



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A intervenção do supervisor escolar com professores frente ao processo de inclusão no ensino médio de alunos com necessidades educativas especiais

Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de
Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Especial, na Especialidade de Problemas do Domínio
Cognitivo e Motor



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Rita de Cássia Lima Lopes Castro

A intervenção do supervisor escolar com professores frente ao processo de inclusão no ensino
médio de alunos com necessidades educativas especiais

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na Especialidade de Problemas do Domínio
Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores
da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri

Presidente: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Arguente: Professora Doutora Paula Maria Mendes da Costa Neves

Orientador: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Dezembro. 2021

Agradecimentos

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”. (Madre Teresa de Calcutá)

Agradeço primeiramente à minha mãe, Margarida Maria Lima, por seu apoio e investimento, de tempo, preocupação, sempre incondicional desde a minha caminhada primária e estudantil sempre investindo e não medindo esforços para que pudesse chegar sempre o mais longe possível.

A meu Esposo Rômulo Júlio Silva Castro, por todo incentivo e partilha das alegrias e das dificuldades em minha trajetória de formação e estudo para atuação profissional.

As minhas filhas Ana Beatriz e Maria Luiza, que se tornaram combustível em minha vida para eu ser uma pessoa melhor e que de forma muito compreensiva sempre entenderam os momentos em que não estive presente e que dedicava ao estudo e aplicação do projeto.

Aos professores, com quem trabalho, que dividem a luta diária na Escola e que nunca deixaram a inquietação se instalarem na minha prática educativa, impulsionando assim sempre a busca por mais conhecimento e possíveis respostas às dificuldades vivenciadas em nosso cotidiano escolar.

Quero agradecer em especial a Professora orientadora desta pesquisa Doutora PHD Ana Maria Sarmiento Coelho, em sua ação direta e motivadora para a caminhada e a realização deste sonho em minha vida.

Aos meus alunos, com os quais desenvolvo trabalho em minha trajetória profissional, pois suas necessidades sempre me fizeram buscar mais conhecimento e nunca me acomodar.

Agradeço a minhas amigas de Mestrado, que durante meus momentos de fraqueza e desânimo foram primordiais para não desistir e continuar a caminhada.

A intervenção do supervisor escolar com professores frente ao processo de inclusão no ensino médio de alunos com necessidades educativas especiais

Resumo: Este estudo centra-se aplicação de um plano de formação inicial e continuada a um grupo de professores do Ensino Médio, orientado pela ação do supervisor pedagógico assim como estabelece a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/96, no Título VI, artigo nº 63 e mais especificamente inciso III. O trabalho tem como objetivo identificar o papel do supervisor face às ações pedagógicas do professor do ensino médio diante do trabalho com alunos que apresentam necessidades educativas especiais, buscando alternativas para uma ação supervisora e mediadora de qualidade, favorecendo o processo de inclusão. A metodologia de recolha de dados e planeamento deste estudo tiveram como ponto de partida a realização de um *Focus Group*, realizado com 24 professores do ensino médio da escola estudada, através do qual foi feito o levantamento das principais necessidades formativas diante do processo inclusivo na escola. Com base nas necessidades identificadas foi planejada uma formação inicial e continuada com aplicação durante 8 (oito) meses, sendo aplicado questionário semiestruturado para avaliação do processo formativo frente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino médio. A pesquisa apontou a necessidade de organização de um itinerário formativo continuado de forma anual, abordando as necessidades educativas e inclusivas de acordo com a entrada de novos alunos (matrículas) e o levantamento realizado a cada ano letivo e organização de ebook com informações e orientações básicas para o trabalho inclusivo.

Palavras-chave: Formação Reflexiva Professor, Ação do Supervisor, Necessidades Educativas Especiais, Inclusão

The intervention of school supervisor with teachers in view of the high school inclusion process of students with special educational needs

Abstract: This study focuses on the application of an initial and continued training plan for a group of High School teachers, guided by the pedagogical supervisor's action, as established in the National Educational Bases and Guidelines Law n° 9,394/96, under Title VI, article N° 63 and more specifically item III. The work aims to identify the supervisor's role in view of pedagogical actions of the high school teacher due to work with students who have special educational needs, seeking alternatives for a supervisory and mediating action of quality, supporting the inclusion process. Data collection and planning methodology of this study had a Focus Group as a starting point, carried out with 24 high school teachers at the school studied, through which a survey was conducted focusing on the main training needs related with the inclusive process in the school. Based on the needs identified, initial and continued training was planned to be developed during 8 (eight) months, with a semi-structured questionnaire being applied to assess the training process in view of the inclusion of students with special educational needs in high school. The research pointed out the need to organize an ongoing training schedule on an annual basis, addressing educational and inclusive needs according to the admission of new students (Enrollments), a survey carried out each school year, and organization of an e-book with basic information and guidelines for inclusive work.

Keywords: Reflective Teacher Training, Supervisor's Action, Special Educational Needs, Inclusion

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
CAPÍTULO I - O TRABALHO DO SUPERVISOR ESCOLAR.....	8
1.1 O fazer pedagógico do Supervisor Escolar	10
1.2 A formação reflexiva de professores	12
1.3 A formação inicial e continuada do Professor de Ensino Médio no Brasil	14
CAPÍTULO II - A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	19
2.1 A inclusão de alunos com necessidades educativas no ensino médio	21
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....	27
CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO.....	29
3.1 Objetivos de estudo	31
3.2 Metodologias	31
3.3 Instrumentos	32
3.4 Caracterização da Escola	33
3.5 Procedimentos	34
3.6 Caracterização do processo de avaliação do itinerário formativo	39
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	47
CAPÍTULO V - PROPOSTA FORMATIVA PARA PROFESSORES FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	54
5.1 Designação da Formação	56
5.2 Enquadramento	56
5.3 Objetivo geral	56
5.4 Objetivos específicos	57
5.5 Destinatários	57
5.6 Plano e conteúdos	57
5.7 Metodologia	57
5.8 Gestão e organização dos recursos	58
5.9 Horário	58
5.10 Modelo de Avaliação da Formação	58

5.11 Formadora	59
5.12 Bibliografia	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
BIBLIOGRAFIA.....	66
APÊNDICES.....	69
ANEXOS.....	90

Lista de siglas

AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
FEUSP	-	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	-	Língua Brasileira de Sinais
NEE	-	Necessidades Educativas Especiais
PEI	-	Plano Educacional Individualizado
TDAH	-	Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade

Lista de quadros

Quadro 1 – Caracterização da amostra	40
Quadro 2 – Participação dos professores em formação continuada voltada para o trabalho inclusivo de alunos com NEE	41
Quadro 3 – Local em que ocorreu a formação voltada para o trabalho inclusivo de alunos com NEE	41
Quadro 4 – Temáticas de formação continuada oferecidas conseguiu participar.....	41
Quadro 5 – Relevância das temáticas oferecidas na formação continuada.....	42
Quadro 6 – Segurança sobre o trabalho inclusivo após o itinerário de formação continuada	42
Quadro 7 – Temáticas que poderiam ser abordadas para a continuidade do processo formativo	43
Quadro 8 – Obstáculos apresentados no processo formativo	44
Quadro 9 – Disponibilização de materiais informativo e formativo para o trabalho inclusivo em sala de aula	44
Quadro 10 – Informações essenciais para o processo de formação continuada, mediada pelo supervisor escolar diante do desafio de inclusão em sala de aula	45

Lista de apêndices

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Direção	71
Apêndice 2 – Convite do <i>Focus Group</i>	75
Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores.....	79
Apêndice 4 – Questionário de avaliação aplicado junto aos professores após o Itinerário Formativo	83

Lista de anexos

Anexo 1 – 1º Encontro Formativo Presencial: Intervenção Precoce e o Processo Inclusão na escola	92
Anexo 2 – 2º Encontro Formativo Presencial: Síndromes e Deficiências: <i>Autismo e Surdos</i>	96
Anexo 3 – 3º Encontro Formativo Presencial: Adaptação e Adequação Curricular	101
Anexo 4 - 4º Encontro Formativo Presencial: Oficina para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI)	106
Anexo 5 – 5º Encontro Formativo: Como avaliar alunos com necessidades educativas especiais?	110
Anexo 6 – Ebook Aprender para Incluir	115

INTRODUÇÃO

O paradigma de competência repousa em uma ação humana educativa criativa, contextualizada e com significância adequada à realidade, amparada no conhecimento científico sistematizado. Aprender a lidar com o desconhecido, com o conflito, com o inusitado, com o erro, com a dificuldade, transformar informação em conhecimento, ser seletivo e buscar na pesquisa as alternativas para resolverem os problemas que surgem, são tarefas que farão parte do cotidiano das pessoas.

Assim, a escola no cumprimento da sua função social, deverá desenvolver jovens que nela confiam a sua formação escolar, competências e habilidades para prepará-los para agir conforme as exigências do contexto social no qual estão inseridos. Essa é a realidade de todos os profissionais da educação, que sentem a necessidade de refletir sobre suas ações pedagógicas no que diz respeito a conhecer e reconhecer a importância do sujeito da aprendizagem, a entender o que pode facilitar ou dificultar seu entendimento.

Nesse contexto, a educação necessita de um professor comprometido com os interesses e necessidades da comunidade escolar na qual está inserido. Este deve ter seu espaço para desempenhar suas funções, visando o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem de qualidade. Este estudo tem como objetivo identificar as existentes relações entre teoria e prática da supervisão escolar no contexto, pesquisando sobre o papel do supervisor frente às ações pedagógicas do professor do ensino médio no processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), pois a falta de ações educativas inclusivas impedem o acesso ao conhecimento e ao aprendizado, ocasionando consequências na participação e na interação enquanto ser social, e principalmente a ter acesso no mercado de trabalho. Portanto, tem-se consciência de que a Educação de jovens é tão necessária quanto a educação das crianças nas faixas etárias normais de alfabetização.

Dessa forma, diferenças entre as pessoas são regras e não exceções. Faz-se necessário encontrar meios para tratar a todos com igualdade. A escola precisa de fato ser inclusiva e atender a educandos com necessidades especiais de forma mais qualificada. A responsabilidade da inclusão de um estudante com necessidade especial é de toda a

comunidade escolar e não podemos ignorar o professor e seu importante papel neste contexto.

Este trabalho está estruturado em 4 capítulos. O primeiro capítulo aborda o trabalho do supervisor escolar, o contexto histórico, a importância da formação reflexiva do professor e a caracterização da formação inicial e continuada no Brasil. O segundo capítulo descreve o processo de inclusão e a importância da ação educativa do professor no ensino médio mediada pelo supervisor com o objetivo de favorecer o planejamento integrado entre a equipe docente e assim garantir de fato o aprendizado e a integração de todos.

No terceiro capítulo é apresentado o enquadramento da pesquisa, os dados do Focus Group, realizado como ponto de partida para o planejamento formativo em serviço dos professores, assim como a descrição da realização do itinerário formativo elaborado após o tratamento dos dados levantados no Focus Group. O quarto capítulo é dedicado às reflexões dos dados colhidos com o questionário de avaliação da intervenção formativa de 30 horas realizada com a equipe escolar e os impactos do processo formativo na prática educativa do professor orientada pelo supervisor escolar.

Por fim, como parte das reflexões finais, entendemos que o processo de formação continuada em serviço elaborado e conduzido pelo supervisor, com base nas necessidades educativas da comunidade escolar para garantir e assegurar o processo de inclusão de alunos com NEE, é algo possível de ser realizado, esta ação pode ser construída de acordo com as necessidades que surgem a cada ano letivo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - O TRABALHO DO SUPERVISOR ESCOLAR

“A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender”

John Dewey

Desde a mais tenra infância demonstramos o desejo e a necessidade de aprender. Esse desejo corresponde ao princípio elementar do desenvolvimento humano. A aprendizagem deve ser projetada em várias instâncias da vida, de forma pessoal, produtiva e acadêmica, fomentando assim no educador o processo de evolução que nos leva aprender constantemente, a lidar com o desconhecido, com o conflito, com o inusitado, com o erro, com a dificuldade, transformar informação em conhecimento, ser seletivo e buscar na pesquisa as alternativas para resolver os problemas que surgem, são tarefas que farão parte do cotidiano dos educadores por toda sua vida.

1.1 O fazer pedagógico do supervisor escolar

Originalmente o ato de supervisionar advém dos ambientes industriais (fábricas), na figura do gerente que tinha o papel de fiscalizar e orientar a produção dos operários. Para Foulquié (1971, p. 452 citado em Saviani, 2000, p. 14) supervisão nos remete a um conceito: ‘ação de velar sobre alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento’.

No Brasil, a Supervisão Escolar foi criada durante o período da Ditadura Militar e assegurada inicialmente pela Lei 5.692/71, em especial no artigo 33, que garante a presença dos especialistas em educação no Sistema Educacional Brasileiro, como um serviço das escolas de 1º e 2º grau (Brasil, 1971). Basicamente tinham o trabalho voltado para as questões burocráticas, centralizadora e controladora de acordo com o regime político da época, ocorrendo uma evolução gradual da práxis, à medida que a educação evoluiu ao longo do tempo em nossa sociedade, em consonância com as reformas adotadas pelo Estado.

Hoje as atribuições de um supervisor escolar vão além do papel centralizador e burocrático de sua concepção inicial. A atividade fim é garantir o processo ensino aprendizagem em uma nova perspectiva e abrangência do seu trabalho que engloba currículo, atuando na mediação direta entre o trabalho do professor e a aplicação deste currículo efetivamente no aprendizado do aluno englobando aspectos relacionados com

os programas, o planejamento, a avaliação, os métodos de ensino e de recuperação, tendo como finalidade integrar e orientar a ação educativa.

Neste aspecto, Rangel (2000, p. 75) observa que: “Ao ressignificar e revalorizar a supervisão, reconceitua-se de modo a compreendê-la na sua ação de natureza educativa e, portanto, sociopedagógica, no campo didático e curricular do seu trabalho, no seu encaminhamento coordenador.”.

O ato de supervisionar está imbuído de um sonho educativo e tem em seu foco uma ação transformadora, para tanto o supervisor deve aliar teoria e prática (levantamento e estudo do cotidiano onde trabalha), aplicando assim o embasamento teórico a fim de ajudar no processo de transformar o ato educativo em um momento construtivo e significativo.

