades especiais e inclusão social.

Eu trabalho com alunos especiais, mas é um trabalho muito mais difícil, mas não pesquisei sobre a lei da inclusão social na educação. Mas eu estou gostando muito desse trabalho e muito mais do que o desempenho desses alunos. É um trabalho lindo estou amando.

ANEXO 6: Leitura e interpretação

Colaborador 1: DF

A Cigarra e a Formiga

Num dia de Verão, a Cigarra cantava feliz. Enquanto isso, uma Formiga passou por perto. Vinha cansada, carregando penosamente um grão de milho que arrastava para o formigueiro.

— Por que não ficas aqui conversando um pouco comigo, em vez de te cansar tanto? Perguntou-lhe a Cigarra.

— Preciso arrecadar comida para o Inverno — respondeu-lhe a Formiga. — Aconselho-te a fazer o mesmo. — Por que devo me preocupar com o Inverno? Comida não nos falta... — respondeu a Cigarra, olhando em redor. A Formiga não respondeu, continuou o seu trabalho e foi embora.

Quando o Inverno chegou, a Cigarra não tinha nada para comer. No entanto, viu que as Formigas tinham muita comida porque a tinham guardado no Verão. Distribuíam-na diariamente entre si e não tinham fome como ela. A Cigarra compreendeu que tinha feito mal...

Moral da história: Não penses só em divertir-te. Estuda, para ter uma vida melhor no futuro.
(adaptado de <http://fabulasinfantis.blogs.sapo.pt/>)

AGORA VAMOS RESPONDER ÀS QUESTÕES SOBRE O TEXTO!

1. Quais são os animais dessa história?

Cigarras e formigas.

2. Quem cantava feliz?

A cigarras.

3. Quem passou cansada por perto da Cigarra?

A formiga

4. Quem trabalhava para ter comida durante o inverno?

As formigas

5. Quem não tinha nada para comer quando chegou o inverno?

A cigarras

6. A Cigarra ou a Formiga fez certo no final da história? Por quê?

A formiga. Porque ela guardou comida no verão todos.

Colaborador 2: FS

A Cigarra e a Formiga

Num dia de Verão, a Cigarra cantava feliz. Enquanto isso, uma Formiga passou por perto. Vinha cansada, carregando penosamente um grão de milho que arrastava para o formigueiro.

— Por que não ficas aqui conversando um pouco comigo, em vez de te cansar tanto? Perguntou-lhe a Cigarra.

— Preciso arrecadar comida para o Inverno — respondeu-lhe a Formiga. — Aconselho-te a fazer o mesmo. — Por que devo me preocupar com o Inverno? Comida não nos falta... — respondeu a Cigarra, olhando em redor. A Formiga não respondeu, continuou o seu trabalho e foi embora.

Quando o Inverno chegou, a Cigarra não tinha nada para comer. No entanto, viu que as Formigas tinham muita comida porque a tinham guardado no Verão. Distribuíam-na diariamente entre si e não tinham fome como ela. A Cigarra compreendeu que tinha feito mal...

Moral da história: Não penses só em divertir-te. Estuda, para ter uma vida melhor no futuro.
(adaptado de <http://fabulasinfantis.blogspot.pt/>)

AGORA VAMOS RESPONDER ÀS QUESTÕES SOBRE O TEXTO!

1. Quais são os animais dessa história?

inverno foi a cigarra dessa não tinha muita comida perguntou-lhe a cigarra comida para respondeu

2. Quem cantava feliz?

por que não aqui ficas conversando um pouco em vez de cansar te amigo

3. Quem passou cansada por perto da Cigarra?

quando viu as formigas tinham muito comida

4. Quem trabalhava para ter comida durante o inverno?

aconselho-te a fazer o mesmo por que deve

5. Quem não tinha nada para comer quando chegou o inverno?

me preocupar não tinha claramente

6. A Cigarra ou a Formiga fez certo no final da história? Por quê?

a cigarra não tinha nada para comer no entanto viu que as formigas

ANEXO 7: Produção de textos

Colaborador 1: DF

Observe a tirinha e produza um pequeno texto:



O livro moço de laranjas

Num belo dia, a moçinha estava lendo um livro de histórias de um pé de laranjeira, mas essas árvores de laranjeira são muito altas e elas guardam umas laranjas, e de repente "B". Mas quando ela foi até era a Moçinha. "Ai que susto que susto" É a moçinha sorrindo do moço. "Ai que susto que susto" É a moçinha sorrindo do moço. "Ai que susto que susto" É a moçinha sorrindo do moço. "Ai que susto que susto" É a moçinha sorrindo do moço. "Ai que susto que susto" É a moçinha sorrindo do moço.

E ao de cima ele perguntou "moço já viu pé de laranjeira?" É possível ele respondeu "não" e ele lhe respondeu "B" e esse depois que moço está errado" É possível ele falou "diga moço, traga-me uma laranja para mim logo."

Colaborador 2: FS

Observe a tirinha e produza um pequeno texto:



Eli foi ~~pe~~ a tona como o tiro e tava
 meu tempo e caiu a mão de coronal
 vinha carregando um grão pensosamente
 minima que se samara a zabela
 formigas tinham muita compreensão
 um pouco vez dia de te aconselha-te
 respondeu a cigarra olhando em red
 muita com aquela vai de rabeamento