

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE SÃO PAULO – CAMPUS SERTÃOZINHO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Érika de Cássia Lopes Silva

**Proposta de Formação para Processo Inclusivo dos Alunos com
Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem na Educação
Profissional e Tecnológica em Cursos Técnicos Integrados ao
Ensino Médio**



INSTITUTO FEDERAL
SÃO PAULO
Câmpus Sorocaba



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE SÃO PAULO – CAMPUS SERTÃOZINHO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Érika de Cássia Lopes Silva

**Proposta de Formação para Processo Inclusivo dos Alunos com
Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem na Educação
Profissional e Tecnológica em Cursos Técnicos Integrados ao
Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de São Paulo para a realização do exame de defesa, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Palucci Pantoni

Sertãozinho/SP – 2021

Ficha catalográfica elaborada com dados fornecidos pela autora

Silva, Erika de Cássia Lopes

Proposta de formação para processo inclusivo dos alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem na educação profissional e tecnológica em cursos técnicos integrados ao ensino médio/ Érika de Cássia Lopes Silva -- Sertãozinho - SP, 2021.

171 f.; il.: color.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Palucci Pantoni

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Sertãozinho, 2021.

1. Educação profissional e tecnológica (EPT). 2. Dificuldade de aprendizagem. 3. Transtornos específicos de aprendizagem. 4. Público alvo da educação especial (PAEE). I. Pantoni, Rodrigo Palucci. II. Título.

Catologação na publicação: Gisele Machado da Silva – CRB 8/8554

FOLHA DE APROVAÇÃO



**Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Câmpus Sorococinho
DIRETORIA DE ENSINO**

OFÍCIO 12/2021 - DEN-SRT/DNG/SRT/IFSP

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Érika de Cássia Lopes Silva

Proposta de Formação para Processo Inclusivo dos Alunos com Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 18/12/2021, conforme resultado descrito na ata do exame de defesa de dissertação.

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Palucci Pamiani	Aprovada
Prof. Dr. Paulo Sérgio Caleffi Instituição: UFSP Câmpus Sorococinho	Aprovada
Profa. Dra. Sueli Cristina de Pauli Teixeira Instituição: Centro Universitário Barão de Mauá - Ribeirão Preto	Aprovada

Assinado eletronicamente

Rodrigo Palucci Pamiani
Orientador
DEN-SRT

Documento assinado eletronicamente por:

• **Rodrigo Palucci Pamiani, PROFESSOR ENS BÁSICO TECN TECNOLÓGICO**, em 18/12/2021 15:08:39

Este documento foi emitido pelo SISP em 18/12/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça o teste do QRCode ao lado ou acesse <https://sisp.ifsp.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 186189
Código de Autenticação: 09030766



FOLHA DE APROVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Câmpus Sorocaba
DIRETORIA DE ENSINO

DECRETO 11/2021 - DEN-SRT/DIRG/SRT/IFSP

FOLHA DE APROVAÇÃO E DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Érika de Cássia Lopes Silva

Proposta de Formação Docente: Transmissões Funcionais Específicas do Neurodesenvolvimento no Contexto da EPT

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProEPT) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 18/12/2020, conforme descrito na ata de exame de defesa da dissertação.

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Palucci Parroni	Aprovado
Prof. Dr. Paulo Sérgio Caleffi Instituição: IFSP Câmpus Sorocaba	Aprovado
Profa. Dra. Sueli Cristina de Pauli Teixeira Instituição: Centro Universitário Barão de Mauá - Ribeirão Preto	Aprovado

Assinado eletronicamente

Rodrigo Palucci Parroni
Orientador
DEN-SRT

Documento assinado eletronicamente por:

• **Rodrigo Palucci Parroni, PROFESSOR ENS. BÁSICO TECN. TECNOLÓGICO**, em 16/03/2021 14:58:52.

Este documento foi emitido pelo SISP em 16/03/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça o teste do QRCode ao lado ou acesse <https://sisp.ifsp.edu.br/assinatura/documento/> e forneça os dados abaixo.

Código verificador: 146187

Código de autenticação: 84285a7a1



Rua Antônio Arantes, 309, Jd. Boa Vista, 13083-900 Sorocaba - SP, CEP 13085-260

Fone: (16) 3339-1000 ext. 2000

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, a minha família e meu marido, por sempre me acompanhar, me apoiar e me incentivar.

Aos meus professores e mestres, por cada momento de partilha, conhecimento e prática.

Aos pais dos meus pacientes, pela confiança e credibilidade ao meu trabalho.

As minhas crianças e adolescentes que me permitem aprender todos os dias com suas singularidades, persistência e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Deus, pela vida, saúde, força, fé e por estar sempre comigo.

Agradeço ao meu marido Tiago H. Maronesi por ser sempre tão paciente, tão amoroso e por ser sempre meu maior incentivo diário. Eu jamais seria quem sou, sem você!

Agradeço a Sueli Pauli por ser a minha grande referência na Psicopedagogia desde a graduação. Foram seus ensinamentos que me impulsionaram a seguir nesta profissão. É novamente uma honra tê-la em mais uma etapa da minha formação acadêmica e profissional. Obrigada por ser a melhor!

Agradeço a Simone Capellini pelos diversos momentos de partilha, conhecimento e aprendizado. Obrigada por me possibilitar tantas experiências incríveis, sempre com muito amor, carinho e competência. Agradeço as minhas colegas de profissão por contribuírem ao longo da minha jornada, com seus conhecimentos. Foram eles que me fizeram enxergar cada criança e adolescente em sua totalidade.

RESUMO

Este trabalho objetivou apresentar uma proposta de formação inicial e/ou continuada para agentes escolares que trate de dificuldades e Transtornos Específicos de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. A pesquisa justificou-se pela ineficácia em identificar sinais que geralmente indicam defasagem escolar ou ainda prejuízos nas áreas cognitivas, motoras, emocionais, sociais e de funcionamento executivo, além de diferenciar o que é dificuldade e Transtorno Específico de Aprendizagem, público este que não se caracteriza como alvo da Educação Especial. Ao mesmo tempo, pretendeu-se entender os problemas existentes neste tema no contexto da EPT como: o perfil dos docentes, da equipe pedagógica, dos alunos, entre outros e de reconhecer qual a função da psicopedagogia no diagnóstico clínico de transtornos e dificuldades de aprendizagem, através de um Diagnóstico Institucional, importante e fundamental para subsidiar todas as nuances que interferem direta ou indiretamente nesse processo. Para coleta de dados, foram utilizados questionários com a equipe escolar, aplicação de roteiro de “Diagnóstico Institucional” com gestor da instituição. Os dados foram compilados por meio da técnica de análise de conteúdo, e seus resultados serviram como referência para elaborar uma proposta de formação para os agentes escolares. Após a realização da formação, a avaliação da proposta (formação) foi realizada também por coleta de dados e análise de conteúdo. Os resultados mostram que os professores carecem de formações continuadas com esta temática e que quando esses momentos formativos são oferecidos pela própria instituição, estes ganham novos sentidos e significados, pois podem influenciar na prática reflexiva e no aprimoramento da docência.

Palavras-chave: EPT. Inclusão. Dificuldade de aprendizagem. Transtornos Específicos de Aprendizagem. Público alvo da Educação Especial (PAEE).

ABSTRACT

The purpose of this research is to present a proposal for initial and/or continuous formation for school agents that deals with Specific Learning Difficulties and Disorders in Professional and Technological Education (PTE) in Technical Courses Integrated to High School. The research was justified by the ineffectiveness in identifying signs that generally indicate school lag or even impairments in the cognitive, motor, emotional, social and executive functioning areas, in addition to differentiating what is difficulty and Specific Learning Disorder, a public that is not characterizes as the target of Special Education. At the same time, it was intended to understand the existing problems in this theme in the context of PTE, such as: the profile of teachers, the pedagogical team, students, among others, and to recognize the role of psychopedagogy in the clinical diagnosis of learning disorders and difficulties , through an Institutional Diagnosis, important and fundamental to subsidize all the nuances that interfere directly or indirectly in this process. For data collection, questionnaires were used with the school team, application of the "Institutional Diagnosis" script with the institution's manager. The data were compiled using the content analysis technique, and its results served as a reference to develop a training proposal for school agents. After completing the training, the evaluation of the proposal (training) was also carried out by data collection and content analysis. The results show that teachers lack ongoing training on this theme and that when these training moments are offered by the institution itself, they gain new meanings and meanings, as they can lead to reflective practice and the improvement of teaching.

Keywords: PTE. Inclusion. Learning difficulties. Specific Learning Disorders. Target public of Special Education.

LISTA DE SIGLAS

ABPp	Associação Brasileira de Psicopedagogia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APA	Associação de Psiquiatria Americana
AVDs	Atividades de Vida Diária
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP-IFSP	Comitê de Ética em Pesquisas
CID 2010	Classificação Internacional das Doenças
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CSP	Coordenadoria Sociopedagógica
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DSM	Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco
IFs	Institutos Federais
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IRPJ	Imposto De Renda de Pessoas Jurídicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano Educacional Individualizado

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
ProfEPT	Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica
RAN	Nomeação Automática Rápida
RTI	Resposta à Intervenção
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia Assistiva
TAs	Transtornos de Aprendizagem
TDAH	Déficit de Atenção e Hiperatividade

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Síntese da metodologia.....	67
Figura 2.	Eixos e subcategorias.....	78
Figura 3.	Respostas apresentadas à questão 7 do questionário	80
Figura 4.	Respostas apresentadas à questão 43 do questionário.....	80
Figura 5.	Respostas apresentadas à questão 18 do questionário.....	85
Figura 6.	Respostas apresentadas à questão 20 do questionário.....	86
Figura 7.	Respostas apresentadas à questão 23 do questionário.....	90
Figura 8.	Respostas apresentadas à questão 34 do questionário.....	91
Figura 9.	Respostas apresentadas à questão 29 do questionário.....	97
Figura 10.	Respostas apresentadas à questão 19 do questionário.....	100
Figura 11.	Respostas apresentadas à questão 28 do questionário.....	101
Figura 12.	Respostas apresentadas à questão 36 do questionário.....	101
Figura 13.	Respostas apresentadas à questão 31 do questionário.....	101
Figura 14.	Respostas apresentadas à questão 32 do questionário.....	102
Figura 15.	Respostas apresentadas à questão 39 do questionário.....	105
Figura 16.	Respostas apresentadas à questão 40 do questionário.....	105

Figura 17. Respostas apresentadas à questão 24 do questionário.....	107
Figura 18. Charge.....	127
Figura 19. Avaliação do Produto Educacional.....	128
Figura 20. Respostas apresentadas à questão 4 do questionário.....	132
Figura 21. Respostas apresentadas à questão 8 do questionário.....	132
Figura 22. Respostas apresentadas à questão 12 do questionário.....	133
Figura 23. Respostas apresentadas à questão 15 do questionário.....	133
Figura 24. Respostas apresentadas à questão 9 do questionário.....	136
Figura 25. Respostas apresentadas à questão 11 do questionário.....	137
Figura 26. Respostas apresentadas à questão 12 do questionário.....	137
Figura 27. Respostas apresentadas à questão 3 do questionário.....	138
Figura 28. Respostas apresentadas à questão 5 do questionário.....	139
Figura 29. Respostas apresentadas à questão 6 do questionário.....	139
Figura 30. Respostas apresentadas à questão 10 do questionário.....	139
Figura 31. Respostas apresentadas à questão 13 do questionário.....	144

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Síntese do período Retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2010).....	54
Tabela 2. Síntese dos tópicos que foram implementados na “Formação Continuada”.....	113
Tabela 3. Planejamento Formação Continuada.....	122

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	23
1.1. JUSTIFICATIVA.....	29
1.2. TEMA.....	32
1.3. PROBLEMA.....	32
1.4. QUESTÕES DE PESQUISA.....	32
1.5. OBJETIVO GERAL.....	33
1.5.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	33
1.2. ORGANIZAÇÃO DESTE TRABALHO.....	33
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	37
2.1. DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM.....	37
2.2. REALIDADE DA INCLUSÃO NO BRASIL NO QUE TANGE À LEGISLAÇÃO.....	44
2.3. A PSICOPEDAGOGIA.....	47
2.4. INSTITUTO FEDERAL E ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	50
2.5. NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE).....	59
2.6. TRABALHOS SIMILARES.....	63
3. METODOLOGIA.....	67
3.1. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	68
3.2. PARTICIPANTES.....	70
3.3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	72
4. RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL.....	77
4.1. POSTURA DOCENTE.....	78
4.1.1. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	78
4.1.2. IDENTIFICAÇÃO E MANEJO COM DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM.....	84
4.1.3. ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS E ADEQUAÇÕES CURRICULARES.....	91

4.2. A ESCOLA FRENTE AOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM.	95
4.2.1. ENCAMINHAMENTOS E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E PROFISSIONAIS MÉDICOS E TERAPÊUTICOS.....	96
4.2.2. LEGISLAÇÃO.....	105
4.2.3. OBSTÁCULOS.....	108
5. PRODUTO EDUCACIONAL.....	115
5.1. A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO.....	115
5.2. FORMAÇÃO CONTINUADA.....	118
5.3. A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	120
5.4. APLICAÇÃO DO PRODUTO.....	122
5.5. RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO PRODUTO.....	128
5.6. PARCERIA ESCOLA, FAMÍLIA E PROFISSIONAIS.....	129
5.7. MANEJO DOCENTE E INSTITUCIONAL.....	134
5.8. INSEGURANÇA.....	138
5.9. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA MUDANÇA DOCENTE.	142
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	151
ANEXO I	
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	167

ANEXO II

ROTEIRO DE DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL..... 171

ANEXO III

QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO PRODUTO..... 179

APÊNDICE IQUESTIONÁRIO (ADAPTADO DE GONÇALVES E CRENITTE, 2014)...
183

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Ministério da Educação (MEC) juntamente com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e posteriormente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 2004 e extinta em 2019, pelo atual governo “Bolsonaro”, implantara no país a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Os programas, projetos e ações objetivavam assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas voltadas para a inclusão social.