Segundo Rangel (2000, p. 78) afirma que as atribuições do supervisor tem como principal objetivo o processo-ensino aprendizagem e para tanto deve abranger:

A abrangência desse processo inclui: currículo, programas, planejamento, avaliação, métodos de ensino e recuperação, sobre os quais se observam os procedimentos de coordenação, com finalidade integradora, e orientação, nucleada no estudo, nas trocas, no significado da práxis.

O supervisor além de orientar os passos deste processo, tem e sua atuação um caráter de elo que liga o fazer docente as necessidades educacionais que a comunidade escolar apresenta, integrando conhecimento, ação educativa e o processo de formação do professor no universo escolar, evidenciando assim uma tríade da busca dos saberes e da produção de conhecimento, entre supervisor no processo de mediação, aluno e professor, Alarcão (1996) afirma que o supervisor deve orientar o professor no processo de construção do conhecimento docente, para que o mesmo possa desenvolver o grande objetivo da docência que é a eficácia do processo de aprendizagem do aluno, a Figura 1 ilustra este processo de relação didática entre ato de educar:

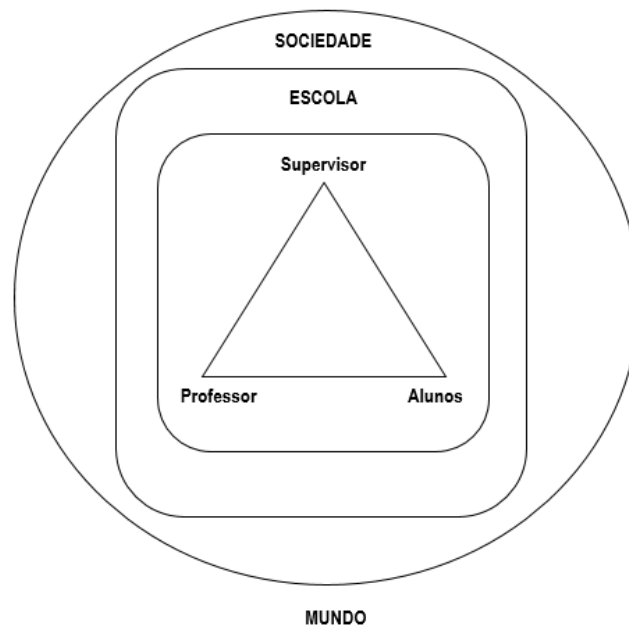


Figura 1 – Processo de supervisão

Fonte: Amaral; Moreira; Ribeiro (1996, p. 93)

Neste contexto, é necessário que o supervisor exerça o seu papel de articulador entre as necessidades de construção de conhecimento docente que surgem no cotidiano escolar e o processo formativo contínuo do professor reflexivo, a ação deste professor em sala de aula alcançará o aluno no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, fechando assim a tríade no exercício da docência.

1.2 A formação reflexiva de professores

Os programas de formação de professores sofreram grande influência de Donald Schön quando em 1987 em seu livro *Educating The Reflexive Practitioner* nos apresenta sua contribuição para um novo paradigma de formação docente que veio romper com a perspectiva da educação profissionalizante, apresentando uma proposta de ação educativa permeada de base teórica e confrontada com o universo de atuação com situações (problemas) advindas da realidade, aplicando o aprendizado científico para possíveis soluções gerando assim uma vivência crítica (Alarcão, 1996).

A formação do professor reflexivo segundo Alarcão (1996), é uma vertente educativa que vem sendo discutida e se tornando uma necessidade nas universidades, na formação inicial e na formação continuada durante o processo laboral do professor. A formação inicial deve ser como uma semente que uma vez plantada deve crescer e ser complementada durante a vida profissional com a formação continuada.

Nenhum professor sai da graduação pronto para todas as situações do cotidiano escolar, o mesmo deve estar aberto a buscar mais formação e conhecimento, investindo em sua formação continuada durante toda a sua carreira profissional e compreendendo que o processo de formação e aperfeiçoamento é vai se constituído ao longo da vida e das vivências, desenvolvendo assim as competências pessoais-profissionais de forma contínua, como afirma Nóvoa, (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Ser reflexivo exige a articulação de competências e habilidades e não só o desenvolvimento cognitivo como a capacidade de reter conteúdos, saberes sistematizados com embasamento científico e métodos. Essa articulação do desenvolvimento cognitivo com competências como curiosidade, investigação, análise e atitude colaboram para a formação de um professor que busca seu crescimento enquanto pessoa e por tanto enquanto profissional. Nessa perspectiva Alarcão (1996, p. 175) pontua as seguintes considerações:

[...] A reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamentos e curiosidades, na busca da verdade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente Lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num acto específico, próprio do ser humano [...]

Assim, o professor tem a possibilidade de mobilizar seus vários tipos de saberes e de elevar a sua ação docente a uma ação pedagógica, capaz de transformar a realidade social que o cerca. É importante ter como entendimento que a formação inicial não termina com a conquista do diploma, o professor reflexivo deve sempre entender que sua formação será contínua e que novos inícios sempre serão necessário dentro do seu itinerário formativo, retroalimentando sua capacidade crítica e de autoformação, e caminhando de forma a englobar sua formação inicial e continuada, vivenciando assim o conceito e as várias possibilidades de crescimento que a política de desenvolvimento de um professor reflexivo pode oferecer, como afirma Alarcão (1996, p. 177):

Mas o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua atuação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

O professor reflexivo é aquele que está em constante formação e que a cada vivência e experiência sabe agregar novos pontos para sua prática docente, que faz dos fatos que surgem como necessidades ou dificuldades dentro da rotina do ato de ensinar um gerador do seu processo de busca por formação continuada, tornando-se assim um aprendente constante.

1.3 A formação inicial e continuada do professor de ensino médio no Brasil

A formação do professor reflexivo exige uma breve análise na linha do tempo da evolução educacional no Brasil e como essa necessidade histórica vai mudando a concepção e o processo de formação do professor.

No primeiro momento a escola com giz e quadro, onde o perfil do professor era autoritário, a ação educativa era realizada através da transmissão de conhecimento, o objetivo era transmitir e a habilidade esperada do aluno era memorizar o máximo de conteúdos. Como afirma Gôngora (1985, p. 23): “O caminho cultural em direção ao saber

é o mesmo para todos os alunos desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar as dificuldades e conquistar lugar junto aos mais capazes.”.

Nesta perspectiva acerca da escola e do processo de aprendizagem qualquer dificuldade de aprendizagem era um problema do aluno e mesmo devia buscar vencer essa limitação, colocando assim o professor no patamar de detentor do saber.

O movimento da Escola Nova, em 1932, surge na contramão desta proposta. Um grupo de educadores, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Dermeval Saviani seguem com uma proposta crítica com o ideal de uma escola para todos com a finalidade de potencializar a democratização social, uma participação do aluno como sujeito que deve interagir para que haja aprendizado, advogando o respeito pelas necessidades apresentadas pelos alunos, a pesquisa e a organização didática (planejamento) tendo como foco a observação do desenvolvimento do aluno (Franco, 2012).

A concepção dialética na educação de Paulo Freire passa a influenciar o Brasil e o mundo baseada no pensamento de Karl Marx, com uma ação que busca superar as desigualdades sociais, tendo consciência enquanto sujeito histórico e de sua exploração e usando essa consciência como ponto de partida para vencer essa dominação.

Sobre o tema observamos o entendimento de Freire (1985, p. 9):

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

Com isso, era necessário a formação de professores voltados a realidade, política e social que os alunos apresentavam, um professor para mediar e orientar o aprendizado dos estudantes.

Em meio a uma ditadura militar no Brasil os educadores com o ideal e a prática educativa baseada no Movimento da Escola Nova são exilados. A Revolução Industrial apresenta uma nova necessidade, uma nova formação e concepção do processo educativo voltado para as questões técnicas, as necessidades da produção rápida, com mão de obra qualificada e com especialidades específicas para atender determinadas demandas da indústria e da produção.

Neste contexto, a formação de professores passa a ser especializada voltada para atender essa demanda, onde cada professor passa a ser especialista em determinada área com as licenciaturas em disciplinas específicas, com habilidades na elaboração de planos, no uso de técnicas. Este modelo tinha como centralidade a valorização das tecnologias e a produção, o professor e o aluno tinham destaque secundário e o único propósito era formar indivíduos para o mercado de trabalho, como podemos ver na Lei nº 5.540/68 referente ao ensino universitário e Lei nº 5.692/71 do ensino de 1º e 2º grau, que são marcos legais deste modelo (Brasil, 1968; 1971).

Após o tecnicismo, muitas propostas pedagógicas foram postas em prática nas escolas públicas como microensino, telecurso e tantas outras, não tendo a formação e a valorização do professor como eixo.

A atual formação dos professores no Brasil baseia-se nas propostas de uma vertente transformadora. Pimenta (1997) apresenta um estudo realizado com alunos egressos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), que estabelece a necessidade de o fazer pedagógico, articulado com a consciência da identidade do professor assim como a compreensão que a formação inicial e contínua se complementam num processo de auto formação, baseado na formação do professor reflexivo, uma vez que enfatiza a importância do processo de formação que tem a prática apoiando a teoria ou a teoria apoiando a prática.

Sobre essa realidade, Franco (2012, p. 103) pontua: “No entanto, é sempre a questão da teoria e da prática que instiga a pensar e produzir. A Pedagogia fundamentando a

Didática, vista como teoria do ensino, e a Didática oferecendo à Pedagogia o manancial que fundamentará a teoria desta.”

Em 1988, Pimenta propõem que a formação do professor deve ser confrontada pela prática, proporcionada pelos estágios curriculares e supervisionados nos cursos de licenciatura, numa referência a sua vivência e estudos da rede de ensino público no Brasil, enfatizando a influência do pensamento de Schön e Alarcão (Pimenta, 1997).

Schön (1990) e Alarcão (1996) citado em Pimenta (2005, p. 28) afirmam que: “Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o professor reflexivo [...]”

A política pública brasileira de formação de professor foi estabelecida pela Diretrizes Curriculares Nacionais, onde foi assegurado o estágio curricular como uma vivência essencial para o processo de formação docente, as matrizes dos cursos de licenciatura passaram a ter uma integração com as disciplinas pedagógicas, além da formação para a prática profissional desde o início do curso (Brasil, 2002).

CAPÍTULO II - A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

2.1 A inclusão de alunos com necessidades educativas no ensino médio

A escola tem o papel de sistematizar os conhecimentos surgindo assim a necessidade de se estabelecer uma normatização do *saber* trabalhados neste universo, respeitando uma ordem sequencial para a consolidação do processo de aprendizagem. Diante desta necessidade, observamos que o currículo tem essa finalidade, pois estabelece um conjunto de saberes.

Para Tanner e Tanner (1975, p. 45 citado em Lopes, 2011, p. 20) o currículo é definido como

[...] experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno.

A concepção de organização de um currículo se fortaleceu com o processo de industrialização americana, em que emergiu a inquietação de que era necessário estabelecer princípios que nortearam os saberes a serem ensinados no processo de escolarização, pois as mudanças sociais e econômicas exigiam que o sistema de ensino acompanhasse essas mudanças e preparasse o homem para essas novas exigências do mercado.

No Brasil o movimento da *Escola Nova* abriu as portas para essa discussão sobre o que ensinar e a construção de uma proposta curricular que levasse à resolução dos problemas sociais como Dewey propõe em sua teoria.

Segundo Dewey (1978, p. 61) “O valor dos conhecimentos sistematizados num plano de estudos está na possibilidade, que dá ao educador, de determinar o ambiente, o meio necessário à criança e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental.”

A estrutura curricular do ensino regular no Brasil, baseia-se na proposta educacional do Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares, que é organizada em quatro áreas

do conhecimento e que se desdobra em grupos de componentes curriculares: 1) Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna; 2) Matemática e suas tecnologias – Matemática; 3) Ciências Naturais e suas Tecnologias – Biologia, Química e Física; 4) Ciências Humanas e suas Tecnologias - Geografia, História, Sociologia e Filosofia.

Os conteúdos curriculares deverão atender nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 e nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, sendo que a inclusão beneficia a todos os envolvidos no processo escolar, pois a convivência com as diferenças favorece a consciência dos jovens no ensino regular, pois mesmo com determinadas deficiências, é possível superar as dificuldades (Brasil, 1996).

Segundo Mantoan (2003, p. 23 citado em Gomes, 2014, p. 27) “[...] é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.”. Portanto, é necessário e fundamental além da inclusão física e espacial, o envolvimento de todos, esta inclusão deve envolver todos os atores deste universo escolar no processo educativo, para garantirmos uma nova escola com acessibilidade, recursos e metodologias inovadoras com práticas que possam assim favorecer esse processo de integração e aprendizado.

As adaptações do currículo representam uma possibilidade de atuar na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos com NEE favorecendo assim o processo de inclusão. Essas adaptações curriculares sugerem a adequação de objetivos, conteúdos, metodologias ou critérios de avaliação diferenciados, conforme recomenda a Declaração de Salamanca (Declaração..., 1994). Para tanto, é necessário fomentar a pesquisa sobre o papel do supervisor como um intermediador do trabalho realizado pelo professor em ambientes educativos inclusivos.

Mantoan (2014) afirma que é necessário ter uma educação de qualidade e que precisamos desconstruir a ideia de que a boa escola é aquela que trabalha muitos conteúdos e cujos alunos são ótimos em decorar datas e conceitos. A qualidade do ensino

está ligada à possibilidade do professor com sua metodologia atingir todos os alunos respeitando suas diferenças. Os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades dos alunos e não o contrário, porém os alunos que apresentarem NEE devem receber apoio adicional no programa regular de estudos.

Mantoan (2014) ainda salienta que é necessário orientar as adaptações curriculares e não apenas seguir programas, excluindo atividades dos alunos que não conseguem executá-las junto aos demais e, sim, modificando e permitindo o enriquecimento e a diversificação visando atender às suas necessidades, proporcionando-lhes experiências significativas e reais de aprendizagem.

De acordo com Lück (2012), o supervisor escolar tem o papel de articular o trabalho pedagógico, participar da formulação e implementação de políticas educacionais, visando ser o mediador das ações educativas. Neste sentido não podemos pensar em uma escola inclusiva, autônoma e cidadã, sem fortalecer o elo entre supervisor – professor – aluno, já que a aplicação de um currículo significativo e a efetivação de políticas educacionais inclusivas só serão possíveis com o trabalho articulado entre esses atores do processo.

Little (1997 citado por Lück, 2012, p. 26) ressalta que

Os professores e os supervisores trabalham juntos para melhorarem a qualidade do ambiente, criando as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem mais eficaz, identificando e modificando os aspectos do processo do trabalho, considerados adversários da qualidade do desempenho.

Neste aspecto, o processo de inclusão só será garantido à medida que o contexto do trabalho educativo for repensando, nos aspectos metodológicos, curricular e na gestão de recursos humanos, na perspectiva de efetivar mudanças significativas e tendo em vista que o ambiente de diferenças corrobora para o objetivo final da escola que é assegurar o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto é necessário investir e fomentar a formação destes profissionais da educação.

As adaptações do currículo representam uma possibilidade de atuar na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos com as necessidades educativas e de favorecer sua inclusão, essas adaptações curriculares sugerem a adequação de objetivos, conteúdos, metodologia ou critérios de avaliação diferenciados, conforme recomenda a Declaração de Salamanca (Declaração..., 1994).

Os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades dos alunos e não o contrário, sendo que os que apresentarem necessidades educativas especiais, devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente.

Essa afirmação nos orienta que a adaptação curricular não é apenas seguir programas, excluindo atividades dos alunos que não conseguem executá-la junto aos demais e, sim, modificar que permitem enriquecer e diversificar a formação do aluno, proporcionando-lhe experiências significativas de aprendizagem.

O processo de inclusão do estudante com NEE em uma sala de aula do ensino médio depende muito das atividades que os professores desenvolvem e a metodologia na adaptação dessas atividades precisa estar de acordo com as competências e habilidades demonstradas por esse aluno ao longo de sua vida escolar, o planejamento do professor deve ter como ponto de partida o estudante, buscando assim os eixos de seu interesse com atividades contextualizadas visando o desenvolvimento e a inclusão no processo de aprendizagem dentro da sala de aula regular.

Neste sentido é necessário conhecer o aluno, além da união da equipe docente para a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), respeitando limitações e potencialidades, planejado de forma conjunta visando a colaboração de todos os envolvidos para assim potencializar o desenvolvimento interdimensional, ou seja, social, afetivo, cognitivo e corpóreo deste aluno.

O PEI deve ser um importante aliado nos processos de ensino aprendizagem, no Brasil esse planejamento não é obrigatório dentro da legislação brasileira, como em Portugal e

os Estados Unidos, porém quando paramos para pensar que o aluno deve ter garantido o pleno acesso ao currículo escolar durante o trabalho inclusivo e que devemos assegurar estratégias pedagógicas que respeitem a singularidade de cada aluno, fica estabelecida uma necessidade de utilização do PEI por toda equipe escolar em regime de colaboração e não somente dos professores da Sala de Recurso de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para desenvolver este planejamento colaborativo é necessário conhecer as necessidades deste aluno, o professor necessita aceitar e conhecer suas limitações e potencialidades, só assim poderá ser um facilitador, mediador do processo de inclusão. O professor tem habilidades para gerenciar o ambiente de sala de aula, um espaço de diferenças que quando bem trabalhadas podem contribuir para um aprendizado pautado no princípio da interação como afirma a teoria de Vygotsky, direcionando o desenvolvimento proximal, potencializando o saber individual para o desenvolvimento real e com orientação desenvolve ainda mais transformando no nível de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1984).

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO

3.1 Objetivos de estudo

Identificar o papel do supervisor como orientador face das ações pedagógicas do professor do ensino médio diante do processo de inclusão de alunos com NEE, buscando alternativas para uma ação supervisora, mediadora de qualidade, promotora da ação educativa do educador, analisando as dificuldades existentes entre teoria e prática da supervisão escolar.

Para tanto foram estabelecidos três objetivos norteadores:

- a) desenvolver um projeto de intervenção escolar, pesquisando sobre o papel do supervisor como orientador tendo como foco o objetivo geral desta pesquisa;
- b) atuar sobre as necessidades do professor no processo de formação inicial e continuada para o trabalho inclusivo na escola; e,
- c) planejar com a equipe escolar de forma colaborativa o processo de aprendizagem do educando com NEE.

A opção tomada para realizar um estudo sobre esta temática da investigação mostrou-se pertinente, uma vez que centrou-se na aplicação de um plano de formação inicial e continuada a um grupo de professores do ensino médio, orientado pela ação do supervisor pedagógico assim como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, no Título VI, artigo nº 63 e mais especificamente inciso III (Brasil, 1996).

3.2 Metodologias

Tendo em consideração o âmbito do presente estudo, pretendeu-se recolher dados sobre o papel do supervisor escolar como orientador do trabalho do professor, visando a mediação das atividades frente às situações do cotidiano escolar no ensino médio diante do processo de inclusão de alunos com NEE, para posteriormente conceber um projeto de formação dirigido ao desenvolvimento de atitudes mais favoráveis às práticas de educação inclusiva.

Segundo Tuckman (2005), a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. Deste modo, a investigação sugerida neste projeto de mestrado foi um estudo exploratório, descritivo, de abordagem qualitativa e dialética que se utilizou como recurso inicial ao inquérito a apresentação do projeto de pesquisa e solicitação do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido junto à Direção da Escola (Apêndice 1).

Posteriormente, foi encaminhado aos professores do ensino médio, sujeitos desta pesquisa, o convite para participação do *Focus Group* (Apêndice 2), via WhatsApp. A realização do *Focus Group* teve por objetivo identificar as principais necessidades formativas dos professores diante do processo inclusivo da escola. Nesta oportunidade realizou-se a apresentação do projeto e solicitação de preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3).

Com base nas necessidades identificadas no *Focus Group*, realizou-se os Encontros Formativos, em sua maioria em formato presencial na escola, e para avaliação destas formações aplicou-se um questionário encaminhado via *Google Forms* junto à amostra de conveniência (Apêndice 4).

3.3 Instrumentos

Para a realização desta investigação, o Diretor da Escola selecionada para esta pesquisa foi contactado via presencial, para apresentação dos objetivos da pesquisa e levantamento do quantitativo de professores que atuam junto aos alunos com NEE de modo a obter-se permissão para efetivação da pesquisa na escola.

Uma vez autorizado este processo, obteve-se os dados referente aos contatos telefônicos dos professores, sujeitos desta pesquisa, a fim de se encaminhar o convite via WhatsApp para um encontro no formato *Focus Group* com o objetivo de identificar as principais necessidades para a realização de um trabalho inclusivo e formativo, mediante a fala dos professores.

Após esse levantamento foram realizados os encontros formativos, pautados em um modelo interativo reflexivo, que englobou: estudo dos casos e relatórios, onde identificou-se as dificuldades e potencialidades apresentadas pelos alunos; estudo com os professores das principais necessidades apontadas; e, organização do planejamento integrado.

Com a finalização da etapa de formação foi aplicado questionário para avaliação do projeto de intervenção. Cabe destacar que este instrumento foi disponibilizado *on-line* através do programa *Google Forms*, para facilitar o processo de recolha da informação e, assim, constituir a amostra desta pesquisa (Apêndice 4).

Logo, o processo de recolha de dados, seguiu as normas estabelecidas para esta metodologia, nomeadamente no que respeita à prestação de informações sobre o tema em estudo e os seus objetivos, bem como sobre as regras e as garantias de participação voluntária, de confidencialidade das respostas e do anonimato dos participantes. Na introdução era, ainda, fornecida informação sobre os objetivos da pesquisa.

A recolha dos dados ocorreu no período de 08 a 19/08/2021. Os dados quantitativos e qualitativos recolhidos foram tabulados no Excel e analisados de modo a se compreender o processo de inclusão no ensino médio de alunos com NEE e identificar como se dá a formação continuada para equipe escolar em um planejamento colaborativo das ações educativas no intuito de um trabalho integrado, finalizando o processo da avaliação orgânica da intervenção.

3.4 Caracterização da Escola

Conforme Tuckman (2005), a amostra constitui-se pelos elementos da população, selecionados para participar da pesquisa. Desta forma, o estudo desta investigação definiu como amostra o corpo docente de professores de uma escola, que pertence à Rede Estadual de Educação do Maranhão – São Luís, que oferece a modalidade de ensino médio em tempo integral, da 1º à 3º série do ensino médio regular.

A escola é frequentada por 383 alunos matriculados regularmente em regime de tempo integral, das 7h30 às 17h. A Escola possui Auditório, Biblioteca, Laboratórios de Informática, Ciências e Sala de Recurso Multifuncional.

O corpo docente é formado por 24 professores com licenciaturas das quatro áreas de conhecimento: Humanas, Natureza, Linguagem e Matemática, duas professoras da Sala de Recurso Multifuncional e duas intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). E a gestão escolar é assegurada por um Gestor Geral, um Gestor Administrativo e um Gestor Pedagógico.

3.5 Procedimentos

No dia 22 de janeiro de 2020 foi realizada a reunião em *Focus Group*. Toda a equipe de professores foi convidada, totalizando 24 professores. Entretanto, apenas 8 professores e 3 gestores participaram desta primeira fase da pesquisa. Este encontro foi essencial para a identificação das necessidades para a realização do trabalho inclusivo, assim como das principais necessidades formativas apontadas pelo grupo.

Dentre as principais necessidades levantadas para a realização do trabalho inclusivo, neste primeiro contato com os professores (Gráfico 1), pode-se citar:

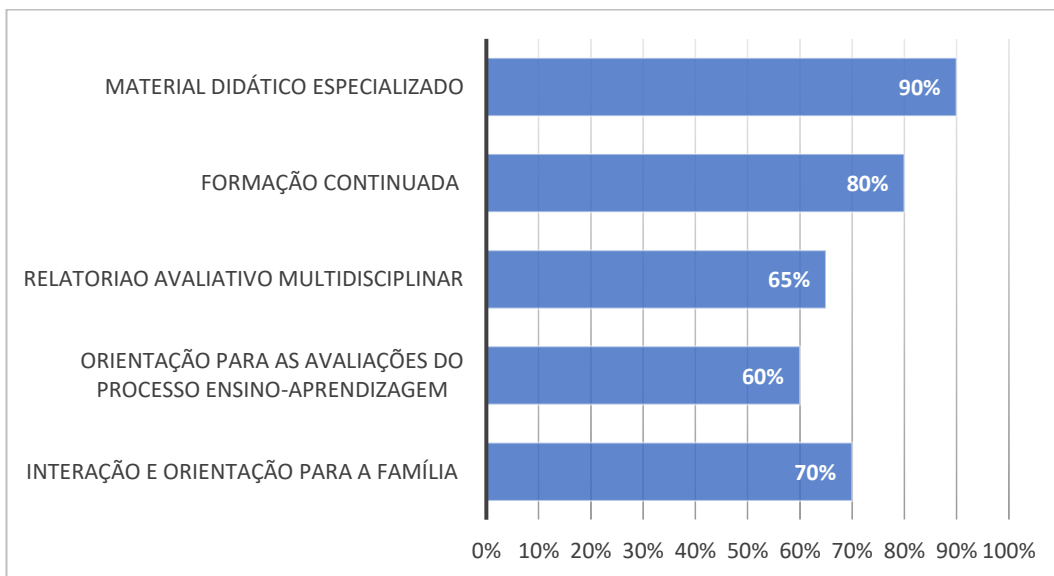


Gráfico 1 – Principais necessidades levantadas para a realização do trabalho inclusivo

Fonte: A autora

Já no que tange às principais necessidades formativas levantadas pelo grupo para a realização do trabalho inclusivo (Gráfico 2), destacam-se:

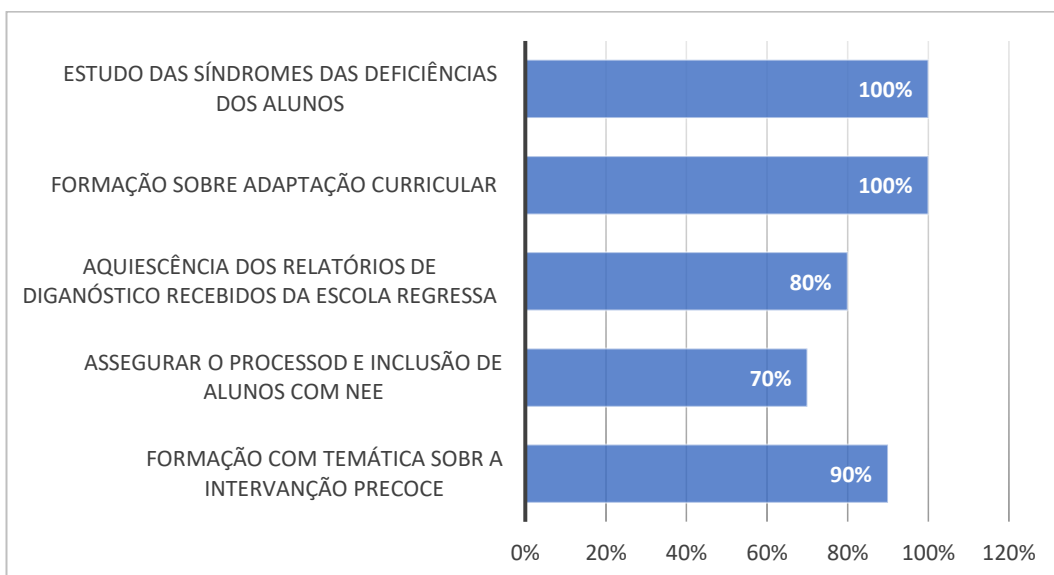


Gráfico 2 – Principais necessidades formativas levantadas para a realização do trabalho inclusivo

Fonte: A autora

Verifica-se, neste primeiro contato com os professores, uma preocupação em oferecer aos alunos recursos e metodologias com enfoque multidisciplinar e parceria direta da

família, somada à preocupação com a formação profissional para o atendimento desta clientela.

De posse destes dados foi organizado o seguinte itinerário formativo:

- a) 1º Encontro Formativo Presencial: Intervenção Precoce e o Processo Inclusão na escola;
- b) 2º Encontro Formativo Presencial: Síndromes e Deficiências: *Autismo e Surdos*;
- c) 3º Encontro Formativo Presencial: Adaptação e Adequação Curricular;
- d) 4º Encontro Formativo Presencial: Oficina para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI);
- e) 5º Encontro Formativo, de forma síncrona: Como avaliar alunos com necessidades educativas especiais?