É válido destacar, que um dos problemas mais apontados para a implementação desses ideais inclusivos, refere-se à definição da palavra “inclusão”, o que acaba gerando interpretações variadas e práticas divergentes dos princípios (FREIRE, 2008). Por esse motivo, é importante conceituar o cenário da exclusão à inclusão.

Na Idade Média, a sociedade que era dominada pela religião, considerava que a deficiência decorria de forças malignas e por isso, os seres físicos e mentalmente diferentes, eram associados à imagem do diabo e atos de bruxaria e feitiçaria. Eram vítimas de perseguições e até execuções (CORREIA, 1997). Assim, a reclusão ou **exclusão** desses seres, era vista como necessária à segurança da sociedade.

Ao longo do século XIX e primeira metade do século XX, os deficientes foram inseridos em instituições de caráter assistencialista e a partir de 1818, alguns médicos educadores como Maria Montessori, passaram a demonstrar interesse pelo trabalho de reabilitação dessas pessoas (SILVA, 2009).

Surgem instituições para surdos, cegos e deficientes mentais. A política consistia em separar e isolar estas pessoas dos grupos principais e majoritários, ou seja, estes eram **segregados** da sociedade (SILVA, 2009).

A partir dos anos 60, essas práticas começaram a ser questionadas. Famílias reivindicavam em nome da Declaração dos Direitos da Criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS- ONU, 1959).

Defendia-se atendimento educativo individualizado, o que implicava a necessidade de adequar métodos de ensino, currículos, estratégias, recursos humanos e materiais, bem como os espaços (SILVA, 2009).

O princípio de normalização, criada por Bank Mikkelson, diretor dos Serviços Gerais para Deficientes Mentais da Dinamarca, passou a ser difundido em todo mundo. Normalizar era reconhecer à estas pessoas os mesmos direitos dos outros cidadãos e nesse sentido, a educação desses indivíduos passou então a ser feita em instituições de ensino regular (SILVA, 2009).

No entanto, as primeiras experiências de integração decorriam em salas próprias, após o diagnóstico médico ou psicológico. Não provocava qualquer perturbação nas salas regulares e a intervenção estava a cargo de professores especialistas e terapeutas. Esse processo foi chamado de “**integração**”.

Apesar do progresso, estas formas de participação só responderam em parte aos direitos destas pessoas, que exigiam pouco da sociedade. A grande maioria continuava sendo destinada a escolas especiais, a mando da própria família que temia pela reação das outras pessoas.

A partir da década de 80, o encaminhamento para uma instituição de educação especial só deveria ser feito em última possibilidade, esgotada a capacidade de resposta no ensino regular (SILVA, 2009), considerando que:

Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam (LEITÃO 2006, 12).

O movimento a favor da **inclusão** foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca, aprovada pelos representantes de vários países e organizações internacionais, em 1994, a que já nos referimos atrás. Defendendo que:

[...] a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais,

linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994: 6).

Este documento contribuiu decisivamente para a compreensão de que a educação é de todos os alunos e que estes devem ser respeitados em termos de suas potencialidades e capacidades, para que currículos, estratégias pedagógicas e recursos sejam sempre adequados.

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros (FREIRE, 2008, p. 5).

Em uma perspectiva inclusiva, a equidade educativa não se atinge desenvolvendo currículos diferentes para alunos com determinadas desvantagens ou baixando as expectativas relativamente a estes, como acontece na integração. Pelo contrário, pretende-se com a inclusão que todos os alunos tenham acesso ao mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade (WANG, 1995). Para muitos escolares, uma mudança sutil de estratégia, já possibilita o acesso, o entendimento e a execução de uma atividade.

Com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não está no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo como funciona.

Considerando este histórico e conceitualizações, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) definiu que os alunos considerados público-alvo da Educação Especial, são aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. A definição deste público vem sendo questionada, uma vez que se entende que:

Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão

considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1999, artigo 3º).

Sendo assim, os Transtornos Específicos do Neurodesenvolvimento (Dislexia, Discalculia, Disgrafia e Disortografia, assim como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e outros comportamentais), deveriam fazer parte do documento e o que temos é apenas uma breve citação na página 11 da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p. 11).

Por tudo isso é que neste trabalho, a ênfase foi dada aos Transtornos Específicos do Neurodesenvolvimento.

Grande parte das pesquisas acadêmicas voltadas ao tema se restringe à primeira e segunda infância e por isso, compreender o contexto inclusivo do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) tem sido importante em todo âmbito educacional, especialmente no Ensino Fundamental II, Médio e Superior, uma vez que estas pessoas estão chegando ao nível Superior.

De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas de 2015 (INEP, 2016), o crescimento do número desses estudantes é verificado em todas as etapas da Educação Básica, porém o movimento vai perdendo forças até chegar no Ensino Médio. Acredita-se que isso ocorre porque muitos vão abandonando as escolas, para ingressarem no mercado de trabalho. Ainda segundo essa pesquisa, esse processo esbarra em um conjunto de problemas que afetam a educação, que vai desde o poder econômico, o baixo nível de aprendizagem ao longo da escolarização, currículo fragmentado até práticas pedagógicas massificadoras, orientadas pelos pressupostos de que todos alunos

aprendem ao mesmo tempo e da mesma forma. Tudo isso contribui de maneira bastante significativa, para inúmeras reprovações e evasão escolar.

Esse movimento abarca não só os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), mas as barreiras tendem a ser maiores para essa população, que muitas vezes, conta apenas com a escola.

Após uma tomada de decisões, documentos como: Constituição Federal (1988), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Salamanca (1994), Estatuto da criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004), que determina normas critérios básicos para o atendimento prioritário e para a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) que regulamenta o uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), que propõe formação de professores para a Educação Especial e a permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que define o público alvo da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; Decreto nº 7.234/10 (BRASIL, 2010), dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES; Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre o AEE; Programa Acessibilidade ao Ensino Superior-Incluir (BRASIL, 2013), que determina a estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior; Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, dentre outros, reafirmaram a necessidade de estabelecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantia de adaptação curricular, métodos, estratégias, recursos e serviços especiais de ensino, professores especializados e etc.

Acrescem-se, então, duas funções à escola. A primeira é a de produtora de conhecimentos, e, ao assumir esse papel, sua função de transmissora se torna muito pequena e incipiente, pois, na busca incessante de estabelecer e edificar acaba assumindo práticas construtivas com aqueles a quem atende. A

outra função é a de que seus “mestres”, entendidos como indivíduos capazes de facilitar a efetivação dessa “construção”, atuem como condutores dos saberes de que dispõem e manejem com autoridade o processo de ensino, promovendo a aquisição do saber sistematizado e mediando a construção dos conhecimentos aos seus aprendizes (LEITE, 2003, p. 16).

No entanto, embora isso esteja estabelecido pela legislação vigente, são as atitudes que farão a diferença na vida dessas pessoas.

Gomes (2005) aponta que a ação educacional inclusiva visa à transformação de uma sociedade mais justa, valorizando a inclusão, indistintamente, de todos os cidadãos, e uma participação equitativa na melhoria das condições de vida. Para ela, a ação educacional inclusiva é um processo de resistência a uma prática educacional historicamente segregacionista e geradora de exclusão.

Já dizia Paulo Freire (1980, p. 131), “a educação é um ato político” e é por meio dela que devemos lutar pela democracia, defender a autonomia e o exercício da cidadania de todos.

Estamos diante de uma das metas mais complexas vivenciadas pela pedagogia nos últimos tempos: aliar o processo de democratização quantitativa ao processo de qualificação da escola pública, em um cenário político pouco favorável, uma vez que, se, por um lado há o anúncio de uma proposta político-educacional inclusiva, por outro, ainda não se dão as condições para sua operacionalização (LEITE; OLIVEIRA, 2007, p. 2).

A EPT, surge como uma possibilidade de ruptura, uma vez que é fundamental que se avance sob uma base unitária de formação geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a). A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar, pensar, dirigir e planejar, ou seja, superar a mera preparação para o trabalho, no seu aspecto “operacional”.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao jovem, o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 85).

A prática pedagógica tradicional, baseada na transmissão de conhecimento, focaliza a atenção em satisfazer as necessidades comuns, sem levar em consideração as especificidades de cada estudante. Como consequência é possível observar a alta ocorrência de dificuldade de aprendizagem e de fracasso escolar (BLANCO, 2004 apud LEITE, 2008).

De acordo com Freire (2002, p.49):

A dialética inclusão-exclusão está em constante transformação, dependendo sempre das relações sociais que a constituem. Nesse caso, pode-se fazer um paralelo entre conceitos freireanos de oprimidos e de opressores, onde os oprimidos também são, na maioria das vezes, os excluídos em busca da sua inclusão, ou ainda do reconhecimento de sua situação de excluído. No entanto esse processo, por ser um processo (dinâmico, controverso, dialético) e por ser relativo às condições sócio- político- históricas de um dado contexto, dificulta e confunde a identificação dos grupos de excluídos, que por muitas vezes encontraram-se camuflados, por uma falsa sensação de não estarem sendo oprimidos, de não estarem sendo excluídos. Melhor dizendo: encontram-se tão identificados com o opressor que confundem-se com este valores semelhantes, senão iguais. Por este motivo, o mero reconhecimento das relações de exclusão/inclusão não é suficiente. É preciso que o indivíduo se identifique como participante ativo dessa dialética, legitimando-se assim, como ser criador, promotor de transformações do estado das coisas e dos fatos. É preciso que cada um de nós nos vejamos responsáveis pela construção histórica do futuro, pois, “herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando –se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura”.

1.1 JUSTIFICATIVA

Todo trabalho de pesquisa emerge da necessidade de encontrar respostas para questionamentos que surgem sobre um determinado tema, seja na atuação profissional, ou não.

Em conversas com servidores (2019)¹ do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) Câmpus Sertãozinho, observou-se necessidade de um

¹ Informação fornecida por servidores do IFSP Câmpus Sertãozinho durante conversas as aulas da disciplina “Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem” do Programa de Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Sertãozinho, 2019.

trabalho formativo, que pudesse auxiliar os agentes escolares² na identificação, caracterização e manejo com alunos com NEE, uma vez que esses apresentam dificuldades de aprendizagem que dificultam o processo educacional.

Atualmente, estes alunos são encaminhados pelos docentes à CSP (Coordenadoria Sociopedagógica), que por sua vez, pode encaminhar ao NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), após observações em sala de aula, bem como resultados em procedimentos avaliativos. É um consenso na literatura de que a ausência de instrumentos e parâmetros na identificação desses escolares prejudica o julgamento do professor e sua acuracidade (FEITOSA; DEL PRETTE; LOUREIRO, 2007).

Tanto a CSP como o NAPNE são formados por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), técnicos em assuntos educacionais, nutricionistas e técnicos de enfermagem.

As dificuldades de aprendizagem são caracterizadas por desempenho acadêmico abaixo do esperado, quando comparado à pares com a mesma idade e nível de escolarização. Tais dificuldades ocorrem por múltiplos fatores, sendo: habilidades cognitivas, perceptivas, motoras, linguísticas, pedagógicas, emocionais e sociais (FEITOSA; LOUREIRO; PRETTE, 2007).

Para os autores, as dificuldades de aprendizagem estão quase sempre relacionadas a problemas comportamentais, como: desobediência, irritabilidade, impaciência, agitação, desatenção, ansiedade, oposição, esquiva, insegurança, timidez, isolamento, preocupação, destruição, etc. e são esses comportamentos disruptivos, os problemas que mais desestabilizam os professores em sala de aula, portanto sendo considerados, os mais difíceis de lidar.

Por tudo isso, o psicólogo educacional, acaba sendo o profissional, mais solicitado pelos docentes, gestores e familiares.

² Agentes escolares neste contexto são servidores como docentes, assistentes de alunos, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, entre outros. A equipe escolar é formada pelos agentes ou servidores.

É válido ressaltar também, que no Sistema Único de Saúde (SUS), assim como em convênios médicos, o profissional mais acessível para atendimento desses alunos, é o neurologista, razão pela qual, este é o mais procurado inicialmente pelas famílias.

É um consenso entre os docentes, de que a formação inicial e até mesmo continuada não possibilita uma maior compreensão acerca das dificuldades, transtornos de aprendizagem, deficiência e/ou transtornos comportamentais, ou seja, a baixa acuracidade na identificação dessas questões, interfere negativamente no processo de ensino e aprendizagem, pois dessa forma, o professor não consegue diferenciar os mesmos e estabelecer estratégias que possam minimizar o impacto dessas dificuldades na vida do discente como por exemplo: oferta de professor mediador e/ou leitor/escriva, provas adaptadas, disponibilização de materiais concretos ou acessíveis, realização de procedimentos avaliativos em sala separada longe dos distratores, tempo adicional, utilização de softwares e acento preferencial (RODRIGUES; TEIXEIRA, 2015).

Estudos realizados por Neto (et al. 2015), apontam que os professores ainda não percebem a sala de aula como espaço privilegiado na identificação desses alunos e tampouco, a sua importância, como agente fundamental na vida desses jovens e que professores com formações na área da Neurociência, Linguística, Psicopedagogia e Educação Especial têm maior compreensão sobre as nuances que interferem no processo educativo.

Oliveira et al. (2012), explicam que muitos concebem a dificuldade como algo inerente ao aluno e portanto, parece ser o sujeito, o “portador” da causa e responsável pela consequência.

O olhar do professor é muito importante para um diagnóstico precoce e conseqüentemente para um tratamento eficaz. O estudante que se mostra diferente do grupo sempre se valerá de uma maior atenção do educador. Um olhar mais atento deve levar a equipe escolar a dialogar sobre esse jovem, desde suas características até suas dificuldades e expectativas. Não é necessário aguardar reuniões para alertar a família, mas é importante ressaltar que a escola deve intervir garantindo ao estudante o seu lugar na instituição.

O papel da escola ultrapassa seus muros e requer uma contribuição não só para a vida pessoal do jovem, mas sim da sociedade como um todo.