Assim, após alinhamento com a Direção da escola, definiram-se as datas e duração de cada Encontro Formativo de modo a atender as necessidades levantadas pelos professores.

O 1º Encontro Formativo Presencial: Intervenção Precoce e o Processo de Inclusão na Escola (4 horas), abordou o estudo dos casos de alunos com NEE que apresentaram laudo médico e, também, dos alunos que não possuem laudo médico, sendo estes últimos identificados dentro da rotina escolar com necessidade de avaliação (Anexo 1).

O conhecimento e estudo sobre o histórico escolar do aluno durante o ensino fundamental, a formação do professor para os aspectos que devem ser observados no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que não possuem laudo médico em sala de aula, somado à análise e acompanhamento dos procedimentos para o diagnóstico das necessidades de acordo com os protocolos da Rede Estadual de Educação são essenciais para se definir quais intervenções deverão ser realizadas de modo a auxiliar e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Neste sentido, esta primeira formação norteou o olhar dos professores participantes para estes dois documentos: histórico escolar e laudo médico, de modo a sensibilizá-los a

entender o contexto educativo, cognitivo e social em que este aluno está inserido, buscando desenvolver estratégias para minimização e/ou superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Desta forma, uma vez sensibilizados com a formação inicial, partiu-se para a realização da 2ª Formação Presencial que abordou a seguinte temática. Síndromes e Deficiências: *Autismo e Surdos* (8 horas). Esta formação teve o objetivo de trabalhar o que é e como se caracteriza o autismo e a surdez. A formação foi ministrada pela Professora da Sala de Recursos de AEE em parceria com a Intérprete de LIBRAS (Anexo 2).

Nesta atividade, houve a participação de 20 professores e 2 gestores. Cabe destacar que esta formação enfocou pontos específicos do comportamento, necessidades para o processo de inclusão e como trabalhar aspectos ligados ao comportamento que influenciam diretamente no processo ensino aprendizagem dos alunos autistas e surdos.

Já na 3ª Formação Presencial: *Adaptação e Adequação Curricular* (8 horas), convidou-se uma psicopedagoga para tratar desta temática, visto que ela foi apontada pelos professores como sendo a de maior dificuldade do grupo. Participaram desta ação, 21 professores e 2 gestores (Anexo 3).

É importante frisar que esta atividade foi inserida na Semana de Formação Pedagógica do primeiro semestre do ano letivo de 2020, sendo: 4 horas de formação teórica e 4 horas de oficina prática, tendo este último como proposta a elaboração de um currículo adaptado para o 1º período letivo de acordo com as NEE apresentadas no mapeamento de matrícula dos alunos em 2020.

A 4ª Formação Presencial: *Oficina para elaboração do PEI* (4 horas), contou com a participação de 22 professores e 1 gestor. Esta formação foi organizada durante o período pandêmico e realizada em formato presencial, seguindo-se todas as recomendações de cuidados sanitários, sendo ministrada por uma psicopedagoga convidada e desenvolvida em dois momentos: o primeiro, teórico, com base nas habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira; e, o segundo momento, prático, onde cada

professor elaborou um PEI relacionado ao componente curricular que leciona, direcionando-o a um aluno que apresenta NEE em sua sala de aula. É importante destacar que o PEI deveria perpassar pela realidade escolar de cada professor e ser aplicado no prazo de uma quinzena (Anexo 4).

A 5ª Formação Presencial: Como avaliar alunos com necessidades educativas especiais? (4 horas), contou com a participação de 23 professores e 1 gestor. Assim como a formação anterior, esta também foi organizada durante o período pandêmico, todavia foi realizada de forma síncrona e teve com convidada uma professora especialista em Educação Especial que abordou os aspectos essenciais no processo de avaliação como um instrumento de inclusão, a importância da subjetividade de cada aluno no processo avaliativo e os diferentes instrumentos que podem ser utilizados pelo professor neste processo (Anexo 5).

Para avaliação do itinerário formativo foi organizado e aplicado um questionário estruturado, com perguntas focadas no desenvolvimento das formações realizadas e nas necessidades de formação continuada do professor para o trabalho inclusivo de alunos com NEE no ensino médio a ser realizado pelo supervisor escolar.

O questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas tinha 16 questões organizadas em duas partes: a primeira caracterizava o perfil dos professores participantes no estudo (sexo, idade, habilitações acadêmicas, nível de ensino, anos de docência, área de docência, entre outros), de forma a identificar os membros da amostra.

A segunda parte, inquiria os professores sobre as suas experiências e práticas pedagógicas na escola e a sua opinião quanto à qualidade e adequabilidade das formações continuadas propiciadas pela escola no âmbito da educação inclusiva (temáticas, itinerário formativo, obstáculos, entre outros).

Cabe destacar que o questionário teve sua aplicação individual a todos os professores que participaram do processo formativo, disponibilizado via a ferramenta do *Google Forms*.

Os dados referentes a esta avaliação serão apresentados de forma mais detalhada no tópico a seguir.

3.6 Caracterização do processo de avaliação do itinerário formativo

A avaliação do projeto de pesquisa desenvolveu-se mediante a aplicação de um questionário a 24 professores, participantes do itinerário formativo realizado na escola, em formato presencial ou síncrono. Entretanto, dos 24 professores participantes, somente 20 responderam ao questionário, constituindo, assim, a nossa amostra, os quais, para preservar sua identidade, serão chamados de P1, P2 até o P20.

Quanto à caracterização da amostra desta pesquisa (Quadro 1) verificou-se que dos 20 inquiridos, 12 são do sexo feminino (60,0%) e 8, do sexo masculino (40,0%). No que diz respeito à idade da amostra, esta varia entre o mínimo de 27 anos e tem o máximo de 64 anos ($M = 45,50$; $DP = 2,36$). Quanto à questão do tempo de serviço dos inquiridos este varia entre o mínimo de 0 anos e um máximo de 27 anos ($M = 13,50$; $DP = 1,40$).

Quanto à formação acadêmica constatou-se que a maioria dos inquiridos, 15, são licenciados (75,0% da amostra); 4 são especialistas (20,0%); e, 1 tem mestrado (5,0%).

Quanto ao componente curricular que os professores lecionam na escola destacam-se os que atuam em Matemática (4 professores, 20,0% da amostra) e Língua Portuguesa (3 professores, 15,0%).

Quadro 1 – Caracterização da amostra (n = 20)

<i>Características</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Gênero		
Masculino	12	60,0%
Feminino	8	40,0%
Formação académica		
Licenciatura	15	75,0%
Especialização	4	20,0%
Mestrado	1	5,0%
Componente curricular		
Artes	1	5,0%
Biologia	2	10,0%
Filosofia	1	5,0%
Física	2	10,0%
Geografia	2	10,0%
História	2	10,0%
Intérprete de LIBRAS	1	5,0%
Língua Espanhola	1	5,0%
Língua Inglesa	1	5,0%
Língua Portuguesa	3	15,0%
Matemática	4	20,0%

	<i>n</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Idade	20	27	64	45,50	2,36

	<i>n</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Tempo de serviço	20	0	27	13,50	1,40

Quanto à participação dos inquiridos em formação continuada voltada para o trabalho inclusivo de alunos com NEE, 13 professores (65,0%) afirmaram que já haviam participado de formações voltadas para esta temática; e, 7 (35,0%) não participaram (Quadro 2).

Quadro 2 – Participação dos professores em formação continuada voltada para o trabalho inclusivo de alunos com NEE (n = 20)

	n	%
Sim	13	65,0%
Não	7	35,0%

Contudo, é interessante observar que dentre os que indicaram que já haviam participado de formação voltada para o trabalho inclusivo de alunos com NEE, 12 professores (92,3%) afirmaram que esta formação ocorreu na escola (Quadro 3).

Quadro 3 – Local em que ocorreu a formação voltada para o trabalho inclusivo de alunos com NEE (n = 13)

	n	%
Escola	12	92,3%
Universidade	1	7,7%

De acordo com as informações presentes no Quadro 4, observa-se que dentre as temáticas de formação continuada oferecida aos professores durante o itinerário formativo, destaca-se a preocupação em como avaliar os alunos com NEE (65,0%). Nota-se, também, que o percentual referente à participação na formação sobre Síndromes e deficiências *Autismos e Surdos* segue o mesmo índice de ocorrência em relação à participação na oficina para elaboração do PEI (60,0%).

Quadro 4 – Temáticas de formação continuada oferecidas conseguiu participar (n = 20)

	n	%
Intervenção Precoce e o Processo Inclusão na escola	6	30,0%
Síndromes e Deficiências <i>Autismo e Surdos</i>	12	60,0%
Adaptação e Adequação Curricular	10	50,0%
Oficina para elaboração do PEI	12	60,0%
Como avaliar alunos com necessidades educativas especiais?	13	65,0%

No que concerne a relevância das temáticas trabalhadas na formação continuada dos professores percebe-se que a maioria considerou as temáticas relevantes para a sua

prática educativa profissional (65,0%), como pode-se verificar nos dados apresentados no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Relevância das temáticas oferecidas na formação continuada ($n = 20$)

	<i>n</i>	%
Completamente	13	65,0%
Parcialmente	7	35,0%

Contudo, apesar dos indicadores acima apresentarem um bom índice, observa-se que nem todos os professores sentem-se preparados para atuar no trabalho inclusivo (95,0%), sinalizado no Quadro 6.

Quadro 6 – Segurança sobre o trabalho inclusivo após o itinerário de formação continuada ($n = 20$)

	<i>n</i>	%
Preparado Satisfatoriamente	1	5,0%
Preparado Parcialmente	19	95,0%

Para continuidade do processo formativo, os professores destacam como temática principal a adaptação curricular (23,3%), seguido por Avaliação (20,0%) e Autismo (16,7%). É notório destacar que neste item, levou-se em consideração a frequência em que o termo apareceu nas respostas dos inquiridos, uma vez que era uma pergunta aberta, deste modo a variável *n* foi de 20 para 30 (Quadro 7).

Quadro 7 – Temáticas que poderiam ser abordadas para a continuidade do processo formativo (n = 30)

	<i>n</i>	%
Adaptação curricular	7	23,3%
Atividades práticas	3	10,0%
Autismo	5	16,7%
Avaliação de alunos com NEE	6	20,0%
Como trabalhar com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	1	3,3%
Elaboração de um material específico	1	3,3%
Elaboração do PEI	2	6,7%
Ensino de LIBRAS	1	3,3%
Estratégias metodológicas para o ensino do aluno especial	1	3,3%
Noções sobre o que esperar da aprendizagem de cada indivíduo considerando sua limitação.	1	3,3%
Síndrome e deficiência Autismo e surdos	1	3,3%
Todas as temáticas são válidas para despertar o interesse no professor.	1	3,3%

Dentre os obstáculos identificados no que tange ao desenvolvimento do aprendiz propiciado durante o processo formativo (Quadro 8), destacam-se:

- a) a adequação dos conteúdos (30,0%), seja para atendimento às necessidades dos alunos com NEE (15,0%), seja para a não adequação dos conteúdos para os alunos do ensino médio (5,0%).
- b) o ensino remoto (15,0%),
- c) o tempo das formações (15,0%),

Quadro 8 – Obstáculos apresentados no processo formativo (n = 20)

	<i>n</i>	%
A falta de capacitação adequada no assunto abordado	2	10,0%
Adequação de conteúdo às necessidades dos alunos com NEE	3	15,0%
Aplicar as informações	2	10,0%
Aprofundamento do tema abordado	1	5,0%
Ausência de recursos didáticos	1	5,0%
Ensino remoto	3	15,0%
Falta de atividades práticas de forma presencial na formação.	1	5,0%
Falta de interesse dos profissionais que atuam na escola	1	5,0%
Linguagem de Sinais	1	5,0%
Adequação dos conteúdos para alunos com NEE no ensino médio	1	5,0%
Participação da família	1	5,0%
Tempo das formações	3	15,0%

Quanto à disponibilização de materiais, informativo e formativo, para o trabalho inclusivo em sala de aula verifica-se que 65,0% dos inquiridos responderam que os materiais citados encontram-se disponíveis na escola (Quadro 9).

Quadro 9 – Disponibilização de materiais informativo e formativo para o trabalho inclusivo em sala de aula (n = 20)

	<i>n</i>	%
Sim	3	15,0%
Não	7	35,0%
Parcialmente	10	50,0%

Todavia, apesar dos dados apontados no Quadro 9, 100% dos professores afirmam que seria importante ter um material de apoio informativo de orientação em formato Ebook.

Dentre as informações que os professores julgam como essenciais para o seu processo de formação continuada, mediada pelo supervisor escolar diante do desafio de inclusão em sala de aula (Quadro 10), destacam-se:

- a) mapeamento dos alunos: conhecer o perfil familiar, laudo, dificuldades pedagógicas, áreas de interesse, avanços, entre outros aspectos relacionados ao aluno com NEE, acompanhada pelo supervisor escolar;

- b) formação sobre educação inclusiva: com o intuito de conhecer a evolução e a legislação vigente sobre esta temática, perpassando em compreender esta dinâmica em contexto pandêmico, como pode ser observado no registro do Professor 8 sobre esta questão: “Informações acerca das mudanças que ocorreram na inclusão nos últimos cinco anos, principalmente no atual contexto pandêmico.”.
- c) formações específicas tendo como foco os alunos com NEE atendidos pela escola (autismo, surdo e altas habilidades).

Quadro 10 – Informações essenciais para o processo de formação continuada, mediada pelo supervisor escolar diante do desafio de inclusão em sala de aula (n = 20)

	<i>n</i>	%
Adequação curricular (teoria e prática)	2	10,0%
Atendimento individualizado	1	5,0%
Avaliação de alunos com NEE	1	5,0%
Formação sobre educação inclusiva	4	20,0%
Formação específica tendo como foco os alunos com NEE atendidos pela escola (autismo, surdo, altas habilidades)	4	20,0%
Mapeamento dos alunos	5	25,0%
Recursos pedagógicos	2	10,0%
Repensar a prática	1	5,0%

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

É importante destacar que o elevado índice de professores nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática deve-se ao fato de que a carga horária destes componentes é maior em relação aos demais. Lembrando que o professor, independente da disciplina que atua, deve respeitar o ritmo e as necessidades específicas de cada aluno, podendo contar com o suporte do supervisor educacional no que tange às necessidades de trabalho pedagógico no ensino regular com a produção de recursos metodológicos do professor de AEE para facilitar o processo ensino aprendizagem.

Dos 12 professores que participaram de formação voltada para o trabalho inclusivo dos alunos com NEE, 10 sinalizaram que o primeiro contato com educação inclusiva ocorreu durante o itinerário formativo desenvolvido nesta pesquisa. Observa-se, neste aspecto, a importância da atuação do supervisor escolar frente a formação destes profissionais no âmbito da educação inclusiva e o papel da Gestão Escolar em propiciar momentos de formação sobre esta temática.

Observa-se que as três temáticas que foram sinalizadas pelos professores tem um impacto maior no processo ensino e aprendizagem, o que reflete a preocupação do professor:

- a) em estabelecer critérios para avaliar, a fim de legitimar o julgamento de valor do aluno com NEE, identificando os avanços do aluno de modo a fundamentar esta avaliação;
- b) compreender os aspectos referente às Síndromes e Deficiências, Autismo e Surdos, por serem as demandas que estão em evidência na escola pesquisada, buscando compreender os aspectos biológicos e pedagógicos deste público;
- c) e, por fim, fundamentar sua ação pedagógica atrelada ao PEI, que busca incluir de fato e direito o aluno com NEE.

Desta forma, o papel do supervisor escolar é ser o elo entre os diferentes ambientes escolares (sala de AEE e sala de ensino regular) de modo a favorecer o planejamento colaborativo para o desenvolvimento integral do aluno (Alarcão, 1996).

Verifica-se que os inquiridos compreendem a importância das temáticas trabalhadas no itinerário formativo, porém a maioria ainda não tem segurança na execução das informações repassadas, na prática, o que demonstra uma fragilidade no processo formativo. A segurança deste processo perpassa pela formação contínua, a elaboração do PEI, adequação curricular e do regime colaborativo no planejamento e organização dos recursos. O suporte do supervisor escolar é primordial para garantir a segurança desejada pelo professor ao propiciar as informações necessárias para uma práxis pedagógica e a efetivação do processo inclusivo.

Dentre as temáticas a serem trabalhadas em um processo de formação contínua foram apontados: adaptação curricular, avaliação e autismo. Os dois itens iniciais já foram descritos em tópicos anteriores. O autismo foi elencado aqui pelo fato de que não existe um padrão de características fechadas e definidas, o que exige do professor e supervisor escolar o estudo contínuo dos padrões de comportamentos, respostas, interações, entre outras variáveis, dependendo do nível de autismo e da dicotomia dos aspectos ligados à estimulação precoce do desenvolvimento do aluno, da infância à juventude.

A adequação dos conteúdos perpassa não apenas pelo conteúdo que deve ser trabalhado pelo professor especialista, mas organizar o que e como o aluno irá aprender de acordo com o seu desenvolvimento. Além disso, toda ação educativa do professor vai perpassar pela aula ministrada e pela avaliação, ou seja, o que ele ensina e o que o aluno aprende. Na verdade, a especificação da adequação curricular deve levar em consideração o estudo dos documentos legais sobre educação inclusiva e o planejamento colaborativo entre o professor, o supervisor escolar, a família e o professor da sala de AEE.

Este aspecto pode ser observado no seguinte registro do Professor 9: “Os conteúdos e processos demonstrados são, de modo geral, para os estudantes nas séries iniciais, de modo que para as disciplinas de ensino médio o aprendizado se torna mais difícil.”.

A falta de adequação curricular, somada a ausência de pesquisas direcionadas para os alunos com NEE no ensino médio e a não padronização dos processos, acabam por contribuir para a insegurança do professor no desenrolar desta prática em sala de aula.

Devido às limitações dos recursos durante o funcionamento das aulas em formato remoto e síncrono no início da pandemia, percebeu-se um conflito em relação aos alunos com NEE que não conseguiram entender e aceitar o distanciamento físico e conseqüentemente, começaram a apresentar dificuldades de concentração e interação de ordens comportamentais (agressividade, irritação, entre outros) na realização das tarefas e atividades propostas neste formato.

Os itinerários formativos, variaram de 4 a 8h, e foram apontadas como insuficientes para esclarecer as dúvidas e aprofundamento dos temas propostos (elaboração de recursos didáticos, atividades práticas, entre outros). O que demonstra que o objetivo do itinerário formativo foi alcançado, uma vez que o professor reconhece a necessidade da formação permanente e a intervenção constante do supervisor escolar como elo de fortalecimento das necessidades do trabalho inclusivo.

O fato dos materiais sobre o trabalho inclusivo em sala de aula já estarem disponíveis na escola já demonstra um grande avanço nessa dinâmica do processo ensino-aprendizagem. Todavia, 50,0% dos professores sinalizaram que esta disponibilização ocorre de forma parcial, o que demonstra uma fragilidade na utilização destes materiais de forma mais efetiva.

Este fato pode estar relacionado a múltiplos fatores, que vão desde a formação do professor ao acesso às informações pertinentes à educação inclusiva. Ou seja, os professores especialistas do ensino médio, na maioria dos casos, enfocam os conteúdos relacionados à sua área de atuação sem se preocupar em adequar este conteúdo para o atendimento aos alunos com NEE, deixando em segundo plano o processo inclusivo e as metodologias de ensino para atendimento deste público-alvo.

Percebe-se, que a preferência unânime dos professores quanto à importância de se ter um material de apoio informativo de orientação sobre educação inclusiva em formato Ebook dá-se devido à facilidade do acesso digital presente hoje em todos os setores da

sociedade, inclusive na escola, o que propicia uma informação mais direta, além de racionalizar o tempo de leitura deste material (Anexo 6).

Verifica-se que após os encontros formativos, os professores mostraram uma maior preocupação em tentar entender e compreender melhor o perfil dos alunos com NEE, assim como apresentaram interesse em mais formações que contemplam tanto a educação inclusiva quanto para as formações específicas para as necessidades dos alunos.

Percebe-se, então, que apesar do aspecto sobre repensar sua prática docente junto aos alunos com NEE ter sido registrada apenas por 1 professor (5,0%), este percentual vai para 100% quando se observa que os inquiridos apontaram como informações essenciais para o processo de formação continuada os aspectos apontados no Quadro 10: adequação curricular, atendimento individualizado, avaliação, formações direcionadas (educação inclusiva e atendimento específico), mapeamento e recursos pedagógicos.

Logo, o objetivo inicial proposto pelos Encontros de Formação, apesar de não atender satisfatoriamente os professores no que tange ao fator tempo, conseguiu levá-los à reflexão de sua prática junto aos alunos com NEE de modo a incentivar a continuidade destas formações, seja em sala de aula com o suporte direto do supervisor escolar, seja através de cursos de formação desenvolvidos fora do espaço escolar.

CAPÍTULO V – PROPOSTA FORMATIVA PARA PROFESSORES FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

5.1 Designação da Formação

Itinerário Formativo sobre Educação Inclusiva para professores do ensino médio.

5.2 Enquadramento

Com o intuito de promover o debate e acesso a informações dos professores do ensino médio no que tange a educação inclusiva, assim como destacar o papel do supervisor escolar como mediador entre essa informação a fim de subsidiar a prática docente em sala de aula, propôs-se o desenvolvimento de um Itinerário Formativo para estes professores, orientado pela ação do supervisor pedagógico, sensibilizando e orientando os professores, assim como estabelece a LDB n° 9.394/96, no Título VI, artigo n° 63 e mais especificamente inciso III (Brasil, 1996).

O Itinerário foi composto por seis encontros, assim, descritos:

ENCONTRO FORMATIVO	FORMATO	CARGA HORÁRIA	REALIZADO EM:
Intervenção Precoce e o Processo Inclusão na escola.	Presencial	4h	04/02/2020
Síndromes e Deficiências: Autismo e Surdez	Presencial	8h	05/02/2020
Adaptação e Adequação Curricular	Presencial	8h	06/03/2020
Oficina para elaboração do PEI	Presencial	4h	03/11/2020
Como avaliar alunos com necessidades educativas especiais?	Síncrona	4h	29/04/2021

5.3 Objetivo geral

Identificar o papel do supervisor como orientador face das ações pedagógicas do professor do ensino médio diante do processo de inclusão de alunos com NEE, buscando

alternativas para uma ação supervisora, mediadora de qualidade, promotora da ação educativa do educador, analisando as dificuldades existentes entre teoria e prática da supervisão escolar.

5.4 Objetivos específicos

- Desenvolver um projeto de intervenção escolar, pesquisando sobre o papel do supervisor como orientador tendo como foco o objetivo geral desta pesquisa;
- Atuar sobre as necessidades do professor no processo de formação inicial e continuada para o trabalho inclusivo na escola; e,
- Planejar com a equipe escolar de forma colaborativa o processo de aprendizagem do educando com NEE.

5.5 Destinatários

Professores de uma escola, que pertence à Rede Estadual de Educação do Maranhão – São Luís, que oferece a modalidade de ensino médio em tempo integral, do 1º ao 3º séries do ensino médio regular.

5.6 Plano e conteúdos

O plano e conteúdos do Itinerário Formativo foram apresentados em *Power Point* para os professores participantes (Anexos 1, 2, 3, 4 e 5).

5.7 Metodologia

Os temas abordados no Itinerário Formativo partiram de uma conversa inicial realizada com os professores via *Focus Group*, onde foram identificadas as principais necessidades formativas dos professores diante do processo inclusivo da escola.

Após esse levantamento foram realizados encontros formativos como: estudo dos casos e relatórios dos alunos, identificando dificuldades e potencialidades dos alunos, estudo

com os professores das principais necessidades apontadas e organização do planeamento integrado.

Com a finalização da etapa de formação aplicou-se um questionário encaminhado via *Google Forms* junto à amostra de conveniência, constituída por professores do ensino médio de uma escola da Rede Estadual do Maranhão – São Luís, para o levantamento dos avanços com aplicação do projeto de intervenção.

5.8 Gestão e organização dos recursos

- Local: Auditório e sala de aula virtual através do *Google Meet*;
- Tipo de Auditório: sala espaçosa, com cadeiras escolares, com possibilidade de agrupar e afastar as mesmas;
- Recursos:
 - a) notebook;
 - b) material para projeção (data show e tela de projeção);
 - c) sistema de som (caixa de som, mesa reguladora, amplificador, microfone).

5.9 Horário

Os encontros de formação referentes às 4h ocorreram das 8h às 12h.

Já os de 8h, das 8h às 12h e das 13h às 17h, com intervalo para almoço de 1h.

5.10 Modelo de Avaliação da Formação

A avaliação da formação foi realizada pelos participantes através de um questionário encaminhado via *Google Forms* ao final do Itinerário Formativo (Apêndice 4).

5.11 Formadora

A formadora da ação variou conforme as temáticas abordadas no Itinerário Formativo, composto pela autora e convidados.

5.12 Bibliografia

A bibliografia consultada para a realização do Itinerário Formativo foi baseada na bibliografia da realização do projeto de mestrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como finalidade investigar o processo de intervenção do supervisor escolar junto aos professores do Ensino Médio para a inclusão de alunos com NEE na rede regular de educação. Muitos são os desafios encontrados para o processo inclusivo no cotidiano escolar, legalmente falando existem muitas leis e mecanismos que visam assegurar esse direito e essa ação inclusiva, porém muitas são as dificuldades, que como um grande muro impossibilitam a sua execução que impossibilitam sua efetivação.

Este projeto de intervenção teve como ponto de partida a identificação e análise das principais necessidades formativas do professor através da realização de um *Focus Group*, deste levantamento conjuntamente com o supervisor da escola foi planejado e executado um processo formativo para subsidiar a ação inclusiva em sala de aula por parte do professor, ao final deste processo formativo foi inquirido por meio de questionário a avaliação desta formação oferecida aos professores.

Face às respostas dadas pelos inquiridos constatamos que a 92,3% dos professores nunca havia participado de um processo de formação continuada com temáticas da educação especial fora da escola, evidenciando assim a grande necessidade de ser estabelecido um itinerário formativo dentro desta temática para cada ano letivo escolar, visando assegurar a formação contínua e o atendimento às necessidades para o processo inclusivo surgida a cada ano com o ingresso de novos aluno e, portanto de novas necessidades formativas surgidas. O papel do supervisor neste processo se faz essencial, uma vez que 95% dos professores inquiridos afirmam estar parcialmente preparados para o trabalho inclusivo em sala de aula após o processo formativo.

O elo de ligação do trabalho do Supervisor implica na continuidade deste projeto favorecendo o levantamento das necessidades formativas surgidas no chão da escola, assim como a organização de um calendário voltado para a formação continua do professor e a integração da equipe de apoio especializado dentro da escola com os professore de licenciatura na sala de aula regular promovendo um planejamento integrado, troca de experiências e uma ação articulada em prol do desenvolvimento dos estudantes.

A busca de parceria das instituições de apoio na educação especial mostra-se necessária para garantir o profissional especializado dentro do processo de formação continuada dos professores da escola como está estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, DE 27 de outubro de 2020, Capítulo V, Art. 11.

Faz-se necessário, a pesquisa e disponibilização de material didático sobre educação especial e o processo inclusivo visando assegurar uma fonte de pesquisa e aprofundamento para o estudo do professor para que possa fomentar e assegurar a excelência acadêmica peculiar ao exercício da docência. Desta forma o trabalho docente terá sua finalidade assegurada que é promover o aprendizado, respeitando a subjetividade de cada aluno.

O processo formativo oferecido contemplou conhecimentos referente às necessidades apontadas por os professores, proporcionou uma mudança no processo de inclusão na sala de aula, na escola e na fundamentação dos docentes para sua prática no processo ensino aprendizagem inclusivo, o conhecimento possibilitou a utilização de ferramentas, de recursos, de organização curricular adequada para o trabalho e acesso à rede de apoio especializado o que foi demonstrado no percentual de professores que hoje sentem-se parcialmente preparados para o trabalho inclusivo, no entanto, é necessário que haja continuidade deste processo formativo visando potencializar ação do professor para que sua prática e conhecimento seja considerada satisfatória.