Por tudo isso, foi válido pensar em um produto educacional formativo, que pudesse servir de modelo para outras instituições, já que a inclusão é garantida e assegurada pela legislação vigente. Uma proposta que visa ampliar os conhecimentos dos docentes acerca das dificuldades e transtornos de aprendizagem, para que os encaminhamentos e as estratégias metodológicas sejam mais eficazes e coerentes de acordo com cada indivíduo, no contexto da EPT.

1.2. TEMA

Formação inicial e/ou continuada para facilitar o processo inclusivo dos alunos com dificuldades e transtornos específicos de aprendizagem.

1.3. PROBLEMA

Dificuldades vivenciadas pelos agentes escolares do IFSP Câmpus Sertãozinho, no processo inclusivo dos alunos com dificuldades de aprendizagem, desde a identificação e caracterização desses estudantes, até o manejo e proposições de estratégias pedagógicas e psicopedagógicas que visam minimizar o impacto dessas dificuldades na vida desses sujeitos.

1.4. QUESTÕES DE PESQUISA

- O que os agentes escolares entendem sobre dificuldades e transtornos de aprendizagem?
- O que os agentes escolares conhecem sobre a legislação vigente?
- Como os agentes escolares identificam os alunos com NEE no contexto escolar?

- Como os agentes escolares realizam adequações curriculares?
- Como os agentes escolares envolvem a família nas tomadas de decisões?
- Como os agentes escolares encaminham esses alunos para os profissionais externos que trabalham em parceria com a escola?
- O que entendem sobre a Psicopedagogia Clínica e Institucional?
- Como é o processo formativo e continuado dos docentes do câmpus no contexto dessa problemática?

1.5. OBJETIVO GERAL

Propor formação inicial e/ou continuada para os servidores, como produto educacional, que trate da identificação, caracterização e diferenciação de Dificuldades e Transtornos Específicos de Aprendizagem, para facilitar o processo inclusivo destes alunos no contexto da EPT considerando a psicopedagogia institucional³.

1.5.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conhecer a visão que a equipe escolar tem sobre o trabalho psicopedagógico;
2. Compreender o que a equipe escolar sabe sobre dificuldades e transtornos de aprendizagem;
3. Investigar como funcionam os encaminhamentos destes discentes, bem como é a participação das famílias e profissionais no contexto escolar;
4. Contextualizar as estratégias interventivas.

³A Psicopedagoga Institucional está centrada na prevenção do fracasso e das dificuldades escolares, não somente dos escolares como também dos educadores e demais envolvidos no processo de aprendizagem. Auxilia no resgate da instituição com o saber e aprender. Reflete sobre o indivíduo e sobre a instituição (PORTO, 2006).

5. Com base nos itens anteriores e na literatura e legislação relacionada, elaborar uma proposta de formação para os agentes escolares;
6. Realizar a formação e avaliá-la.

1.6. ORGANIZAÇÃO DESTE TRABALHO

O primeiro capítulo é destinado a situar o leitor no que diz respeito ao contexto do trabalho. No decorrer do capítulo são apresentadas justificativa, tema, problema e questões de pesquisa, além dos objetivos, tais como suas contribuições.

O segundo capítulo é destinado a tratar de forma clara, porém sucinta, todo o referencial teórico que embasa a escolha bem como desenvolvimento do tema, sendo que na primeira seção, o leitor conseguirá compreender e diferenciar, os termos “Dificuldades” e “Transtornos” de aprendizagem, bem como entender quais são as principais características e critérios diagnósticos de acordo com a Classificação Internacional das Doenças (CID, 2010) e Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014). Já na segunda seção, será possível se deparar com algumas leis que asseguram direitos constitucionais de PNEE, tanto no contexto social, quanto no escolar, além de conseguir perceber, o que ainda falta para o exercício da cidadania e da inclusão, dessas pessoas. Na terceira seção é possível entender a importância do profissional da Psicopedagogia, tanto no aspecto clínico (caráter individual), quanto institucional (coletivo). Na quarta seção, encontrará pontos positivos e negativos, dos Institutos Federais (IFs), assim como quais são as características e objetivos que diferem o Ensino Médio Comum, ofertado pelo Estado, do Ensino Médio Integrado oferecido pelos Instituto Federais. Já na quinta, será possível compreender os objetivos, clientela atendida e funcionamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Para finalizar, alguns trabalhos similares a esta pesquisa serão apresentados no intuito de comprovar uma carência de estudos científicos destinados à inclusão de alunos com NEE na EPT.

No terceiro capítulo é apresentado a metodologia proposta deste trabalho, incluindo as etapas do processo. O capítulo está organizado em três seções: Procedimentos de coleta de dados; Participantes; Análise e Interpretação dos dados e Resultados do diagnóstico institucional.

O quarto capítulo se refere a primeira análise de dados realizada para a elaboração do produto educacional, de acordo com as subcategorias elencadas sendo: Formação inicial e continuada (4.1.1); Identificação e manejo com dificuldades e Transtornos de Aprendizagem (4.1.2); Estratégias interventivas e adequações curriculares (4.1.3); Encaminhamentos e participação das famílias e profissionais médicos e terapêuticos (4.2.1); Legislação (4.2.2) e Obstáculos (4.2.3).

No quinto e último capítulo, será possível compreender todo produto educacional, desde a fundamentação teórica à aplicação e resultados da avaliação do mesmo, juntamente com a última análise de conteúdo, referente as novas subcategorias que emergiram por meio das respostas obtidas nos questionários. A divisão deste foi feita da seguinte forma: A escola como espaço formativo (5.1); Formação continuada (5.2); A psicopedagogia e a formação continuada (5.3); Aplicação do produto (5.4); Resultados da avaliação do produto (5.5); Parceria escola, família e profissionais (5.6); Manejo docente e institucional (5.7); Insegurança (5.8) e Formação de professores para mudança docente (5.9).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta trabalhos com relação ao tema a fim de fundamentar os conceitos a serem trabalhados nos capítulos posteriores. É dividido em cinco seções: Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem; Realidade da Inclusão no Brasil no que Tange à Legislação; A Psicopedagogia; Instituto Federal e Ensino Médio Integrado; Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e Trabalhos Similares.

2.1. DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

No Brasil, existem inúmeros problemas na Educação da rede pública e privada. Problemas que perpassam pelas políticas públicas, até chegarem em questões mais específicas, tais como: dificuldades na alfabetização, ausência de atenção e motivação dos alunos, abandono e fracasso escolar, evasão, ausência de recursos, violência e indisciplina, condições do trabalho docente, formação docente etc (MAZER, et. al., 2009).

Para os autores Valente e Arelato (2002), o Sistema de Progressão Continuada, adotado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e implantado de maneira inadequada pelas escolas, intensificou o número de crianças aprovadas sem repertório mínimo de conhecimentos e habilidades que possibilitam a continuidade e efetivação da aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem são apresentadas ou percebidas na escolarização do jovem, uma vez que é na escola, que esta deve cumprir tarefas desenvolvimentais (ELIAS, 2003). É na sua autoavaliação, que desde a primeira infância, o indivíduo constrói uma visão positiva e negativa de si mesmo.

Situações de baixo desempenho, não geram apenas problemas emocionais, mas influencia na própria capacidade produtiva do indivíduo e na maneira como este, se relaciona com o mundo (ELIAS, 2013).

Mazer, (et. al., 2009) explicam que dificuldades de aprendizagem são fatores de risco para problemas psicossociais e comportamentais e vice-versa, ou seja, ambos estão diretamente relacionados e interferem negativa ou positivamente em seus respectivos processos, podendo se tornar causa ou consequência. Em contrapartida, não há consenso em relação às definições para as dificuldades de aprendizagem.

É necessário compreender que “Dificuldade de Aprendizagem” é um termo amplo e genérico, para dizer que o sujeito apresenta defasagem para adquirir uma ou mais competências, sem causa evidente. Geralmente os problemas são externos ao sujeito, podendo ser: metodologia inadequada, presença de desinteresse e desmotivação, problemas socioeconômicos, fome, sonolência, preocupações e etc. As queixas são sanadas rapidamente, de acordo com intervenção individualizada ou mesmo, coletiva. Nestes casos, não há qualquer indício de disfunção neurológica ou prejuízo cognitivo (BOSSA, 2000).

Em uma perspectiva educacional, as dificuldades de aprendizagem refletem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, escrita ou cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais (CORREIA; MARTINS, 2005).

Ainda Correia e Martins (2005) explicam que dentro da perspectiva orgânica, os transtornos são considerados como desordens neurológicas que interferem na recepção, integração ou expressão de informação e são manifestadas por dificuldades na aquisição da motricidade, da fala, audição, leitura, escrita, raciocínio, habilidades matemáticas, habilidades emocionais e sociais.

A CID 10 (2008) denomina transtornos aqueles conjuntos de sintomas nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento.

Isso significa que embora o estudante seja submetido à inúmeras intervenções e haja melhoras significativas, os problemas, queixas e sintomas são persistentes, devido dificuldades nas conexões neurais. É importante pontuar que nestes casos, não há comprometimento intelectual, porém na maioria deles há comorbidades diversas, ou seja, associação a outros transtornos, exemplo: Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (CID 10, 2008).

O DSM-IV (1994), por sua vez, definia como transtornos da aprendizagem (TAs) quadros sintomatológicos cujos resultados do indivíduo em testes padronizados de leitura, matemática ou expressão escrita apresentavam-se substancialmente abaixo do esperado para sua idade e nível de escolarização. O diagnóstico era feito por exclusão, devendo descartar Deficiência Intelectual, má acuidade visual e auditiva, desordens neurológicas/mentais, falta de oportunidade acadêmica e adversidades psicossociais e comportamentais.

Mesmo após atualização, o DSM-V (2014), volta a ressaltar a importância de excluir fatores emocionais e psicossociais, como causa das dificuldades, além de constatar a persistência das características, por meio de testes que mensurem as habilidades metafonológicas, memória operacional, nomeação automática rápida (RAN), velocidade de processamento e decodificação. Todavia, o novo documento permite o diagnóstico dessas disfunções, como secundárias ao quociente de inteligente abaixo da média, ou seja, decorrente de um quadro de Deficiência Intelectual, assim como admite que crianças com Q.I superior possam apresentá-los.

As três perturbações que apresentavam critérios diagnósticos distintos no anterior DSM-IV (Perturbações da Escrita; Da Leitura; Do Cálculo), foram reunidas em uma única categoria: Perturbações da Aprendizagem Específica. Nela existem três “especificadores” com o intuito de identificar de modo mais preciso as características sintomatológicas das dificuldades de aprendizagem. Os três “especificadores” são: Déficit da

Leitura (precisão na leitura de palavras, ritmo ou fluência de leitura e compreensão); Déficit na Expressão Escrita (precisão ortográfica, gramática, pontuação, clareza ou organização da expressão escrita) e Déficit na Matemática (senso numérico, memorização de fatos aritméticos, cálculo preciso ou fluente e raciocínio matemático preciso) (DSM-V, 2014).

É válido ressaltar que embora as terminologias anteriores (Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia) não estejam presentes no atual manual, estas ainda estão em vigor nos estudos, publicações e pesquisas recentes da área, mantendo o uso desses significantes.⁴

Este documento ainda sinaliza que o processo de avaliação deve incluir o recolhimento/análise de informações formais e informais do desempenho, percurso e histórico escolar, bem como avaliação psicoeducacional e clínica. Os sintomas precisam estar presentes no indivíduo, desde os primeiros anos escolares e que é recomendável que a conclusão do diagnóstico seja feita apenas, após observação da resposta à intervenção (*response to intervention- RTI*).

Mousinho e Navas (2016, p. 39), explicam que RTI é:

[...] um modelo em que o diagnóstico não é dado *a priori*; inicialmente, pode ser estabelecida uma hipótese diagnóstica, que deve ser confirmada após um período de intervenção eficaz e cientificamente embasada. Tal proposta baseia-se na ideia de que, como há muitas variáveis ambientais que podem promover um falso positivo para um diagnóstico (no caso, de dislexia), a evolução no período de 6 meses de intervenção ou a rapidez e o modo de resposta podem ser aspectos decisivos para confirmar ou não o diagnóstico.

No modelo de RTI, os escolares que não estão aprendendo como seus colegas, são submetidos a uma intervenção escolar, junto ao seu grupo (classe). Depois disso, àqueles que ainda se mantiveram com desempenho abaixo do esperado nas tarefas pedagógicas, são encaminhados a intervenções em pequenos grupos. Os alunos que superaram as dificuldades iniciais, são classificados como “dificuldades de aprendizagem”, o que denota que não há necessidade de intervenção especializada, mas sim, de monitoria por mais tempo. Já os alunos que

⁴ Por este motivo, ao longo do trabalho, serão usadas essas terminologias.

mostram dificuldades persistentes, são considerados de “risco para Transtorno de Aprendizagem” e por isso, são encaminhados à equipe multidisciplinar, para que recebam intervenções especializadas, além do monitoramento (MOUSINHO; NAVAS, 2016).

Isso diminui o número de escolares que são encaminhados de forma desnecessária e assegura maior assertividade para aqueles que de fato são potenciais para transtorno.

Dentre as características e/ou sintomas mais visíveis, estão: Baixo desempenho em leitura de palavras (frequentes e não frequentes/pseudopalavras); Fluência, velocidade e acurácia leitora abaixo do esperado; Dificuldade em compreender orações e textos; Baixo desempenho de codificação; Dificuldade na compreensão e memorização de regras ortográficas e gramaticais; Dificuldades com pontuação; Dificuldade em manter a clareza e organização da expressão escrita; Dificuldades em senso numérico; Dificuldades na memorização de fatos aritméticos; Dificuldade na fluência de realização dos cálculos e baixo desempenho no raciocínio matemático (DSM-V, 2014).

No documento também é possível encontrar uma Classificação Qualitativa dos Níveis de Severidade dos TAs, sendo:

- Leve: Dificuldades leves em um ou dois domínios que possibilitam compensar ou funcionar bem quando providas as devidas acomodações ou serviços de suporte nos anos escolares;
- Moderado: Dificuldades consideráveis em um ou mais domínios de modo que o indivíduo não se torne proficiente sem intervenções intensivas periódicas e ensino educacional especializado. Adaptações e suporte devem ser oferecidos ao mínimo uma vez ao dia (escola/casa) de modo a realizar tarefas de maneira eficiente;
- Grave: Dificuldades severas nos domínios acadêmicos, sendo que neste o indivíduo não aprende tais habilidades sem intervenções intensivas e contínuas e ensino educacional especializado na maior parte do tempo. Mesmo com adaptações e suportes apropriados, o indivíduo não pode ser

capaz de completar as tarefas de forma satisfatória (DSM-V-2014).

Ballone⁵ (apud MAZER, et al. 2009) afirma que as dificuldades de aprendizagem não devem ser tratadas como se fossem problemas insolúveis, mas como desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem. Também considera necessário identificar e preveni-las mais precocemente, de preferência ainda na pré-escola.

Dentre os principais Transtornos Funcionais Específicos, estão a: Dislexia, Disortografia, Disgrafia, Discalculia e TDAH (DROUET, 2006).

A **Dislexia** é um distúrbio da leitura que se caracteriza pela leitura lentificada e que tem como manifestação a dificuldade de aprendizagem, especialmente na habilidade de decodificação, acesso lexical, habilidade sintática e semântica e na escrita sem domínio da ortografia, apesar do nível de inteligência normal ou acima da média. Geralmente é detectada desde o início da alfabetização, porém é possível identificar fatores de risco para tal, como: dificuldade na aquisição da linguagem oral e no desenvolvimento psicomotor; trocas fonológicas; dificuldades em compreender enunciados curtos e longos; dificuldades em dar recados, dificuldades com rimas, aliteraões e dificuldades com lateralidade (FERNANDES; AZONI; CIASCA, 2015).

Estudos mostram hereditariedade, especificamente porque pelo menos um familiar próximo, já apresentou ou apresenta dificuldades na aquisição da leitura e escrita (MORAIS, 2006). Esse transtorno passou a ser visto por estudiosos, no século XIX, mas foi em 1896, que James Kerr descreveu-o pela primeira vez.

Morais (2006), complementa dizendo que esse distúrbio é cada vez mais comum nas salas de aula e não é resultado da má alfabetização, desatenção e condição socioeconômica.

A **Disortografia** pode ser definida como dificuldade na sistematização, compreensão e memorização de regras ortográficas. Isso

⁵ BALLONE, G. B. Dificuldades de Aprendizagem (ou Escolares). Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=49&sec=19>>. Acesso em 22 janeiro 2021.

inclui, dificuldades em apresentar escrita correta de letras, sílabas e palavras já conhecidas, na correspondência fonema-grafema, segmentação de palavras na frase, dificuldades com pontuação, acentuação e paragrafação. Os indivíduos com disortografia possuem textos reduzidos e apresentam desinteresse pela escrita (DROUET, 2006).

A **Disgrafia** é um distúrbio específico da escrita caligráfica/manual. É popularmente conhecida como “letra feia”, porém as dificuldades transcendem o nível de dedicação e capricho.

Se caracteriza por dificuldades em se recordar da grafia correta da letra e mesmo tentando rememorar, apresenta escrita lenta e por vezes ilegíveis. Isso não significa que o sujeito tenha déficit intelectual ou neurológico, mas geralmente se manifesta como comorbidade da Dislexia e/ou Disortografia (SAMPAIO, 2009).

É importante destacar que a Disgrafia, pode ser classificada em dois grupos, conforme Pérez⁶ (1985 apud CAMARGO, 2008), sendo: Maturativa e Provocada. A Disgrafia Maturativa é desencadeada a partir de fatores próprios do desenvolvimento e a Provocada, que tem causa pedagógica, cujo substrato é o ensino inadequado da escrita.

Os sujeitos com Disgrafia apresentam dificuldades na compreensão do esquema corporal, no planejamento motor, na psicomotricidade, nas percepções espaciais e no processamento visual (coordenação visomotora, posição no espaço, cópia, figura-fundo, relações espaciais, clousura visual, velocidade visomotora e constância de forma). Há relação direta entre o tempo destinado às atividades de escrita e a letra mal grafada, sendo importante considerar se este, está adequado ao ritmo de resposta e execução do indivíduo (CAMARGO, 2008).

A **Discalculia** é definida como uma desordem neurológica específica que afeta a habilidade de uma pessoa em compreender e manipular números, automatizar cálculos que envolvem as quatro operações fundamentais e em entender enunciados matemáticos. Também pode ser

⁶ PÉREZ, P. J. A. La Disgrafia. Concepto Diagnóstico y Tratamiento de los Trastornos de Escritura. Madrid: CEPE. 1985.

hereditário e estar diretamente relacionado com outro Transtorno (DROUET,2006).

Pessoas discálclicas não são capazes de sequenciar números, compreender o significado dos sinais e símbolos matemáticos, lembrar da estrutura, funcionamento e procedimento de cálculos diversos, contar e quantificar objetos e aprender tabuadas (CAMARGO, 2008).

O **TDAH**, se configura como transtorno comportamental e portanto, as principais dificuldades observadas nessas pessoas, se restringem às dificuldades em permanecer por um longo tempo, realizando uma única atividade, especialmente porque existe extrema agitação motora, que pode prejudicar o tempo e a qualidade da atenção sustentada. Também apresentam dificuldades em ficar quieto e promove conversas paralelas, não finalizando suas atividades (HARPIN, 2005).

O TDAH, provoca desatenção, inquietude e impulsividade, atinge de 3% a 5% das crianças e costuma ser tratado com uma combinação de medicamentos, terapia e orientação pedagógica (GOLDSTEIN, 1996).

A desatenção, bem como a agitação, o excesso de atividade e a impulsividade além de afetar a personalidade e a aprendizagem do aluno, afeta também a sua integração com os colegas na escola e fora dela (GOLDSTEIN, 1996).

O autor mencionado acima, explica que muitas crianças hiperativas também vivenciam uma ampla gama de problemas comportamentais ou emocionais secundários na escola, como consequência de sua incapacidade de satisfazer as exigências na sala de aula.

O transtorno é dividido em três subtipos: TDAH do Tipo Predominantemente Desatento; TDAH do tipo predominantemente Hiperativo e Combinado, quando há sintomas de desatenção e hiperatividade (DSM-V, 2014).

Na próxima seção serão tratados os conceitos expostos nesta seção com base na legislação vigente no Brasil.

2.2. REALIDADE DA INCLUSÃO NO BRASIL NO QUE TANGE À LEGISLAÇÃO

No Brasil, algumas iniciativas isoladas para educação de indivíduos com Necessidades Especiais, podem ser constatadas a partir do século XIX, acompanhando a tendência mundial, em instituições residenciais e hospitalares. No entanto, durante a década de 50, a escassez de serviços e descaso de políticas públicas, deram origem a movimentos comunitários que implantaram redes de escolas especiais particulares para aqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns, especialmente por deficiências mais severas (JANNUZZI, 2004).

Aqueles com deficiências mais “brandas” chegavam a cursar o ensino básico nas escolas convencionais. A implantação das classes especiais nas instituições públicas de ensino sob a responsabilidade dos sistemas estaduais, ganhou força a partir da década de 70 (JANNUZZI, 2004).

A educação inclusiva então, se baseava na segregação dos indivíduos, que embora estivessem dentro do âmbito educacional, de forma indesejável, permaneciam longe daqueles tidos como “normais”, ou seja, em sala especial (MENDES, 2006).

Já na década de 90 do século XX, estes alunos, conseguiram o direito de participarem das atividades pedagógicas, nas salas, juntamente com aqueles que não apresentaram qualquer dificuldade para aprender. Dessa forma, passaram a ser integrados, porém ainda não incluídos, uma vez que, enquanto os demais realizam determinadas atividades, estes permaneciam muitas vezes, em atividades aleatórias ao planejamento didático-pedagógico (MENDES, 2006).

Os resultados dessa política, sempre contribuíram para fortalecer o processo exclusivo nas escolas e por isso, ainda nos dias atuais, é possível encontrar inúmeros escolares, em instituições especiais privadas ou filantrópicas. Mesmo assim, censos realizados pelo MEC, em diferentes anos, mostram que após 2008, o número de pessoas com Necessidades Especiais nas classes comuns é maior, que o número em classes especiais (MENDES, 2006).

Rodrigues e Teixeira (2015) explicam que aquele que é diferente, constantemente é rejeitado em um mundo onde se almeja igualdade e que estes grupos minoritários são frequentemente alvos de discriminação

explícitas ou implícitas, preconceitos, estigmas. Por tudo isso, a inclusão dessas pessoas, não acontecerá de forma natural.

Conforme as autoras Rodrigues e Teixeira (2015, p.3):

Além de aspectos conceituais e práticos em torno do desenvolvimento e aprendizagem destes indivíduos, o planejamento e a implantação de projetos de inclusão e acessibilidade precisam de amparo legal.

“Incluir a todos” é uma expectativa colocada pela Constituição Brasileira de 1988 especialmente em seus artigos 205, 206 e 208 (BRASIL, 1988) e também pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei 9394/96, em seu capítulo V (BRASIL, 1996). Mas há ainda outras leis, decretos, portarias e resoluções, nacionais e internacionais, que reforçam esta necessidade.

Dentre elas, é importante ressaltar: Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca (ONU, 1994); Circular nº 277/96 (BRASIL, 1996); Decreto nº 3.956/01 (BRASIL, 2001); Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003), Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004); Lei nº 10. 861/04 (BRASIL, 2004); Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005); Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL,2007); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Decreto nº 7.234/10 (BRASIL, 2010); Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011); Programa Acessibilidade ao Ensino Superior-Incluir/2013 (BRASIL, 2013); Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Rodrigues e Teixeira (2015), complementam pontuando que o fato de que muitos desses aspectos legais muitas vezes não saírem do papel, deixa claro de que há muito a ser feito, especialmente no que tange à democratização do acesso e igualdade de permanência desses estudantes.

Sendo assim, a Educação Especial/Inclusiva deve constituir a proposta pedagógica em todos os níveis de ensino, sem qualquer distinção. A Educação Especial/Inclusiva define como seu público-alvo, conforme Nota Técnica nº 04/2014 (MEC/SECADI/DPEE), os estudantes com qualquer tipo de Deficiência (física, visual, auditiva, intelectual, múltipla); Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. No entanto, os Transtornos Funcionais Específicos (Dislexia, Disortografia, Disgrafia, Discalculia e TDAH), embora não estejam respaldados por essa portaria, são mencionados na Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), da seguinte forma:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os **transtornos funcionais específicos**, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (BRASIL, 2008, p.11).

É importante ressaltar que, mesmo que as conceituações sejam necessárias, o que farão diferença são atitudes que favoreçam a inclusão e o olhar individualizado a cada caso, que precisa ser analisado com base em suas respectivas singularidades e particularidades, para ajustes e alinhamentos necessários, além de sensibilidade e acolhimento (RODRIGUES; TEIXEIRA, 2015). Por esta razão, a próxima seção explicitará o papel do Psicopedagogo neste processo.

2.3. A PSICOPEDAGOGIA

De acordo com o capítulo 1º do Código de Ética da Psicopedagogia (ABPp, 2011, p. s/n):

A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos.

A Psicopedagogia surgiu da necessidade de compreender o processo de aprendizagem, de caráter interdisciplinar, uma vez que possui seu próprio objeto de estudo (BOSSA, 2007). Atua na prevenção, tratamento e intervenção das dificuldades de aprendizagem.

Ainda segundo a autora, a Psicopedagogia teve início através da pedagogia, porém é na filosofia, neurologia, sociologia, linguística e psicanálise que ela encontra a compreensão deste processo. Essas áreas contribuem para a reflexão e operacionalização no campo

psicopedagógico. Caracteriza-se por uma área de confluência do psicológico e do educacional, embora cada vez mais, tenha uma relação bastante direta e frequente com a fonoaudiologia educacional, no sentido dialógico (BOSSA, 2007).

Acredita-se que a Psicopedagogia teria nascido em 1946, em Centros Psicopedagógicos na Europa, com objetivo de auxiliar na reeducação de crianças e adolescentes com problemas comportamentais (BOSSA, 1994). O enfoque era médico-pedagógico, sendo o médico, o responsável pelo diagnóstico desse indivíduo, embora a equipe fosse formada por profissionais diversos.

No entanto foi na Argentina, que a Psicopedagogia ganhou força, por meio do trabalho de Alicia Fernández. Buenos Aires, foi a primeira cidade a oferecer essa formação. A influência mais prática do que acadêmica, fora trazida até nós, através dos exilados. Inicialmente, sendo considerada importante no tratamento de disfunções neurológicas, o que reafirmava ainda uma visão mais orgânica e patologizante (BOSSA, 2007).

Alguns movimentos escolanovistas e descobertas científicas em diversos campos do conhecimento, trouxeram novas visões sobre o indivíduo que aprende em termos desenvolvimentais e em como outros métodos de ensino, poderiam se adaptar as especificidades desse sujeito.

Foi na década de 70, que os cursos de Psicopedagogia passaram a se voltar à complementação da formação do psicólogo e do educador, porém foi na década de 90 do século XX que esses cursos se expandiram para todo Brasil como cursos de especialização *lato sensu*, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância.

A psicopedagogia, possui **dois** enfoques: o **Institucional**, que tem um caráter mais preventivo, e o **Clínico**, cuja função está voltada mais para uma atuação terapêutica, que tentará sanar, ou minimizar o impacto da dificuldade na vida do sujeito (BOSSA, 2000).

A psicopedagogia Institucional não visa apenas a instituição escolar, ela se refere a qualquer instituição que lida com processos de ensino e aprendizagem como hospitais, asilos, abrigos e empresas. Aqui, o sujeito é a instituição e sua complexa rede de relações. O psicopedagogo trabalha

na construção de conhecimento do sujeito que, neste caso, é a instituição, com sua filosofia, valores e ideologia (BOSSA, 2000).

Na instituição escolar o trabalho psicopedagógico deve ser pensado no campo da socialização de conhecimentos disponíveis, na promoção do desenvolvimento cognitivo e na construção de regras de conduta, em um projeto social mais amplo. A escola, vista como sujeito, é participante do processo de aprendizagem e é a grande preocupação do psicopedagogo na ação preventiva (BOSSA, 2000).