Destaca-se, assim, a importância da ação do supervisor escolar como mediador entre o professor e os materiais sobre a educação inclusiva, priorizando a divulgação e organizando uma rotina de estudo direcionado do professor, garantindo a formação continuada com base na realidade escolar de modo a se garantir de fato a inclusão dos alunos no ensino médio.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A.; Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.
- Dewey, J. (1978). *Vida e educação*. Melhoramentos.
- Franco, M. A. do R. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. Cortez.
- Freire, P. (1985). *Pedagogia do oprimido*. (14th ed.). Paz e Terra.
- Gomes, M. M. (2014). *O orientador educacional, o mediador escolar e a inclusão: um caminho em construção*. Wak Editora.
- Gôngora, F. C. (1985). *Tendências pedagógicas na prática escolar*. Loyola.
- Lopes, A. C.; Macedo, E. (2011). *Teoria do currículo*. Cortez.
- Lück, H. (2012). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Vozes.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa.
- Pimenta, S. G. (1997). Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In M. D. André, & M. R. Oliveira (Orgs). *Alternativas do ensino de didática* (pp. 37-70). Papyrus.
- Pimenta, S. G. (2005). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). Cortez.
- Rangel, M. (2000). Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação. In N. S. C. Ferreira (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação* (2th ed., pp. 69-96). Cortez.
- Saviani, D. (2000). A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In N. S. C. Ferreira (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação* (2th ed., pp. 13-38). Cortez.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação* (3th ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Ministério da Educação. Brasil.

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Ministério da Educação. Brasil.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasil.

Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Ministério da Educação. Brasil.

Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994). Salamanca – Espanha.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Direção

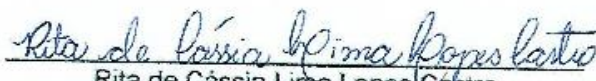
SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA E PROJETO DE MESTRADO

Eu, Rita de Cássia Lima Lopes Castro, responsável principal pelo Projeto de Mestrado pesquisa e intervenção intitulado: **“A INTERVENÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR COM PROFESSORES FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.”** Da Escola Superior de Educação de Coimbra, o qual pertence ao curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho pelo presente, solicitar autorização da Gestão Escolar São para aplicação e pesquisa nesta escola, Centro Educa Mais Margarida Pires Leal, onde será realizada a coleta de dados e aplicação do projeto de intervenção no período de Janeiro de 2020 à Junho de 2021.

O objetivo desta pesquisa e projeto de intervenção é traçar um itinerário formativo partindo da necessidade do professor para o trabalho inclusivo no cotidiano do Centro Educa Mais Margarida Pires Leal, em São Luís, Maranhão visando favorecer a ação educativa e inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais.

A titular da pesquisa e solicitante da autorização, pertence a rede Estadual de educação, lotada na referida escola com a matrícula 00299508, Cargo: Especialista Educação II

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.


Rita de Cássia Lima Lopes Castro

Autorização: 

APÊNDICE 2 – Convite do *Focus Group*



APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro professor (a)

Você está sendo convidado a participar do Projeto de Pesquisa de Mestrado de Rita de Cássia Lima Lopes Castro, Especialista em Educação Especial e orientado pela Prof. PHD Ana Maria Sarmiento Coelho, intitulado: **“A INTERVENÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR COM PROFESSORES FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.”** Da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Em conformidade com a Resolução 196/96 do CONEP, você tem a liberdade de se recusar a participar da pesquisa mesmo depois de ter assinado este termo e em qualquer fase da pesquisa. A sua participação nesta pesquisa não influenciará no seu rendimento escolar e sua identidade será mantida em sigilo.

O objetivo desta pesquisa e projeto de intervenção é traçar um itinerário formativo partindo da necessidade do professor para o trabalho inclusivo no cotidiano do Centro Educa Mais Margarida Pires Leal, em São Luís, Maranhão.

Solicito assim autorização para o uso dos dados coletados na aplicação de Questionários, *Focus Group* e processo de Intervenção Formativa.

Eu _____,
professor de _____,
Documento de Identidade _____.

Autorizo e cedo a titular da pesquisa Rita De Cássia Lima Lopes Castro, o direito ao uso das imagens e respostas obtidas diante de minha participação no Projeto de Pesquisa: **“A INTERVENÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR COM PROFESSORES FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.”**

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

São Luís _____ de _____ de 2020.

APÊNDICE 4 – Questionário de avaliação aplicado
junto aos professores após o Itinerário Formativo

09/10/2021 18:56

Avaliação do Itinerário Formativo para Professores

Avaliação do Itinerário Formativo para Professores

Este questionário tem por finalidade avaliar o itinerário formativo para professores sobre Educação Especial, realizado no período de fevereiro de 2020 a abril de 2021

***Obrigatório**

1. Email *

2. Nome?

3. Idade? *

4. Tempo de Serviço? *

5. Formação Acadêmica ? *

6. Componente Curricular que leciona na Escola? *

09/10/2021 18:56

Avaliação do Itinerário Formativo para Professores

7. 7. Você já havia participado de uma formação continuada voltada para o trabalho inclusivo de alunos com necessidades educativas especiais? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. 8. Caso sua resposta anterior seja sim. Onde e quando?

9. 9. Quais Temáticas de formação continuada oferecidas conseguiu participar?

Marcar tudo o que for aplicável.

() Intervenção Precoce e o Processo de Inclusão.

() Síndromes e Deficiências "Autismo e Surdos".

() Adaptação e Adequação Curricular.

() Oficina para elaboração do PEI – Planejamento Educacional Individualizado

() Como Avaliar alunos com necessidades educativas especiais?

10. 10. As temáticas abordadas foram relevantes para a sua prática educativa profissional? *

Marcar apenas uma oval.

Não

Parcialmente

Completamente

11. 11. Após o itinerário de formação continuada você se sente mais seguro para o trabalho inclusivo? *

Marcar apenas uma oval.

Não estou preparado

Preparado Parcialmente

Preparado satisfatoriamente

09/10/2021 18:56

Avaliação do Itinerário Formativo para Professores

12. 12. Quais temáticas poderiam ser abordadas para a continuidade do processo formativo? *

13. 13. Quais os maiores obstáculos para o desenvolvimento do aprendizado proporcionado durante o processo formativo desenvolvido? *

14. 14. A rede de Educação a qual está inserido disponibiliza algum material informativo e formativo para o trabalho inclusivo em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Parcialmente
 Não

15. 15. Julga importante ter um material de apoio informativo de orientação como ebook ? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

09/10/2021 18:56

Avaliação do Itinerário Formativo para Professores

16. 16. Quais informações julga essenciais para o seu processo de formação continuada, mediada pelo supervisor escolar diante do desafio de inclusão em sala de aula? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

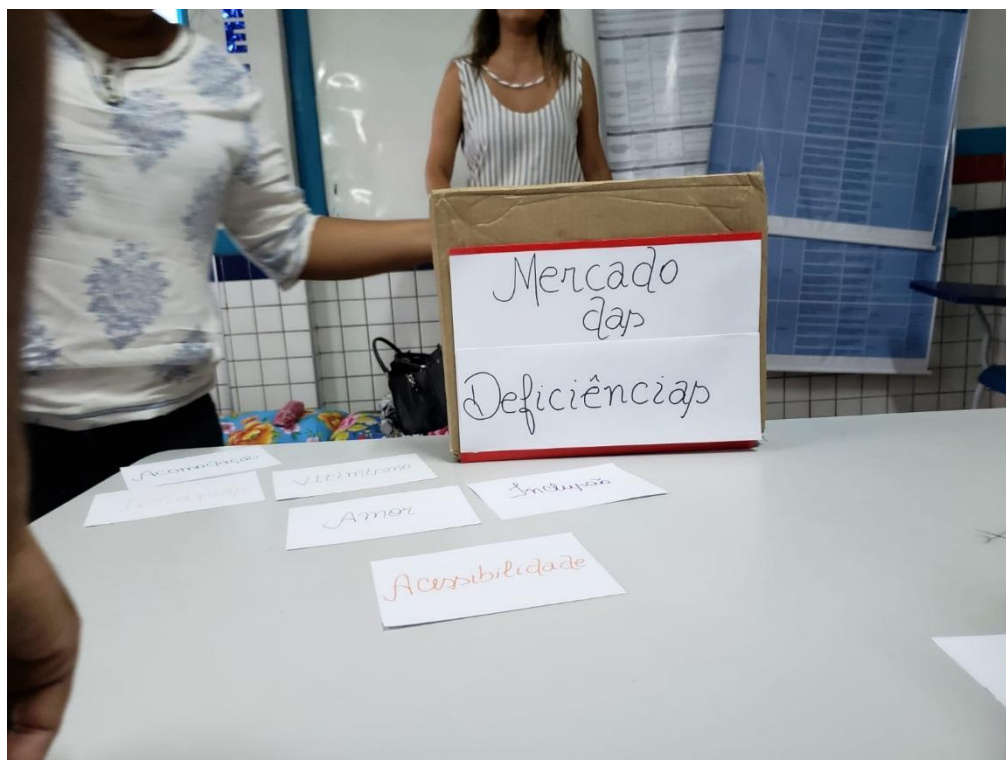
ANEXOS

**ANEXO 1 – 1º Encontro Formativo Presencial:
Intervenção Precoce e o Processo Inclusão na escola**



ANEXO 2 – 2º Encontro Formativo Presencial:
Síndromes e Deficiências: *Autismo e Surdos*






ANEXO 3 – 3º Encontro Formativo Presencial:
Adaptação e Adequação Curricular

ADEQUAÇÃO CURRICULAR / ADAPTAÇÃO CURRICULAR

TIPOS DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES E QUAL O PÚBLICO QUE NECESSITA DE CURRÍCULO ADAPTADO ?



SERRATTI CUNHA
SERRATTICUNHA@GMAIL.COM





ANEXO 4 - 4º Encontro Formativo Presencial:
Oficina para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI)

8horas no Auditório da Escola
FORMAÇÃO CONTINUADA
DIA:
29/11/21




FORMAÇÃO : PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO - PEI

Formadora: Thalita de Fátima Aranha Barbosa Sousa
(CRP - 22/02553)



ANEXO 5 – 5º Encontro Formativo:

Como avaliar alunos com necessidades educativas especiais?



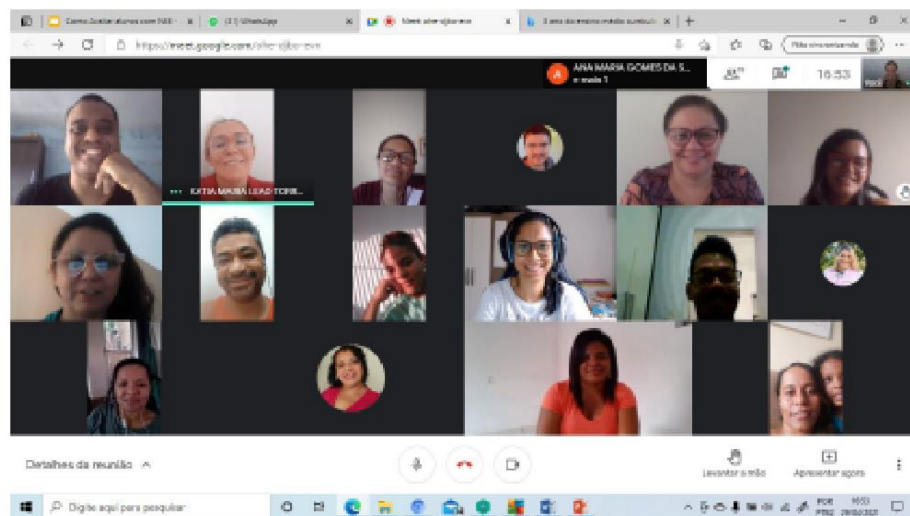
*Como Avaliar Alunos
com Necessidades
Educativas Especiais*

**COM INGRID CIBELE COSTA FURTADO -
GRADUADA EM PEDAGOGIA, ESPECIALISTA
EM ED. INFANTIL, EDUCAÇÃO ESPECIAL,
PSICOPEDAGOGA, DOCÊNCIA DO ENSINO
SUPERIOR E MESTRANDA EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL - MOTRICIDADE E COGNIÇÃO
DATA: 29/04 ÀS 14H VIA GOOGLE MEET**



**Como avaliar alunos com
Necessidades educativas Especiais
no Ensino Médio?**

Prof. Mestranda Ingrid Furtado



FORMAÇÃO MPL 29/04/2021

ANEXO 6 – Ebook Aprender para Incluir



Ebook

APRENDER PARA INCLUIR!



Esse Ebook teve suas temáticas elaboradas de acordo com o itinerário formativo desenvolvido no projeto de pesquisa e seguindo as necessidades formativas levantadas na realização do Focus Group.

Rita de Cássia Lima Lopes Castro

APRENDER PARA INCLUIR!

Rita de Cássia Lima Lopes Castro

Colaboradores:

Adriana Lima de alencar

Flávia Tereza de Jesus Bezerra

Luzia Cristina Araujo dos Santos

SUMÁRIO

A INTERVENÇÃO PRECOCE E O AEE	03
O QUE É O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	08
SURDOS	13
AUTISMO	27
ADAPTAÇÃO CURRICULAR	40
PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO	50
AVALIAÇÃO	57
COMO LIDAR COM CRIANÇAS E O ADOLECENTE OU ADULTO DIFERENTE	61
MODALIDADES DE AVALIAÇÃO	63
REFERÊNCIAS	68

A INTERVENÇÃO PRECOCE E O AEE

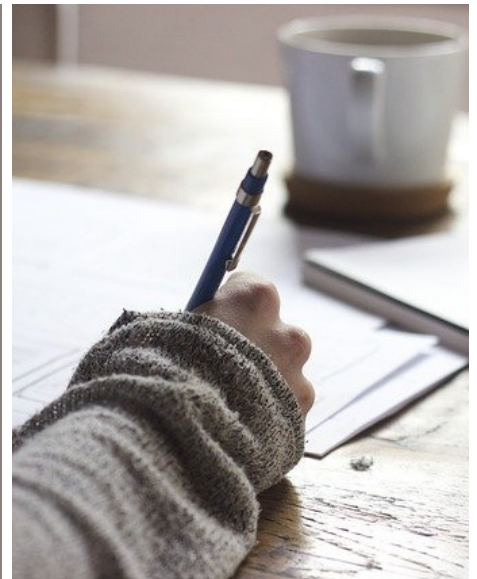
INTERVENÇÃO PRECOCE



CONCEITO

O conceito de Intervenção Precoce vem da medicina, do alargamento da ideia de saúde, de estar bem, físico, mental e social.

É um trabalho feito na infância 0 a 3 anos e se estendendo até os 6 anos através de uma parceria multidisciplinar com foco de levantar as necessidades da criança com deficiências



e assim desenvolver um trabalho de estimulação para adequação e possibilidade de superação de dificuldades e limitação.

A INTERVENÇÃO PRECOCE E O AEE

INTERVENÇÃO PRECOCE.



O professor deve estar atento dentro do ambiente escolar, pois muitas vezes os alunos que apresentam às necessidades educativas especiais, recebem na infância o reconhecimento e

aceitação familiar desta necessidade, passando na sua vida escolar de uma série para outra sem os devidos cuidados e atenção que de fato necessitaria.





QUAL A FINALIDADE?

Preventivo, através de uma equipe multidisciplinar que avalia as necessidades inicialmente entre a idade de 0 a 3 anos e estendendo-se até os 6 anos para realizar um trabalho integrado visando apoiar a família e organizar um projeto de adequação do modelo educacional e médico no intuito de assegurar um projeto integrado e articulando, para identificar e desenvolver potencialidades e atender as necessidades de adequação física e curricular.

Visando apoiar a família para aceitação do diagnóstico inicial assim como gerar ferramentas para que essa possa ser um parceiro e apoiador (executor) do projeto de intervenção, dando o apoio teórico de conhecimento, psicológico e fortalecimento emocional para prosseguir no trabalho de estimulação e de descoberta das potencialidades e interação dos pais com a criança com deficiência.

MODELO DE INTERVENÇÃO PRECOCE

A intervenção precoce tem o intuito de assegurar boas práticas, sendo baseada em evidências empíricas. Tendo o intuito de gerar oportunidades de aprendizagem da criança de forma contínua, centrada na família e com o apoio direto de uma equipe transdisciplinar.

Aprendizagem se estabelece através de um processo diário de interação da criança com ambiente e interação da família com a criança. A intervenção é realizada através das visitas as famílias e do apoio especializado por parte da equipe transdisciplinar (formada por médicos, psicólogos, assistente social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e outros dependendo das necessidades apresentadas), vai sendo oferecido informações e suporte para promover o processo de interação e aprendizado.



MODELO DE INTERVENÇÃO PRECOCE

Existe a necessidade de ser estabelecida uma rotina, pois, durante o processo de interação e experimentação as experiências vividas pelas crianças podem gerar aprendizados e sensações positivas e negativas, é necessário estar atento ao processo evolutivo da criança e assim fazer as adequações a essa rotina e ou excluir algumas experiências deste processo.



O QUE É O ATENDIMENTO AEE EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



É um serviço da educação especial que [...] Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC. 2008).

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino.

DO PÚBLICO-ALVO AEE

-Deficiência: surdez, baixa audição, cegueira, baixa visão, surdo-cegueira, deficiência física, deficiência intelectual.



-Transtornos Globais do Desenvolvimento
-Altas Habilidades/
Superdotação

O QUE O AEE FAZ? **AAE**



1

Apoia o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

2

Disponibiliza o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização.

3

Oferece tecnologias Assistivas.

O QUE O AEE FAZ? **AAE**

4

Faz adequação e produz materiais didáticos e pedagógicos tendo em vista às necessidades específicas dos alunos.

5

Elabora e executa Plano de Atendimento Especializado – PAE.

6

Deve Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.



VAMOS APROFUNDAR?

DIRETRIZES OPERACIONAIS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

<https://bit.ly/diretrizesoperacionaisdaeducaçãoespecial>

DIRETRIZES NACIONAIS PARA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>



SURDO

DICAS PARA TER UM BOM RELACIONAMENTO COM SEU ALUNO SURDO

- Usar recursos visuais, pois o surdo utiliza da sua visão para ter uma compreensão melhor;
- Não ditar aulas e nem outro tipo de atividades, pois o surdo ficará excluído de participar;
- Sempre que for passar um vídeo ou filmes escolha legendado;
- Não passe na frente do intérprete quando ele estiver sinalizando para o surdo, caso ocorra você estará cortando uma comunicação;
- Não fale alto, use um tom natural;



SURDO

DICAS PARA TER UM BOM RELACIONAMENTO COM SEU ALUNO SURDO.

- Fale de frente para a pessoa surda, sempre se referindo para ele e não para o intérprete;
- Evite tocar pelas costas do surdo ao chamá-lo pois o mesmo poderá se assustar;
- O professor deve primeiro passar o conteúdo no quadro e esperar os alunos copiarem, somente depois explicar o conteúdo;
- O professor deve sempre lembrar que o aluno surdo é seu assim como os alunos ouvintes e não dos seus intérpretes;
- O professor deve saber que o intérprete de Libras é quem faz a intermediação entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes;



SURDO

VAMOS DE CURIOSIDADES? VOCÊ SABIA QUE....

OS GRAUS DE PERDA AUDITIVA SÃO:

1. Leve – podem achar difícil entender as palavras que outros estão dizendo. Em especial se houver ruído de fundo, pequenas dificuldades para escutar sons baixo ou em ambientes muito barulhentos.
2. Moderada – conversar usando apenas a audição sem o uso do aparelho auditivo é difícil, dificuldades para entender a fala principalmente conversas em grupo.
3. Severa- ouve alguns sons, mas precisará para se comunicar a leitura labial ou língua de sinais, aparelho auditivo.



SURDO

VAMOS DE CURIOSIDADES?
VOCÊ SABIA QUE....

OS GRAUS DE PERDA AUDITIVA SÃO:

4. Profunda- alguns surdos com essa característica não conseguem ouvir absolutamente nada. A comunicação é realizada através da língua de sinais, leitura labial ou leitura escrita.

Cultura Surda é o conjunto de características que tornam uma pessoa parte da comunidade surda ou do povo surdo, permitida principalmente pelo uso da língua de sinais. Geralmente são considerados como elementos componentes da cultura surda:



SURDO

**VAMOS DE CURIOSIDADES?
VOCÊ SABIA QUE....**

**ELEMENTOS COMPONENTES DA CULTURA
SURDA:**

- uso da Libras
- sensibilidade visual e às vibrações
- visão aguçada
- uso de tecnologias como campainha de luz



SURDO

VAMOS DE CURIOSIDADES? VOCÊ SABIA QUE....

TIPOS DE IDENTIDADES SURDAS:

- identidades surdas: são geralmente filhos surdos de pais também surdos no qual a realidade visual (em contraposição a auditiva) não é algo estranho e nem perturbados ao indivíduo. identidades surdas híbridas: diz respeito as pessoas surdas que nasceram com capacidade auditiva, mas, por alguma razão encontraram -se com a surdez depois.



SURDO

VAMOS DE CURIOSIDADES? VOCÊ SABIA QUE....

TIPOS DE IDENTIDADES SURDAS:

- identidades surdas de transição: são filhos surdos de pais ouvintes e por isso tiveram a experiência de terem de se adaptar a força ao mundo ouvinte, assim são pessoas que possuem uma passagem ao mundo surdo tardiamente e precisam reconstruir suas percepções.
- identidades surdas incompleta: esse grupo faz parte aqueles que trabalham contra as próprias culturas surdas, propagando a ideologia ouvinte.



SURDO

VAMOS DE CURIOSIDADES?
VOCÊ SABIA QUE....

TIPOS DE IDENTIDADES SURDAS:

- identidades surdas flutuantes: são os surdos que se pode dizer (colonizados), ou seja, querem oralizar e se integrar a qualquer custo ao mundo ouvinte, desprezando a comunidade e cultura surda.



SURDO

VAMOS DE CURIOSIDADES? VOCÊ SABIA QUE....

DIFERENÇA ENTRE SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA.

Deficiente auditivo é aquele que tem algum grau de perda auditiva mesmo que em algum momento, tal perda se torne total. Na maioria dos casos a pessoa já aprendeu a se comunicar por meio da linguagem oral e escutou os sons em algum momento. Surdez por sua vez, é definida como a ausência ou perda total da capacidade de ouvir em uma ou ambos os ouvidos.



SURDO

VAMOS DE CURIOSIDADES?
VOCÊ SABIA QUE....

TERMO SURDO-MUDO NÃO DEVE SER UTILIZADO

A expressão surdo-mudo é amplamente usada por leigos e até mesmo nos meios de comunicação. Primeiro, é preciso perceber que o termo trata duas deficiências como sendo uma só, como se a surdez estivesse invariavelmente conectada com o fato de o indivíduo ser mudo. Isso é uma inverdade, pois médicos e pesquisadores realizaram inúmeros estudos ao longo dos anos e a conclusão foi que o aparelho fonador do surdo é exatamente igual dos ouvintes.



SURDO

VAMOS DE CURIOSIDADES? VOCÊ SABIA QUE....

TERMO SURDO-MUDO NÃO DEVE SER UTILIZADO

Em geral, com raras exceções, a pessoa é impossível reproduzir sons que ela não conhece, porém existem surdos oralizados que fazem tratamento com fonoaudiólogo para aprende a utilizar as flexões das cordas vocais mesmo que não conheçam o som que elas produzem.



SURDO

LEIS IMPORTANTES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO:



LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM
DEFICIENCIA (13.146, DE 06 DE JULHO DE 2015)

LEI BRASILEIRA DE SINAIS (libras) 10.436 DE 24 DE
ABRIL DE 2002

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

DECRETO 5.626 DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005
REGULAMENTA A LEI DA LIBRAS

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm



SURDO

LEIS IMPORTANTES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO:



LEI 12.319, DE 01 DE SETEMBRO DE
2010 (REGULAMENTA O PROFISSIONAL
TRADUTOR E INTERPRETE DE LIBRAS
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.319%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%2009%20SETEMBRO%20DE%202010.&text=Regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,Art

.



SURDO

ENDEREÇOS PARA ATENDIMENTO E ACESSÓRIA COM ALUNOS SURDOS:

- casmaranhao.blogspot.com
- nau.uema.br (núcleo de acessibilidade da UEMA)
- portais.ufma.br (NUACES – NUCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFMA)
- asmaranhao.com.br (ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DO MARAMHAO)
- [ASMA feneis.org.br](http://ASMA.feneis.org.br) (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS)
- ines.com.br (INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS)

AUTISMO



O QUE É O AUTISMO?

Cientificamente falando o autismo é conhecido como Transtorno do Espectro Autista, é um transtorno do neurodesenvolvimento e multifatorial, um distúrbio no desenvolvimento cerebral, em geral é identificado entre 1 a 3 anos, seu diagnóstico é clínico, não existe exames para esse diagnóstico.

Esse distúrbio no desenvolvimento afeta três áreas:

1. Interação Social
2. Comunicação
3. Comportamento restrito e repetitivo

AUTISMO



O QUE É O AUTISMO?

Seu diagnóstico é feito de forma clínica através da observação direta do desenvolvimento por parte do pediatra, neurologista e ou psiquiatra. Alguns testes (questionários) são usados para esse diagnóstico: M-CHAT R/F, STAT, ADOS-2, CSBS, ADI-R.

O CID utilizado para o diagnóstico em Laudos é CID – 10 (F84.0), em geral o aluno quando chega ao ensino médio já possui um diagnóstico fechado com laudo e relatório de desenvolvimento, porém pode ocorrer casos que não foram diagnosticados precocemente e olhar do professor e indicação a supervisão escolar e ao setor de educação especial da rede se faz necessário para esses casos.

AUTISMO



O QUE PRECISO SABER SOBRE AUTISMO?

DE ACORDO COM DSM- V O AUTISMO PODE SER CLASSIFICADO EM:

- Grau leve (Nível 1): Em relação a interação e comunicação tem dificuldade nas interações sociais, respostas atípicas e pouco interesse em se relacionar com o outro. No comportamento apresentam dificuldade para mudar de atividade, sua independência é limitada para o autocuidado, planejamento e organização.

AUTISMO



O QUE PRECISO SABER SOBRE AUTISMO?

DE ACORDO COM DSM- V O AUTISMO PODE SER CLASSIFICADO EM:

- Grau Moderado (Nível 2): Em relação a comunicação social e a interação possuem déficits na conversação e dificuldade na interação sociais necessitando de mediação na maioria das vezes. No comportamento tem dificuldade na mudança da rotina, do ambiente e em desviar atenção o foco necessitando suporte.

AUTISMO



O QUE PRECISO SABER SOBRE AUTISMO?

DE ACORDO COM DSM- V O AUTISMO PODE SER CLASSIFICADO EM:

- Grau Severo (Nível 3): Por apresentar sérios prejuízos nas interações sociais necessitam de muito suporte e possuem grande dificuldade em se comunicar socialmente. Em relação ao comportamento necessitam de suporte para realizar tarefas cotidianas, incluído autocuidado e higiene pessoal. Outros aspectos que podem ser apresentados é prejuízo intelectual e de linguagem, outras desordens do neurodesenvolvimento ou transtornos relacionados.

AUTISMO



O QUE PRECISO SABER SOBRE AUTISMO?

Para cada idade e Grau de autismo deve haver uma assistência diferente, com intervenção comportamental e realizada sempre por uma equipe Multidisciplinar. Alunos com TEA podem apresentar Altas Habilidades em alguma área, uma vez identificada deve ser explorada pelo professor para favorecer o processo de interação e aprendizado. (nestes casos buscar acessória do NAS - Núcleo de Altas

AUTISMO



DICAS PARA TER UM BOM RELACIONAMENTO COM SEU ALUNO COM TEA.

- A forma de comunicação do professor é extremamente importante para ter um bom relacionamento, precisando estar atento com a sua própria forma de falar e se expressar, tendo o cuidado para não utilizar frases longas, complexas e termos figurados e, caso seja necessário utilizar esses termos, deve procurar meios de explicar o significado de forma clara para que o aluno com autismo compreenda o que foi dito, pois, essas condutas muitas vezes dificultam o entendimento e realizações das atividades escolares e prejudicam o relacionamento do aluno com autismo com os demais colegas, podendo se tornar um obstáculo para a inclusão.

AUTISMO



DICAS PARA TER UM BOM RELACIONAMENTO COM SEU ALUNO COM TEA.