Nessa perspectiva, o psicopedagogo institucional, vai orientar a família, e elaborar parcerias com outros profissionais como neurologistas, neuropsicólogos, pediatras, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos para fazer os devidos encaminhamentos quando necessário, tentando prevenir os problemas que aparecem como uma inadequação institucional, ou seja, não trabalhando as reações e sintomas já instalados, mas com a possibilidade de que estes venham a surgir, adiantando-se no movimento e suprimindo-se as possíveis causas promotoras destes problemas (ANDRADE, 1998).

Com relação à Psicopedagogia Clínica, o profissional que a exerce, realiza o diagnóstico psicopedagógico, com especial ênfase nas possibilidades e nas dificuldades apresentadas pelo sujeito, procurando averiguar quais são os obstáculos que estão levando o sujeito à situação de não aprender, aprender com lentidão e /ou dificuldade; faz esclarecimento e orientação daqueles que o procuram apresentando uma queixa: sujeito, família ou escola (SCOZ, 1994).

Normalmente, esse desejo por ajuda, aparece em forma de queixa, que são os sintomas que a pessoa está demonstrando naquela situação, como incapacidade de ler, escrever, efetuar operações matemáticas, raciocinar, desenhar, se orientar, ter bom desempenho em procedimentos avaliativos, se atentar e se concentrar e etc. Depois de localizar os sintomas, o psicopedagogo tenta identificar as causas que fazem gerar essa sintomatologia. Na clínica o psicopedagogo irá fazer a orientação de estudos, organizar a vida escolar do indivíduo que não sabe como fazê-lo; trabalha com os conteúdos escolares nos quais não tem conseguido bom aproveitamento; estimulará o desenvolvimento do raciocínio, enfatizando

os processos de pensamento necessários ao ato de aprender, utilizando-se geralmente de jogos, brinquedos, livros, programas de intervenção e *softwares*; atende sujeitos com deficiência ou transtornos; otimizar a aprendizagem de jovens, adultos e idosos (SCOZ, 1994).

De acordo com Muller (1984), ao se refletir sobre o objeto de estudo, deve-se levar em consideração, como a aprendizagem ocorre. Piaget (1976), explica que é nas relações sociais e na interação com o meio, que o indivíduo se constitui de forma mais organizada no mundo cultural e simbólico.

A escola, assim como a família e a sociedade, se configura como espaço privilegiado que possibilita ou não a aprendizagem de conteúdos historicamente acumulados. No entanto, deve-se ressaltar de que quando esta não se dispõe a alterar seu sistema de ensino e acolher o aluno em suas necessidades, então o fracasso será mais efetivo (FERNÁNDEZ, 1991).

Exigir que todos façam as mesmas atividades, sem levar em conta suas especificidades ou deixando de considerar a diversidade é o mesmo, que referendar o processo de exclusão.

Um ambiente que promove a aprendizagem significativa, valoriza a relação professor-aluno, estimula o desenvolvimento do pensar, propõe o questionamento, o diálogo, que encoraja o aluno a ser criativo e autônomo, ou seja, que viabiliza recursos para atender as necessidades dos estudantes, transforma o fazer pedagógico e se torna uma ferramenta poderosa rumo aos novos desafios educacionais (WEISS, 1997).

De acordo com Bossa (1994, p.1), a "concepção de *aprendizagem* é resultado de uma visão de *homem*, e é em razão desta que acontece a práxis Psicopedagogia". Assim, a concepção de aprendizagem, de homem e a qualidade da formação do profissional determinam os diagnósticos e as intervenções nos problemas detectados, bem como as pesquisas realizadas pelo psicopedagogo.

A ABPp continua lutando para a regulamentação da profissão e da criação de Conselhos Federal e Regionais de Psicopedagogia, por meio da aprovação do Projeto de Lei nº 3.124/97, onde constam as justificativas para o reconhecimento destes profissionais, considerando os seguintes

aspectos: conhecimentos necessários para uma prática consistente; a formação que os habilita a exercerem a profissão e as condições para a atuação.

Tendo em vista os aspectos legais que ainda estão em tramitação, será possível compreender na próxima seção, em que sentido os Institutos Federais, se diferenciam dos outros contextos educacionais, além de estabelecer relação direta entre a importância de possibilitar uma formação integral humana, à todos os indivíduos sem qualquer distinção.

2.4. INSTITUTO FEDERAL E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O processo de expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) tem sido enorme em todo território brasileiro, desde 2003 a partir do governo Lula. Ainda que tenha algumas contradições, uma vez que sua natureza é modernizante e conservadora, seu compromisso se vincula aos interesses mais imediatos do capital, é um modelo de ameaça a maneira tradicional pela qual o Ensino Médio é ofertado (FRIGOTTO, 2015).

Os marcos históricos e políticos do Ensino Profissional e Tecnológico no Brasil foi disponibilizado no site do MEC (s/d) para consulta de fácil acesso, conforme descritos abaixo:

1909 - O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando as já mencionadas 19 “Escolas de Aprendizagem e Artífices”.

1927 - O Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”.

1937 - A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizagem na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizagem e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37).

1942 - O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico.

1942 - O Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.

1942 - Foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.

1946 - O Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais.

1946 - Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, bem como a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 8.621, do mesmo dia 10 de janeiro de 1946.

1946 - A Constituição de 1946 definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”.

1959 - Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal.

1961 - Em 20 de dezembro foi promulgada a Lei nº 4.024/61. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior

1967 - As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas.

1968 - A Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos

1971 - A Lei nº 5.692/71 definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).

1975 - A Lei Federal nº 6.297, de 11 de dezembro de 1975, definiu incentivos fiscais no Imposto De Renda de Pessoas Jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.

1978 - As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho.

1982 - A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.

1991 - O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em formato institucional similar ao do Senai e do Senac.

1994 - Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.

1996 - Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente esse capítulo foi denominado "Da Educação Profissional e Tecnológica" pela Lei nº 11.741/2008, que incluí a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio;

1998-2002 - Foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99; em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.

2004-2008 - A Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional”.

2008 - Lei 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".

2012 - Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

2014 - Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação prevê "oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional". E, prevê "triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.

2017- Lei nº 13.415/2017, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar "a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional", bem como "a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a

formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (MEC, s/d)⁷.

Kuenzer (2005) explica que a escola reproduz a dualidade estrutural social, uma vez que existem dois tipos de escola para classes distintas. Para uma parcela da população que detém a hegemonia política, cultural e econômica, a trajetória escolar se constitui no acesso a um ensino propedêutico e no ingresso em cursos de línguas, cursos universitários e possibilidade de intercâmbios. Já para maioria o que resta é uma educação básica precária, associada à formação para o trabalho em cursos técnicos e mais recentemente em cursos superiores de tecnologia.

Para ela, o Ensino Médio se destaca dos demais níveis de ensino em decorrência dessa dupla função: preparar para continuidade de estudos e/ou para o mundo do trabalho (KUENZER, 1997).

Foi dentro desta perspectiva que a Educação Profissional no Brasil foi criada, para atender jovens e adultos que vivem à margem da sociedade. No entanto, as primeiras escolas da Rede Federal de Educação, tinham a função de instruir tais indivíduos por meio do ensino de um ofício (TAVARES, 2012).

No decorrer do século XX a EPT foi se adequando às novas demandas e a partir disso, o ensino técnico teve maior proximidade ao ensino propedêutico. Por esta razão, as vagas eram bastante disputadas até mesmo, entre os jovens oriundos da classe burguesa tendo em vista que os egressos destas instituições apresentavam elevados índices de aprovação no vestibular.

Estas novas instituições passam a concorrer com as universidades federais na oferta de Ensino Superior público e gratuito. O diferencial em relação às universidades, segundo a SETEC, é a priorização da oferta de cursos superiores de licenciatura (formação de professores) e cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas consideradas estratégicas, do ponto de vista econômico (TAVARES, 2012, p. 9).

⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>> Acesso em 17 fevereiro 2020.

Tavares (2012, p.9 e 10) sintetiza a expansão da Rede Federal, que ocorrera de 2003-2010 por meio de uma tabela.

cenário político, econômico	O governo Lula que foi sucedido pela Presidenta Dilma Roussef, foi
-----------------------------	--

Tabela 1. Síntese do período Retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2010)

e social	<p>marcado pelo grande volume de programas sociais voltados às camadas mais pobres da população. A conquista de relativa estabilidade econômica e a descoberta de grandes reservas de petróleo criaram a expectativa de crescimento da economia no médio e longo prazo. Apesar de pertencerem a um período de esquerda, estes governos mantiveram a transferência de serviços essenciais à população, como educação, por exemplo, para iniciativa privada. Se antes prevaleciam as privatizações, agora se estabelecem parcerias público-privadas, mediante o repasse de verbas públicas para que empresas privadas exerçam algumas das funções do Estado, como continua ocorrendo com o ProUni e passa a ocorrer com a criação do PRONATEC (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2012)</p>
Aproximação entre Educação Profissional e ensino propedêutico	<p>Embora presente em suas diretrizes e concepções uma proposta de educação integral, que aproxime e integre conhecimentos gerais e específicos, o Estado realiza, contraditoriamente, mais uma bifurcação no sistema educacional brasileiro. Se no ensino secundário o estudante já se deparava com dois caminhos, o da preparação para o vestibular e o da profissionalização, parece que a criação de Institutos Federais ocasionou este mesmo processo ao Ensino Superior. Não se sabe ainda, contudo, se estes dois caminhos se apresentarão como escolas diferentes para classes sociais distintas ou se futuramente serão instituições de ensino equivalentes e equiparadas em termos de condições de acesso pelos estudantes, qualidade do ensino e finalidade institucional. Extingue-se o dispositivo legal que proibia a instalação de novas Escolas Técnicas mantidas pela União e revoga-se o Decreto 2.208/97, o que motivou muitas instituições de ensino a retomarem a oferta de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passa por uma expansão e é reconfigurada a partir da criação dos IFs. Paralelamente, ocorre um processo de expansão das universidades federais. De acordo com dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior- ANDIFES, de 2003 a 2008 foram implantadas 12 novas universidades federais (ANDIFES, 2008).</p>
Papel da Educação Profissional	<p>Promover o desenvolvimento do país por meio da oferta à população de ensino, pesquisa, extensão, em sintonia com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais. Formar professores para suprir a carência de profissionais habilitados enfrentada pela educação básica, sobretudo na área de Ciências, formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional.</p>
Público alvo da Educação Profissional	<p>Jovens e adultos da classe trabalhadora e parte da classe pequeno-burguesa ou classe média que historicamente não tiveram acesso à Educação Profissional e Superior públicas.</p>

Os IFs em sua tessitura presente guardam a natureza de relações sociais, econômicas, culturais e políticas, que mediam essa modalidade de ensino. As diferentes conjunturas, no que é estrutural, mantêm o viés da negociação pelo alto e sob um horizonte de projeto societário e de desenvolvimento de natureza modernizante conservadora. Ideário do progresso e da expansão de fronteiras para, hoje, o grande capital financeiro, industrial e do agronegócio e de serviços (FRIGOTTO, 2015, p. 92).

Para o Frigotto (2015), a criação dos IFs pode ser o início do desmantelamento do ensino médio ou mesmo da perda de sua prioridade, apesar da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) garantir que 50% das vagas sejam direcionadas para este nível de ensino.

A dificuldade de constituição de uma identidade real dos IFs também é um elemento que ameaça o ensino médio técnico ofertado tradicionalmente, seja qual for a modalidade em que for ofertado (FRIGOTTO, 2015).

Para ele, diversos grupos da Rede Federal passaram por diferentes institucionalidades e culturas uma vez que foram agrotécnicas, escolas técnicas e Cefets e diferentes gerações de servidores disputam na atualidade projetos de educação e poder político. Ainda segundo ele:

Juntaram-se culturas muito diversas das agrotécnicas, colégios técnicos, com a dominância dos CEFETs da área industrial. No caso das agrotécnicas, em vários casos, tratava-se de feudos com poder cristalizado e com pouco controle efetivo do Ministério da Educação (FRIGOTTO, 2015, p.94).

“Discutir direitos na sociedade não é recente, pois acompanha transformações sociais ao longo da história da humanidade” (OSÓRIO, 2005, p.21).

Partindo desse pressuposto do autor acima citado é importante entender o quanto as relações de poder, dificultam o acesso de grupos minoritários, na busca por seus direitos, mesmo que estes estejam decretados em formas de leis. Poucos têm sua participação em espaços coletivos, legitimados e quando refletimos sobre o assunto, estamos falando de exclusões diversas, seja pela cor, pela raça, pela opção sexual, pelo sexo, pelo poder aquisitivo e pelas deficiências.

Osório (2005), agrupa esses indivíduos em dois grupos: os que detêm o poder (capital) e os submetidos aos flagelos gerados por esse poder (maioria da população). Explica que o sistema capitalista, sem qualquer pudor, tem como estratégia a segregação, em um exercício constante de coação e discriminação social e por isso, mesmo que a

“inclusão” esteja adotada nas regulamentações, dificilmente é exercitada na prática social.

Foucault (1977) complementa dizendo que as relações de poder servem para disciplinar e controlar. É a capacidade que tem o Estado para obter obediência dos seus súditos. É impossível pensar o poder sem aqueles que o possuem ou aqueles que são impostos a ele.

O homem é escravo de sua própria existência, a partir desses condicionantes, em um processo de seletividade que é exercitado desde o nascimento. Isso o fragiliza e o deixa à mercê de diferentes formas de controle social (OSÓRIO, 2005).

A Educação Integrada adotada pelo Institutos Federais, surge como proposta de ruptura a esse sistema, uma vez que se acredita, ser através da formação dos sujeitos na perspectiva da omnilateralidade e da integralidade, possível de alcançar então, a autonomia, liberdade e emancipação.

O conceito de omnilateralidade, baseia-se nas concepções de educação de Marx e se refere a uma formação humana, oposta à formação unilateral, provocada pelo trabalho alienado e pela divisão social, em uma sociedade capitalista (SOUSA JÚNIOR, 2010).

De acordo com Foucault (2010, p.44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter e modificar a apropriação dos discursos, com saberes e poderes que eles trazem consigo”. Isso significa que o ato pedagógico é um manifesto nas formas de controle do domínio, de repressão e opressão ao próprio conhecimento, como formação controlada para qualquer aluno. Conforme Osório (2005), o currículo é organizado como uma “grade” e é o professor o detentor desse controle.

Foucault (2010) define a disciplina como “campo” teórico, em que é processado o reconhecimento de proposições como verdadeiras ou falsas. “A disciplina é um ato disciplinador imposto pela cultura vigente e o poder instituído” (FOUCAULT, 2010, p.30). Elas são incluídas ou excluídas, conforme o estabelecimento do poder.

As instituições escolares devem, acima de tudo, ensinar o aluno a pensar. É importante considerar que a escola deve valorizar os muitos saberes do aluno, e que seja oportunizado a ele demonstrar suas reais

potencialidades. A escola tem valorizado apenas o conhecimento verbal e matemático, deixando de fora tantos conhecimentos importantes para formação pessoal, intelectual e moral do aprendiz (LUCKESI, 1994).

O sentimento de pertencimento deve ser estimulado, tornando o ambiente escolar o mais acolhedor possível, se distanciando de práticas excludentes, aceitando o aluno, como ele é e oferecendo meios para que se desenvolva (LUCKESI, 1994).

A postura docente deve se pautar em questões éticas, filosóficas e sociais. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem (CANDAU, 1985).

Para os autores Oliveira, Pinto e Viana (2013), um dos aspectos da inclusão social é a possibilidade de que o indivíduo tenha oportunidade de adquirir conhecimento básico científico e de que seu funcionamento lhe dê condições de entender seu entorno e ampliar suas possibilidades no mercado de trabalho, assim como sua capacidade de observação, análise, argumentação e criticidade; Conhecimento este, que jamais deve ser fragmentado.

Ao longo de alguns anos, a UNESCO realizou diferentes estudos sobre o Ensino Médio na América Latina e analisou algumas iniciativas de implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil. O mais recente deles foi documentado no livro “Ensino Médio e Educação Profissional: Desafios da integração” (REGATTIERI; CASTRO, 2009).

De acordo com o estudo, há boas reflexões teóricas, argumentações ideológicas e normas, porém na grande maioria, o currículo do Ensino Médio é voltado essencialmente à preparação genérica dos jovens para os processos seletivos profissionais ou para o ingresso ao Ensino Superior (REGATTIERI; CASTRO, 2009). Para a autora:

Nota-se que, em geral, quando há atividades de Educação Técnica e Profissional para jovens do Ensino Médio, o mais comum ainda é que os programas sejam concomitantes, posteriores ou, no máximo, oferecidos em currículos justapostos, em moldes similares aos cursos que foram regidos no Brasil pela Lei Federal nº 5.692/71: núcleo comum e parte diversificada, em algumas situações com matrículas em instituições diferentes,

para obtenção de um mesmo diploma ou certificado (CASTRO, 2009, p. 46).

Ciavatta (2005) complementa dizendo que a formação de Nível Médio, integrada à Educação Profissional, deve garantir o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação integrada à sua sociedade. Assim, essa formação supõe a compreensão de diversos fenômenos, uma vez que esta deve ser ampla e diversificada.

Devem incluir as vivências individuais, orientando a vivência coletiva, que com certeza mudará a maneira como o sujeito enfrenta as adversidades da vida profissional e social.

2.5. NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE)

A resolução nº 137 de 4 de novembro de 2014, aprovava o regulamento do NAPNE no IFSP.

A coordenadoria de Ações Inclusivas é responsável por promover, entre outras ações, encontros, palestras formativas, articulação entre profissionais, associações, instituições, organizações que trabalhem com Inclusão Social e Educacional, realiza orientações ao câmpus e desenvolve documentos que buscam assegurar os direitos dos escolares com Necessidades Educacionais Específicas, no intuito de garantir o acesso e permanência dos estudantes, com a construção de uma cultura para convivência, do respeito à diversidade e da eliminação de barreiras educacionais e atitudinais para a inclusão.

O IFSP se ampara dentre outros documentos nacionais e internacionais, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), na resolução nº 137/2014 (NAPNE) e na Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Todos eles orientam a inclusão do Público Alvo da Educação Especial, sendo: Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Embora o regulamento em si, tenha sido elaborado em consonância com a legislação vigente e especialmente com a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em nenhum momento cita os Transtornos Funcionais Específicos.

TÍTULO III DO REGULAMENTO

Art. 2º. Este regulamento, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20/12/1996, com o Decreto nº 6.949, de 25/08/2009, com o Decreto nº 7.611, de 17/11/2011, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e demais documentos pertinentes, rege todos os procedimentos necessários para a estruturação do NAPNE de cada campus do IFSP (Resolução nº137/14, p. 1).

O público-alvo das ações do NAPNE do IFSP são os estudantes com necessidades educacionais específicas que se originam em função de deficiência, de transtorno do espectro autista e/ou de altas habilidades/superdotação.

Os objetivos desse núcleo, no IFSP são:

- Criar a cultura da educação para a convivência, o respeito à diversidade, a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação;
- Prestar apoio educacional aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e/ou com altas habilidades/superdotação do campus;
- Difundir e programar as diretrizes de inclusão dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e/ou com altas habilidades/superdotação no campus;
- Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar do campus para desenvolver sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão;
- Promover a prática democrática e as ações inclusivas para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e/ou com altas habilidades/superdotação como diretrizes do campus.

O núcleo é composto por uma equipe básica formada por um (a) pedagogo (a), um (a) assistente social, um (a) psicólogo (a) e um (a) técnico (a) em assuntos educacionais. Além dessa equipe, podem participar outros servidores do IFSP (docentes e técnicos administrativos) e pessoas da comunidade escolar (direção- geral, docentes, técnicos administrativos, estudantes e familiares) que se identificam com a temática da inclusão, manifestam desejo de participarem, se dispõem a incorporarem-se nos projetos e a desenvolverem ações da educação inclusiva no câmpus.

As ações são decididas em três tipos de reuniões, sendo: ordinárias (com frequência mensal), extraordinária (quando há necessidade, por iniciativa ou convite do representante, do secretário ou pela maioria) e ampliadas (por iniciativa ou convite do representante, secretário, ou pelos seus componentes, face algum tema de urgência que necessite de discussão com a comunidade interna e, eventualmente, externa ao campus.

Sobre isso, o diretor do câmpus, ao responder à pergunta 1.4 do “Roteiro de Diagnóstico Institucional” explica que:

1.4 A proposta pedagógica estabelece diretrizes para valorizar as diferenças e combater as discriminações entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres e pessoas com deficiências, incluindo características culturais das famílias e condições de vida das mesmas?

(X)sim () não.

Se sim, apresente as diretrizes. Se não, como trabalha com essa questão.

O IFSP objetiva levar em conta o fato de que o desenvolvimento humano é um processo de construção contínua e que se estende ao longo da vida dos indivíduos e das sociedades de forma indissociável.

Cada câmpus do IFSP possui o NAPNE (Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), que é composto por uma Comissão do setor Sociopedagógico. Busca promover ações relacionadas ao ingresso, permanência e êxito dos estudantes público-alvo da Educação Especial, com a construção de uma cultura para convivência, do respeito à diversidade e da eliminação de barreiras educacionais e atitudinais para a inclusão social e educacional dos estudantes.

O NAPNE faz uso de documentos específicos para inserção e monitoria do escolar na instituição. Dentre eles estão: Encaminhamentos; Fica para Informações Complementares para Observações Docentes; Fichas de Entrevistas com o Estudante; Histórico Clínico; Registros de Reuniões; Declaração de Recusa de Apoio do NAPNE; Plano Educacional Individualizado (PEI); Sugestões de Adaptações e Adequações e Programa Pedagógico. Além disso, a “Instrução Normativa PRE/IFSP Nº 001, de 20 de março de 2017, estabelece orientações para identificação e acompanhamento pelo NAPNE, do estudante com NEE.

No documento citado acima, a identificação dos estudantes pode ser feita no ato da matrícula/rematrícula, podendo ser informada pelo estudante ou responsável por meio do sistema ou formulário. As entregas de laudos podem ocorrer a qualquer momento e no decorrer do curso, professores e demais profissionais envolvidos no processo pedagógico, podem encaminhar o estudante ao CSP/NAPNE assim que observarem dificuldades, sendo que faltas consecutivas também devem ser consideradas como uma demanda. Vale ressaltar que esse apoio também pode ocorrer mediante necessidades específicas temporárias.

O NAPNE não obriga a apresentação do laudo médico. No entanto, deixa claro que CSP/NAPNE realizam ações que acharem pertinentes ao caso, após analisarem a situação. Logo que recebem a demanda, dão início a algumas ações como: Conversa inicial com o estudante; Reuniões/entrevistas com pais, responsáveis ou familiares; Levantamento de dados pedagógicos (frequência, participação, interação e desempenho); Reuniões com docentes e equipe pedagógica do câmpus; Reuniões com outros profissionais envolvidos com o estudante; Contato com escolas ou instituições que o estudante frequentou anteriormente e Outros encaminhamentos que se fizerem necessários para o entendimento do caso. todas elas são registradas.

O PEI implica o envolvimento de diversos profissionais para fundamentar e elaborar o planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Este precisa ser reavaliado continuamente, de forma a ser reformulado sempre que houver necessidade.

Do mesmo modo, aos estudantes com necessidades específicas e temporárias é garantido o direito à realização do Regime de Exercícios Domiciliares mediante apresentação do Atestado Médico ou documento que indique a necessidade de afastamento do estudante das atividades presenciais.

O estudante possui o direito de recusar o apoio, mas será solicitado a ciência do (a) discente e do responsável na “Declaração de Recusa de Apoio ao NAPNE”.

2.6. TRABALHOS SIMILARES

Na busca por trabalhos similares ou próximos nos repositórios científicos, evidenciou-se uma carência significativa no que se refere a estudos destinados ao tema “Inclusão na EPT”; “Dificuldades de aprendizagem na EPT”, “Identificação de alunos com Necessidades Especiais na EPT” e “Formação de professores para práticas inclusivas na EPT”.

Góes et al. (2015) realizaram um estudo qualitativo em um município do estado de São Paulo, para identificar necessidades de aprendizagem de alunos da EPT em Enfermagem. Os sujeitos da pesquisa foram alunos, professores e coordenadores da EPT e alunos do curso de bacharelado e licenciatura do Ensino Superior que já tiveram contato com a EPT. Dentre os resultados, constatou-se que os alunos tinham dificuldades em conteúdos e conceitos não relacionados à Enfermagem, como Língua Portuguesa e Matemática, o que sugeriu necessidade de repensar os conteúdos ministrados e modos de ensinar, abrangendo o currículo da Educação Básica e formação docente.

Raabe e Silva (2005) explicam que o aprendizado de Algoritmos é considerado um grande desafio pelos estudantes de cursos tecnológicos, devido alto nível de abstração. No entanto, os professores dos cursos técnicos possuem dificuldades em detectar e atender essas dificuldades de aprendizagem. Assim, foi criado um ambiente para o atendimento destas dificuldades, utilizando o paradigma de Assistentes Inteligentes de Ensino,

que auxiliam os docentes em sua tarefa de monitorar, analisar e assistir os alunos.

Os resultados da utilização deste ambiente, apontaram para viabilização da tarefa de acompanhamento individualizado dos alunos e maior eficiência na identificação e atendimento das dificuldades de aprendizagem.

Sousa et al. (2012), também realizaram um estudo que tinha como um dos objetivos, identificar os fatores que implicavam nas dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes do curso de Química de uma escola de Ensino Médio, localizada no município de Maracanaú-CE. 62,64% dos participantes admitiram ter dificuldades de aprendizagem; 86,81 disseram que as metodologias adotadas pelos professores tiveram influência em seus respectivos processos.

Os autores complementaram ainda dizendo que os dados levavam a uma reflexão de que muitas vezes, os docentes preferem atender a um plano pré-estabelecido, desconsiderando os problemas enfrentados pelos discentes.

Goularte e Gonçalves (2018), apresentaram no “V Seminário Nacional de Educação Especial e XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva” em Vitória- ES, resultados de uma pesquisa que objetivou analisar como a prática docente dos professores da Educação Profissional contribui para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em uma instituição pública da Rede Federal do Espírito Santo. O trabalho destacou desafios e possibilidades, pela ótica docente, sendo que a falta de formação adequada e falta de professores especializados para o atendimento destes alunos, foram ditos como maiores problemas. Dentre as possibilidades, citaram democratização da educação e da sociedade, ampliação de técnicas e metodologias concernente ao ensino. Este possibilitou ainda um repensar a escola, suas práticas organizativas e pedagógicas instituídas para que todos os estudantes tivessem êxito em sua trajetória acadêmica.

Já Costa (2011), pensando em ações inclusivas, analisou as condutas de um Núcleo de Atendimento aos Alunos com NEE, para atender os pressupostos do Programa de Educação Tecnologia e

Profissionalização em Pernambuco, no que se refere ao ingresso, permanência e conclusão com êxito destes estudantes.

Embora tenha percebido que a articulação entre os professores e apoio, tenha sido a ação de sucesso mais evidenciada, notou que os alunos requeriam ainda apoio institucional, palestras e oficinas, bolsas de extensão, aquisição de bens e equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA), além de resistência de alguns professores em incluir determinadas particularidades e divergências políticas internas entre os gestores.

Oliveira (2016), buscou entender a organização e a oferta de Educação Profissional voltada para pessoas com deficiência no Campus Planaltina. O estudo revelou necessária adoção de medidas que promoviam o desenvolvimento na acessibilidade física e comunicativa para a superação das barreiras arquitetônicas e atitudinais. Apurou-se consenso na comunidade escolar sobre mudanças nas diretrizes institucionais, além de mobilização no que se refere a conhecer e difundir os mecanismos de participação dos sujeitos nas ações de gestão do Instituto Federal de Brasília (IFB).