- É muito importante que todos os professores conheçam o relatório do acompanhamento escolar do aluno e um pouco da sua rotina fora da escola e de estimulação.
- Organizar uma rotina durante sua aula na turma.
- Organizar atividades que o aluno realizará articulando os conteúdos das aulas com seus gostos e interesses pessoais, além de antecipar para o aluno o que acontecerá durante o tempo em que estiver em sua aula.

AUTISMO



DICAS PARA TER UM BOM RELACIONAMENTO COM SEU ALUNO COM TEA.

- As tarefas acadêmicas devem ser apresentadas em folhas com maior espaçamento, letras maiores e com maior contraste e que os exercícios matemáticos são mais compreendidos quando acompanhados de uma experiência sensório-motora, vinculada a um contexto pessoal e social (Material Concreto), o enriquecimento visual das atividades é fundamental para o envolvimento e a concentração na atividade.

AUTISMO



DICAS PARA TER UM BOM RELACIONAMENTO COM SEU ALUNO COM TEA.

- Estimular o aluno a participar da aula com perguntas, curtas e diretas e esperar um tempo para a resposta, pois em geral o aluno autista demora para responder.
- Para o aluno autista é extremamente difícil permanecer durante muito tempo fazendo alguma atividade ou em contato com os colegas, assim é necessário que o professor permita que o aluno se ausente da sala de aula em alguns momentos ou estabelecer um tempo diferenciado para que desenvolva suas atividades. O tempo para cada atividade pode ser aumentado gradativamente.

AUTISMO



LEIS IMPORTANTES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA



Declaração de Salamanca -

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Lei do Autismo 12.764/2012 - institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

AUTISMO



LEIS IMPORTANTES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA



Decreto 8.368/2014 regulamenta a lei
12.764/2012 [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_
ato20112014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/decreto/d8368.htm)

LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM
DEFICIENCIA (13.146, DE 06 DE JULHO DE 2015)
[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-
2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

AUTISMO



LEITURAS COMPLEMENTARES



<https://blog.autismolegal.com.br/direitos-do-autista-na-escola/>

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aluno-autista>

<https://www.ifpb.edu.br/sousa/noticias/2017/04/transtorno-do-espectro-do-autismo-e-tema-de-acao-educativa/cartilha-institucional-do-transtorno-do-espectro-autista.pdf/view>



A D A P T A Ç Ã O C U R R I C U L A R

O QUE É CURRÍCULO?

Currículo não é apenas os objetos do conhecimento que ensinamos em sala de aula, e sim TUDO que promove o desenvolvimento de competências e habilidades potencializados no trabalho pedagógico voltado para o aluno. (MEC)

O QUE É ADAPTAÇÃO CURRICULAR?

São ajustes no currículo para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado – currículo verdadeiramente inclusivo; currículo dinâmico. (GLAT, 2012)





A D A P T A Ç Ã O C U R R I C U L A R



O QUE É ADAPTAÇÃO CURRICULAR?

As adaptações curriculares abrangem toda organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem do aluno, independente da dimensão (Minetto)

O PRINCÍPIOS NORTEADORES DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES SÃO:

- O que o aluno deve aprender
- Como e quando aprender
- Que formas de organização de ensino são mais eficientes
- O que, como e quando avaliar

(Gouvêia, 2009)



A D A P T A Ç Ã O C U R R I C U L A R

OS TIPOS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR

1. ADAPTAÇÕES DE GRANDE PORTE:

São adaptações Documentos, como leis, diretrizes e documentos de âmbito organizacional que se destina a uma rede ou instancias governamentais, que visa prover a inclusão e a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais.

Quem Faz?

- Instância Federal;
- Instância Estadual;
- Instância Municipal;
- Gestão, equipe pedagógica.





A D A P T A Ç Ã O C U R R I C U L A R

OS TIPOS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR

2. ADAPTAÇÕES DE PEQUENO PORTE:

São adaptações que a escola realiza para prover a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais. É um ajuste temporal previsto para atividades, conteúdos e avaliações, alteração no período para alcançar determinados objetivos

Quem Faz?

- Professores;
- Gestão, equipe pedagógica, família.
- O que podemos fazer?
- Modificar matérias, modificar objetivos e estratégias, modificar recursos didáticos, alterar o tempo de oferta dos materiais; e alterar formatos de avaliação.





A D A P T A Ç Ã O C U R R I C U L A R

OS TIPOS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR

2. ADAPTAÇÕES DE PEQUENO PORTE:

O que podemos fazer?

Exemplo: Mudança no tempo de aplicação da atividade ou horário de aula, mudança nos enunciados das questões avaliativas, prolongamento de objetivos para cada período e outros.

Para um processo de adaptação curricular de pequeno porte feito no âmbito da escola é necessário, conhecer o histórico do aluno, relatórios, laudos, anamnésia familiar, além de uma construção coletiva entre professores dos diferentes componentes curriculares, professor do AEE – Atendimento Educacional Especializado e família.





A D A P T A Ç Ã O C U R R I C U L A R

OS TIPOS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR

O QUE PODE (E DEVE) SER ADAPTADO?

- Os objetivos de ensino- Por que vou ensinar?
- Os conteúdos- Que vou ensinar?
- Métodos e estratégias, técnicas- Como vou ensinar?
- Os recursos pedagógicos- Quais os materiais que vou utilizar para ensinar?
- A temporalidade- Quanto tempo vou levar para ensinar? Quanto tempo o meu aluno pode ou deve ficar na escola?
- A avaliação- Como vou verificar se o aluno aprendeu? Que tipo de avaliação vou utilizar?
- Manejo de relacionamento;
- Materiais (DV) (DA);
- Organização de agrupamento.





A D A P T A Ç Ã O C U R R I C U L A R

OS TIPOS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR

O QUE PODE (E DEVE) SER ADAPTADO?

Leis 9.394/96 e 12.796/13

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

AEE – Decreto 7.611/11

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm





A D A P T A Ç Ã O C U R R I C U L A R



OS TIPOS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR

LEITURAS COMPLEMENTARES



Adaptações curriculares na
educação inclusiva

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/adaptacoes-curriculares-na-educacao-inclusiva/45866>

Projeto Escola Viva – Garantindo o
acesso e permanência de todos os
alunos na escola – Alunos com
necessidades educacionais
especiais

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>

Saberes e práticas da inclusão:
recomendações para a construção
de escolas inclusivas

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf



A D A P T A Ç Ã O C U R R I C U L A R



OS TIPOS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR

LEITURAS COMPLEMENTARES



Adaptações curriculares na
educação inclusiva

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/adaptacoes-curriculares-na-educacao-inclusiva/45866>

Projeto Escola Viva – Garantindo o
acesso e permanência de todos os
alunos na escola – Alunos com
necessidades educacionais
especiais

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>

Saberes e práticas da inclusão:
recomendações para a construção
de escolas inclusivas

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf



O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um importante instrumento de planejamento que estabelece estratégias individualizadas para o acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais como: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas habilidades/Superdotação e Deficiências. Trata-se de sair da proposta coletiva do Currículo escolar para construir uma alternativa um caminho metodológico que respeite a singularidade dos alunos e use isso como elemento essencial para o processo de inclusão, de aprendizagem e progresso do aluno.



Na legislação brasileira o PEI – Plano Educacional Individualizado não é obrigatório a sala de aula regular, a resolução brasileira feita pelo plano do AEE – Atendimento Educacional Especializado de 2009, se refere apenas às ações do aluno na Sala de Recurso Multifuncional, porém para o processo inclusivo é de vital importância a participação e o planejamento integral do desenvolvimento escolar deste aluno. Sua construção deve ser feita de forma colaborativa, respeitando o desenvolvimento e os objetivos específicos traçados de forma individual para o estudante, para assim potencializar o seu aprendizado. Seu ponto de partida para elaboração é o conhecimento de sua vida escolar, assim como uma avaliação. Sua avaliação e revisão são realizadas periodicamente.



DIRETRIZES DE ELABORAÇÃO

- Família deve apresentar todos os registros escolares: Prontuários médicos, relatório de acompanhamento e material como relatório, portfólio da escola anterior.
- Realizar anamnese com a família.
- Reunir com a família fazendo um levantamento das aspirações para o desenrolamento do aluno e o documento deve ser assinado pela família. (deve participar o professor do AEE, supervisor escolar, coordenador ou gestor pedagógico e técnicos da educação especial da secretaria de educação do estado)



SONDAGEM DOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS E SOCIAIS

Tem a finalidade de avaliar funções e habilidades adquiridas por este aluno. PEI – Deve conter as habilidades que o aluno possui e as que desejamos desenvolver no processo de ensino aprendizagem.

A sondagem pode ser feita através de avaliação escrita, oral, através de interação com determinados recursos ou dinâmicas práticas de trabalho, sempre respeitando todos os dados apresentados em seu histórico apresentado pela família e relatórios escolares anterior.



NÍVEIS DE PLANEJAMENTO DO PEI:

Nível 1 – Identificação das necessidades educativas do aluno;

Nível 2 – Avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do aluno e elaboração do PEI com as adequações das práticas curriculares e ambientais necessárias para o desenvolvimento do aluno.

Nível 3 – Ocorre a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.



NÍVEIS DE PLANEJAMENTO DO PEI:

O PEI deve estar de acordo com a sondagem realizada o delinear das “Habilidades e Competências” (podendo ser dos Parâmetros Curriculares Nacional ou BNCC) de acordo com o componente curricular, assim como as estratégias metodológicas a ser utilizadas, os recursos e a verificação da aprendizagem, ou seja, a reavaliação.

O conteúdo precisa ser entendido pelo professor como um mecanismo para o alcance das habilidades e competências desejadas.



LEIS IMPORTANTES PARA O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PEI

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE
2009

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf



LEITURAS COMPLEMENTARES

Plano Educacional Individualizado: Como
Elaborar um PEI?

<https://carlaulliane.com/2016/plano-educacional-individualizado-como-elaborar-um-pei/>

Conhecimentos Necessários Para
Elaborar o PEI

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>

AVALIAÇÃO

Segundo Mantoan (2003) é necessário substituir o caráter classificatório da avaliação escolar, com uso de notas e provas, ter um processo contínuo e formativo para assegurar o ensino aprendizagem.

A LDB de 1996 estabelece que a avaliação deve ser contínua e cumulativa e que a acessibilidade do aluno deve ser o ponto de partida para pensar no processo avaliativo na Educação Especial.

A LDB de 1996 estabelece que a avaliação deve ser contínua e cumulativa e que a acessibilidade do aluno deve ser o ponto de partida para pensar no processo avaliativo na Educação Especial.



AValiação

Art. 6o Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I- a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II- o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III- a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário



AValiação

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V- Ministrare os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.



AValiação

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...]

V- A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;



AVALIAÇÃO

- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;



COMO LIDAR COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES OU ADULTOS DIFERENTES?



1° PASSO

Reunir a comunidade escolar (Equipe).



2° PASSO

Conhecer deficiências, dificuldades e o que está entrelaçado a vida do aluno.



3° PASSO

Desenvolver um plano de ação (aprendizagem, habilidades e socialização).



4° PASSO

Avaliação da aprendizagem.

COMO LIDAR COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES OU ADULTOS DIFERENTES?

Para assegurar o processo inclusivo educacional do aluno com necessidade educativa especial devemos sempre respeitar 3 etapas fundamentais:

1. Diagnóstico: O que o aluno sabe?
2. Currículo: O que o professor deseja ensinar?
3. Metodologia: Como ensinar? Qual estratégia utilizar?



MODALIDADES DE AVALIAÇÃO



01

AVALIAÇÃO DIAGNOSTICA

Sempre realizada no início do processo e tem como finalidade identificar as potencialidades assim como as necessidades de aprendizado do aluno.

02



AVALIAÇÃO FORMATIVA

Tem um caráter processual, qualitativo acontecendo durante todo o processo de ensino aprendizagem, favorece aprender ao longo do processo e com os erros e acertos, sem a função de julgar e sim de possibilitar novas construções e aquisições de conhecimento e respeitando assim o progresso e o desenvolvimento do aluno rumo aos objetivos planejados para o seu aprendizado.

MODALIDADES DE AVALIAÇÃO



03

AVALIAÇÃO SOMATIVA

Tem um caráter tradicional, quantitativo é aplicada ao fim cada ciclo com a função classificatória através da atribuição de nota, com a finalidade de promover o aluno. Para garantir o processo inclusivo é necessário trocar o caráter meramente estático pôr o caráter de evolução do desenvolvimento com aplicação através de provas assistivas.

Avaliação independente da modalidade deve ter sempre a finalidade de retroalimentar o planejamento para o desenvolvimento do aprendizado do aluno visando sempre assegurar acessibilidade ao conhecimento, o enfoque Global do desenvolvimento do aluno com Necessidade Educativa Especial deve sempre nortear as praticas avaliativas para o processo de inclusão real.

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

FICHAS

Relatórios diários, semanal ou mensal, listas de verificação, planilha para acompanhamento pedagógico respondido através da observação do desempenho do aluno.

QUESTIONÁRIOS

Usado para coleta de dados, pode ser estruturado ou semiestruturado.

OBSERVAÇÃO

Coleta de dados do contexto educacional escolar.

PORTIFÓLIO AVALIATIVO

Tem o objetivo de humanizar o processo avaliativo, uma vez que permite a participação direta do aluno em sua elaboração e organização. Essa Ferramenta permite uma construção avaliativa processual, coletando fichas, atividades desenvolvidas ao longo do processo ensino aprendizagem planejado. .

LEIS IMPORTANTES PARA O PROCESSO AVALIATIVO:



Lei 9.394/96

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm



LEITURAS COMPLEMENTARES

Como se faz a aprovação do aluno com deficiência na escola?

<https://novaescola.org.br/conteudo/11899/como-se-faz-a-aprovacao-do-aluno-com-deficiencia-na-escola>

Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>

REFERÊNCIAS

MINETTO, Maria de Fátima. Currículo na Educação Inclusiva: Entendendo esse desafio. 2ª ed. Curitiba: IBEPEX, 2008.

SILVA, T. T. Teorias do currículo. Portugal: Porto Editora, 2000.

Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000

LEI Brasileira DE Inclusão estatuto da pessoa com deficiência Lei 13.146/15

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003.

REFERÊNCIAS

Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003.

Rodrigues, D. (2006). Doze ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva.* (pp. 229-318). São Paulo: Sumus Editorial.

Glat, Rosana, PLETSCH, Marcia Denise. Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais; Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, (Pesquisa em Educação)

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