Silva e Pletsch (2010), também realizaram uma pesquisa com o intuito de verificar e analisar as políticas de inclusão implementadas no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), relacionadas ao acesso à Educação Profissional das pessoas com NEE, bem como adaptações físicas e atitudinais necessárias ao ambiente do IFPE para garantir a permanência destes jovens. O que surpreendeu as autoras é que foram encontrados apenas 15 alunos com NEE, em um total de 10.690 alunos matriculados, o que percentualmente representava 0,14% do total. Isso evidencia que a política federal de inclusão ainda não havia sido devidamente implementada na esfera educacional no âmbito federal.

Uma aluna entrevistada se queixou da não participação nas aulas teóricas e práticas, bem como de sua dificuldade em frequentar os estágios, devido locomoção na instituição. Contudo essa jovem, dependia do apoio de colegas, professores e funcionários, não sendo capaz de exercer sua autonomia perante as atividades diárias.

Ao ser questionado, o coordenador do IF alegara que não havia essas adaptações, porque o número do público com NEE era bastante inexpressivo.

Do mesmo modo, o currículo não recebia qualquer tipo de adequação e por isso, o planejamento, as metodologias, as estratégias de ensino, a avaliação, o tempo e o espaço seguiam as mesmas normas dos demais alunos.

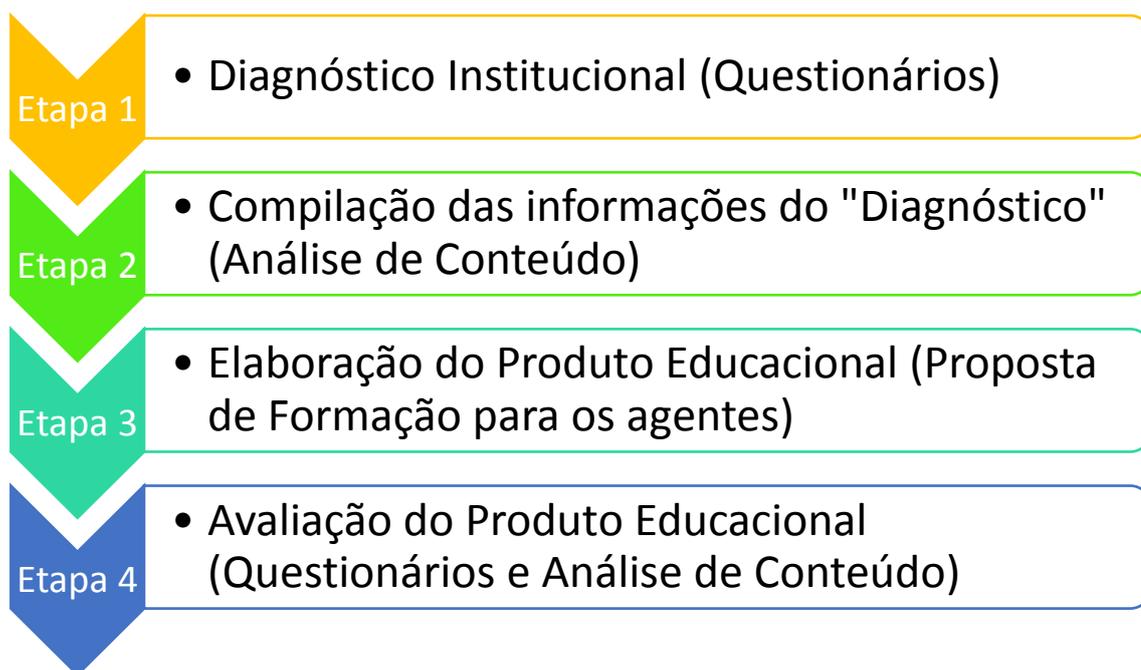
Por esta razão, acredita-se que as contribuições deste trabalho foram imensas e diversas, além de possibilitar o surgimento de novas propostas, talvez ainda mais originais e criativas, uma vez que a falta de preparo e informação impedem que as práticas educativas sejam sensíveis as especificidades humanas e isso resulta em pessoas integradas a sociedade, porém não incluídas.

3. METODOLOGIA

Os instrumentos de coleta de dados somente foram empregados após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP-IFSP) de acordo com a Resolução nº 466/12 e após as assinaturas dos termos de consentimento livre e esclarecido (Anexo I).

Para o desenvolvimento da pesquisa e efetivação dos objetivos propostos foram tomados como procedimentos de coleta de dados, questionários aplicados aos agentes escolares e roteiro de Diagnóstico Institucional respondido pelo gestor do câmpus. Após isso, foi realizada Análise de Conteúdo, para elaboração do produto educacional.

Figura 1. Síntese da metodologia



A Figura 1 sintetiza todo o processo metodológico empregado na investigação de pesquisa.

Na Etapa 1 “Diagnóstico”, foram aplicados questionários (Apêndice I) aos servidores/agentes, para elencar o perfil do profissional, suas experiências, o que pensavam sobre inclusão e como identificavam e trabalhavam com as dificuldades de aprendizagem. Do mesmo modo, o roteiro de “Diagnóstico Institucional” foi aplicado no intuito de averiguar se a instituição poderia ser vista como espaço democrático e inclusivo, que atende as exigências arquitetônicas, atitudinais e procedimentais para o processo de aprendizagem desses estudantes.

Já na Etapa 2 “Compilação das Informações do Diagnóstico”, foi realizada uma análise de conteúdo para comparar e categorizar os dados trazidos pelos questionários e aplicação do roteiro, com os expostos nestes documentos e no referencial teórico deste trabalho, dados estes que subsidiaram a elaboração do produto.

Após isso, foi elaborado e aplicado um Produto Educacional “Etapa 3”, de formação continuada para os agentes escolares atendendo a demanda identificada inicialmente, através das fases anteriores.

A avaliação e validação do Produto Educacional “Etapa 4”, ocorrerá novamente por meio da Análise de Conteúdo, a partir das respostas obtidas por outro questionário.

3.1. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na elaboração dessa pesquisa fora utilizada como metodologia geral, o método qualitativo por considerar ser este o mais eficaz para subsidiar o trabalho, no sentido de conduzir a uma visão mais abrangente do quadro em que se delinea.

Este tipo de estratégia possibilita descobertas ao encontrarmos novos significados a respeito do tema pesquisado, discutindo e avaliando alternativas ou confirmando aquelas que já conhecemos, reconhecendo que o conhecimento está em permanente construção (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A análise qualitativa tem como objetivo avaliar e interrogar um problema ou um fenômeno, social ou de outro caráter. Segundo Neves (1996, p. 1):

Enquanto estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objetos de definição operacional), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

É preciso destacar que uma pesquisa qualitativa tem que fazer juízo à complexidade da realidade, diante dela e não o contrário, como acontece com a ditadura dos métodos (DEMO, 2005).

O pensar contínuo e reflexivo requer inicialmente o conhecimento prévio dos assuntos que foram tratados durante toda a pesquisa. Pensando nisso, foram elaborados questionários para as pessoas envolvidas de forma direta ou indireta sendo: os professores, coordenação e direção da escola e equipe sociopedagógica (Apêndice I).

Dessa forma, para melhor compreensão da questão problema, adotou-se como instrumento de coleta de dados o questionário, pois ao conhecer a rotina da escola, foi possível perceber que uma das dificuldades seria estabelecer previamente dia e hora para uma entrevista.

Algumas das principais vantagens de um questionário é que nem sempre é necessário a presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Além disso, o questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados, podendo abranger uma área geográfica mais ampla se for este o objetivo da pesquisa. Ele garante também uma maior liberdade das respostas em razão do anonimato, evitando vieses potenciais do entrevistador. Geralmente, através do questionário, obtêm-se respostas rápidas e precisas (BONI; QUARESMA, 2005, p. 74).

Do mesmo modo, Gil (1999) elenca alguns pontos positivos ao utilizar este tipo de instrumento de coleta:

[...] possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128).

É preciso ressaltar que a elaboração de um bom questionário requer inicialmente o conhecimento prévio dos assuntos que serão tratados durante toda a pesquisa.

A preparação desta etapa é muito importante, pois requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles: o planejamento que é norteado pelo objetivo da pesquisa, a escolha dos participantes e a disponibilidade e interesse destes em participar do trabalho (LAKATOS, 1996).

De acordo com Oliveira (2000), os questionários são métodos de recolha de informação baseados em perguntas escritas e são úteis para obtenção de informação qualitativa e opiniões relativamente simples. A escolha da linguagem deve refletir a cultura da organização.

Ainda segundo o autor, os questionários são úteis quando é preciso obter o mesmo tipo de informação de um grande número de pessoas.

Algumas das principais vantagens de um questionário é que nem sempre é necessário a presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Além disso, o questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados, podendo abranger uma área geográfica mais ampla se for este o objetivo da pesquisa. Ele garante também uma maior liberdade das respostas em razão do anonimato, evitando vieses potenciais do entrevistador. Geralmente, através do questionário, obtêm-se respostas rápidas e precisas (BONI; QUARESMA, 2005, p. 74).

O instrumento utilizado como questionário (Apêndice I), foi adaptado de Gonçalves e Crenitte (2014), partindo do pressuposto de que é preciso investigar os conhecimentos prévios e concepções dos agentes educacionais, para direcionamento de um plano interventivo institucional,

especialmente, porque segundo as autoras, nota-se anseio e dúvidas em relação a atuação perante as dificuldades acadêmicas dos alunos.

Já o Diagnóstico Institucional (Anexo II) foi aplicado apenas com gestor da instituição, para coletar dados importantes sobre estrutura e funcionamento, clientela atendida, plano escolar, programações e funcionamento de reuniões, formas de avaliação do trabalho realizado pela escola, recursos humanos, histórico da instituição, relacionamentos, problemas enfrentados e avaliação da promoção de saúde.

3.2 PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada no IFSP Câmpus Sertãozinho-SP, com alguns agentes escolares, para coletar informações a respeito de como percebem, caracterizam e trabalham com alunos com NEE; quais são suas formações iniciais e continuadas e quais suas dificuldades ao vivenciar a Inclusão.

Outro sujeito da pesquisa fora a própria instituição que conta com quatro pavimentos, 18 salas de aula, gabinetes individuais de atendimento dos professores, setores administrativos, laboratórios, bibliotecas, salas de informática, auditórios, espaços e centros acadêmicos discentes.

A escola é dividida em três modalidades de Ensino Técnico, sendo: Integrado ao Ensino Médio; Integrado a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Concomitante e Subsequente.

A clientela do primeiro grupo mencionado, conta com aproximadamente 320 jovens, não havendo ainda, dados quantitativos sobre quantos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem.

Os alunos advêm de escolas públicas, sendo selecionados a partir do histórico escolar.

Todos os agentes participantes foram informados sobre a finalidade da pesquisa através de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que garantira o sigilo quanto à identidade do participante e assegurava que nenhum prejuízo de ordem econômica e/ou moral seria acarretado, além de garantir a autonomia para deixarem a pesquisa se e

quando quisessem. O trabalho também foi submetido à avaliação do Comitê de Ética, do CEP- IFSP, Sertãozinho.

Embora 25 servidores se dispuseram a participar da pesquisa inicialmente, apenas 15 responderam os questionários, sendo 8 mulheres e 7 homens. Dessa clientela, 20% possui 36 anos e mais de 53,3% possui doutorado, sendo que outros 6,7% pós doutorado.

A maioria atua na área da Educação a menos de 5 anos, sendo todos docentes. 80% já havia atuado no Ensino Médio Integrado.

Dentre os cursos de formação continuada, o grupo tem preferência por leituras e cursos de curta duração.

3.3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A coleta de dados consistiu em juntar todos os questionários já respondidos para analisar ponto a ponto todas as questões, uma vez que este fora o ponto de partida para a delimitação da pesquisa e execução do trabalho além de validar a importância deste trabalho.

Para Gil (1999, p. 158):

As fontes escritas na maioria das vezes são muito ricas e ajudam o pesquisador a não perder tanto tempo na hora da busca de material em campo, sabendo que em algumas circunstâncias só é possível a investigação social através de documentos.

Assim, a coleta de dados, proporcionara as informações necessárias para averiguar qual a verdadeira relação dos participantes com o problema pesquisado, e quais medidas podem ser necessárias e possíveis para solucioná-lo.

Algumas respostas foram transcritas literalmente a fim de analisar e relacionar com o quadro teórico.

A Análise de Conteúdo é uma técnica de tratamento de dados em pesquisa qualitativa e está alicerçada na proposta da professora Laurence Bardin (2011).

Para Bardin (2011) a análise de conteúdo já era utilizada desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os livros sagrados, tendo sido sistematizada como método apenas na década de 20, por Leavell. Em

1977, o método foi configurado nos detalhes que servem de orientação atualmente.

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011).

Pode ser aplicada em qualquer natureza, pois aqui o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (BARDIN, 2011).

Para Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas (MINAYO, 2001).

Do mesmo modo, a autora salienta que “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarada de forma provisória e aproximativa” (MINAYO, 2001, p. 49). Isso significa que com a pesquisa, as evidências superarão os dados iniciais, uma vez que o objetivo da análise de conteúdo é “ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação” (MINAYO, 2002, p.203).

Com isso, o desafio do pesquisador é articular a “[...] a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem.” (MINAYO, 2002, p. 203).

Segundo Minayo (1998), esse tipo de pesquisa passa por três fases:

- Fase exploratória ou pré análise: amadurecimento do objeto de estudo e delimitação do problema de investigação. É um tempo dedicado a diferentes interrogações preliminares do objeto, bem como seus pressupostos, teorias, metodologias e questões operacionais, ou seja, é a construção do projeto de investigação;
- Coleta de dados ou exploração do material: recolhimento das informações que respondam ao problema ou recorte empírico da construção elaborada até o momento. Combinação de entrevistas, observações, levantamento de material documental, bibliográfico e instrucional. É a confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias;
- Análise de dados: tratamento dos dados coletados por inferências e interpretações. Produção de confronto entre a teoria e a investigação. É realizada por meio da divisão do material recolhido em: Ordenação, Classificação e Análise (MINAYO, 2001).

De acordo com Gomes (2002), a fase exploratória ou pré análise é a fase em que o pesquisador:

Organiza o material a ser analisado. Nesse momento, de acordo com os objetivos e questões de estudo, definimos, principalmente, unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e categorias. Para isso, faz-se necessário que façamos uma leitura do material no sentido de tomarmos contato com sua estrutura, descobrimos orientações para a análise e registramos impressões sobre a mensagem (GOMES, 2002, p.76).

A coleta de dados ou exploração do material é a etapa mais demorada, pois exige a aplicação do que foi definido na pré análise, sendo que às vezes há a necessidade de repetir inúmeras vezes a leitura do material.

Já a última etapa, análise dos dados:

Ocorre a partir de princípios de um tratamento quantitativo. Entretanto, (...) nesta fase devemos tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto. Sem excluir as

informações estatísticas, nossa busca deve se voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando (GOMES; 2002; p.76).

Todo esse esforço de recorte e colagem pode ser organizado tecnicamente em subconjuntos ou gavetas, separados por assuntos, constituindo já a primeira forma de classificação do material. Em seguida, o pesquisador dá um passo a mais na compreensão das estruturas de relevância apresentadas pelos entrevistados. O material contido nas muitas gavetas deve passar por uma nova leitura e organização para que seja rearrumado em quatro ou cinco tópicos que os entrevistados destacaram, sobretudo, por meio da reiteração (MINAYO, 2012 p. 624).

Durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é que dará sentido à interpretação (CAMPOS, 2004).

As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais (BARDIN, 2011).

De acordo com Trivinos (1987) deve ocorrer interação dos materiais, não devendo o pesquisador restringir sua análise ao conteúdo manifesto dos documentos. Deve-se ainda, tentar aprofundar a análise e desvendar o conteúdo latente, revelando ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais que se analisam, ao contrário do conteúdo manifesto que é dinâmico, estrutural e histórico. A partir desta síntese, os dados foram reestruturados em eixos maiores e subcategorias unidades de sentido (MINAYO, 2012) e iniciou-se a construção dos eixos de análise, que estão constituídos por estas unidades e que “[...] devem conversar com os objetivos dessa pesquisa e revelar todo o percurso construído ao longo desse caminho” (MARTINS, 2018, p. 69).

É importante salientar que foram desenvolvidos dois processos de análise de conteúdo dos dados coletados: a primeira para elaboração do

produto (foi chamada de análise do diagnóstico) e a segunda para avaliação do produto educacional.

4. RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

Este capítulo é destinado a descrever o detalhamento do processo de análise, bem como os resultados obtidos da análise de conteúdo feita na coleta de dados diagnósticos. A partir da coleta realizada, os dados foram reestruturados em eixos maiores e subcategorias ou unidades de sentido (MINAYO, 2012).

A Figura 2 ilustra os eixos que foram criados, bem como as subcategorias que surgiram a partir de temas macros. Essas subcategorias se referiam a conceitos que tiveram que ser inseridos na Formação Docente, uma vez que a ausência de informações ou até mesmo divergência de opiniões, reafirmaram a necessidade de explicitar e discutir assuntos importantes para mudança de postura desses profissionais, perante os alunos com essas necessidades na instituição.

Tanto os eixos, como as subcategorias emergiram através dos questionários que foram respondidos pelos participantes e do Roteiro de Diagnóstico Institucional, respondido pelo gestor da escola.

Para ambas as coletas, foram utilizados os mesmos procedimentos com o objetivo de organizar dados, categorizar as informações e sintetizar os resultados a partir do referencial teórico contido neste trabalho.

Foram as sínteses que possibilitaram a construção do Produto Educacional e acima de tudo, possibilitaram o surgimento de novos olhares acerca do tema.

Figura 2. Eixos e subcategorias



A análise de conteúdo não obedece a etapas rígidas, mas sim a uma reconstrução simultânea com as percepções do pesquisador.

Nas seções seguintes são abordados os itens específicos dos questionários aplicados para diagnóstico e suas considerações.

4.1. POSTURA DOCENTE

Nesta seção serão reunidas todas as subcategorias referentes à postura docente, mediante a formação inicial e continuada, identificação e manejo com dificuldades e transtornos de aprendizagem e como pensam e realizam estratégias interventivas e adequações curriculares.

4.1.1. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A formação inicial e contínua de professores sempre esteve ligada aos termos de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, mas ao longo de sua história foi necessário pressupor uma amplitude que pudesse extrapolar o campo conceitual até então utilizado (NUNES, 2000).

Nestas nomenclaturas, a oferta cuja programação, realização e avaliação já revelava ineficiência de seus resultados, pois ficavam restritos ao oferecimento de cursos trabalhados isolados, fragmentados, esporádicos e de curta duração, sem qualquer continuidade, geralmente ministradas por equipes técnicas e de gerência acadêmica, o que nem sempre respondia às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores (MEC, 1991, apud NUNES, 200).

Candau (1996) explica que no “modelo clássico” de formação, havia uma predominância de cursos promovidos pelos órgãos oficiais de ensino e que ocorriam nas universidades, com ênfase dada na reciclagem dos professores. No entanto, no “modelo atual” a construção de uma nova perspectiva de formação continuada deve passar pelo locus de que o espaço privilegiado para formação, deve ser a própria escola; todo processo de formação deve ser contínuo e deve ter como referência o saber docente, o reconhecimento e a valorização desse saber; é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do professor.

Para o autor, isso não significa que o “modelo clássico” deve ser visto como ultrapassado, velho e ruim, porém ele já não atende as reais necessidades do professor contemporâneo.

A formação contínua não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1996, p. 150).

Pires (1991) entende que a formação tem como base a adaptação contínua à mudança dos conhecimentos, das técnicas e das condições de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e de sua promoção profissional e social. Esta se prolonga por toda vida profissional,

pois contribui para o desenvolvimento de competências também políticas e humanas.

A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente (...) A formação contínua deverá, assim, colmatar as deficiências da formação inicial de vários professores e adaptar a generalidade dos professores à complexidade das tarefas educativas numa escola de massa (FORMOSINHO, 1991, p. 238, apud NUNES, 2000).

Ao coletar os dados para o desenvolvimento do produto educacional, o que foi observado (conforme figura 3) é que o grupo todo realiza formações contínuas, preferencialmente nas modalidades a distância (*online*) e de curta duração, assim como leituras.

Figura 3. Respostas apresentadas à questão 7 do questionário

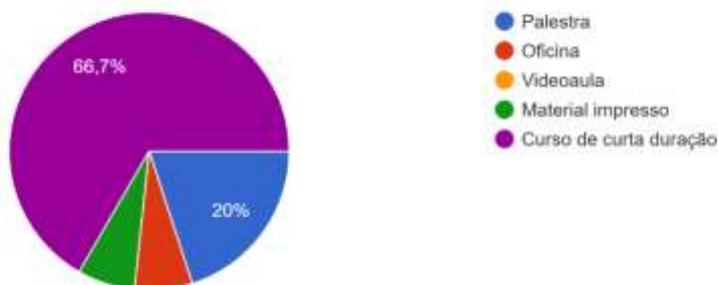


Os dados corroboraram com a necessidade do grupo em receber o mesmo tipo de formação, como é observado na figura 4.

Figura 4. Respostas apresentadas à questão 43 do questionário

43. Como gostaria de receber uma formação inicial/continuada?

15 respostas



Alguns obstáculos culminam para que atualmente os professores tenham essa preferência, conforme respostas obtidas na “questão 42”, por meio do mesmo instrumento.

42. Gostaria de participar de formações sobre o assunto? Se sim, quais são os obstáculos que possam interferir nessa busca?

- Sim! Falta de tempo. Porém, tenho muito interesse no assunto e priorizaria este tipo de curso.
- Sim. Talvez um obstáculo seja a agenda.
- Vou buscar conhecimento, informação e cursos sobre o ensino com alunos especiais.
- Disponibilidade de tempo.
- Sim gostaria de participar de formações sobre o assunto. O principal obstáculo é como incluir isso na agenda.
- A quantidade excessiva de outras atividades que o docente já possui, especialmente no caso de professores que dão aulas em vários cursos.
- Disponibilidade de horário, visto que organizamos a nossa carga horário entre ensino, pesquisa, extensão e muitas REUNIÕES.
- Sim. Pouco tempo disponível.

Ribeiro, Araújo e Carvalho (2017) explicam que a formação docente que recorre à educação a distância tem que ser crítica a ponto de compreender minuciosamente o uso da tecnologia, para que o conteúdo aprendido seja de fato significativo e para que o professor seja sujeito de seu próprio processo de aprendizagem. Do contrário, a educação virtual abre possibilidades de se tornar uma ferramenta de política governamental, isto é, visar mais à resolução de compromissos com o capitalismo internacional, do que com a equidade regional.

Para Gatti (2014), a educação a distância propõe condições diferentes da escolarização presencial, porém a flexibilidade de tempo, localidade e ritmo, têm sido os fatores que mais aproximam os professores dessa modalidade de formação. No entanto, exige que os professores sejam determinados, perseverantes e disciplinados.

Já Abrucio (2016) ressalta que a insuficiência desses cursos, assim como os de curta duração são baseadas na escolha e na utilização de determinados materiais. Para ele, as apostilas com resumos de livros, revela precariedade dos mesmos, uma vez que a ausência de uma “leitura” aprofundada, limita a compreensão de teorias, hipóteses e pesquisas que se movem no campo da educação com o fundamento do ato de educar.

Do mesmo modo, a falta de recursos financeiros para comprar livros e participar de eventos acadêmicos como *workshops*, seminários, congressos, mesas redondas e palestras, distanciam o professor do conhecimento científico e essa barreira é resultante da desigualdade no contexto socioeconômico-cultural. Por isso, são necessárias políticas de valorização da profissão docente (ABRUCIO, 2016).

Assim, o educador do séc. XXI deve ser um profissional da educação que elabora com criatividade os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, pois as constantes mudanças ocorridas na sociedade exigem uma nova postura. Deve apontar percursos para o enfrentamento de novas demandas do mundo contemporâneo, de maneira individual e coletiva, com competência, ética e profissionalismo (ARAÚJO; YOSHIDA, 2009).

O professor nesse contexto mantém uma postura norteadora do processo ensino-aprendizagem, quando busca novas aprendizagens e se utiliza destas para construir e colaborar com a construção de novos conhecimentos tanto para si como para seu educando, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual de seu aluno, podendo ele ser o foco de crescimento ou de introversão do mesmo quanto a sua aplicação metodológica na condução da aprendizagem (ARAÚJO; YOSHIDA, 2009, p. 9).

O grupo entrevistado reconhece a necessidade de um trabalho destinado ao tema e aponta desejo em receber esse tipo de formação no contexto educacional.

41. Quais conhecimentos você gostaria de adquirir em relação ao jovem que possui dificuldades acadêmicas?

- Como lidar com um jovem com essas dificuldades.
- Quais são as suas necessidades e quais são as adaptações que devemos fazer em aula
- Origem das dificuldades e aprender a lidar de uma forma sensível com esses alunos.
- Feedback sobre sua aprendizagem.
- Talvez cursos de capacitação, caso tenha na classe algum aluno crítico.
- Gostaria de entender melhor quais são cada um dos transtornos de aprendizagem conhecidos e quais as melhores estratégias ou metodologias de lidar com cada um deles.
- Compreender a diferença entre dificuldade de aprendizagem e transtorno.
- Como integrá-lo aos grupos e que atividades podem atraí-lo.
- Como ajudar.
- Quais as melhores formas de atender as suas necessidades.
- Orientações de como trabalhar com esse público e de como ajudá-lo na melhor forma possível.
- Estratégias que poderiam ser aplicadas.
- Não sei. O campo é muito amplo. Acredito que seja identificar essas dificuldades para poder agir melhor.
- Atualizações sobre metodologias pedagógicas.

Portanto, para Araújo e Yoshida (2009) na profissão docente não pode existir comodismo, acreditar que o conhecimento que possui é suficiente, mas é preciso buscar um aperfeiçoamento constante se quiser permanecer no mercado de trabalho como profissionais competentes e dinâmicos. A busca pela formação continuada deverá ser uma constante na formação do educador e, para tal, é preciso estar aberto às transformações e ao conhecimento que está disponível.

Do mesmo modo, a instituição afirma que a “Comissão de Formação Continuada” juntamente com o NAPNE, trabalham com esses temas frequentemente, realizando palestras e reuniões com especialistas e docentes, para o acolhimento dos alunos com deficiências, transtornos e outras NEE. No entanto, observa-se pela fala do diretor que respondera o

“Roteiro de Diagnóstico Institucional” que o trabalho realizado, atendera primordialmente pessoas com deficiências.

1. Os professores são orientados e apoiados na inclusão de jovens com deficiências, transtornos e outras NEE?

(X)sim () não.

Se sim, explique como.

A Comissão de Formação Continuada, juntamente com o NAPNE e Direção de Ensino trabalham esses temas frequentemente. Por exemplo, quando recebemos o primeiro aluno surdo, foi realizado um trabalho do NAPNE para adaptação dos estudos desse aluno, com base em palestras e reuniões com especialistas e docentes. Agora em 2020 recebemos o segundo aluno surdo. Atualmente no Mestrado temos um aluno cego que inclusive foi nosso aluno na graduação.

Obs: temos um tradutor intérprete de libras e estamos trabalhando na contratação de um segundo.

Ainda segundo ele, a maior necessidade sentida nesse momento é de conscientizar os docentes de:

- A) Práticas de identificação, encaminhamento e tratamento de alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem;
- B) Práticas de identificação, encaminhamento e tratamento de alunos com deficiência (PCD);
- C) Sensibilização para os temas de direitos humanos, meio ambiente, relação étnico-raciais, relações sociais ou outros que envolvem formação humanística;
- D) Modificação da forma de trabalho a fim de termos mais integração das atividades dos docentes das diferentes áreas do conhecimento.

4.1.2. IDENTIFICAÇÃO E MANEJO COM DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

A educação inclusiva implica uma série de mudanças em relação ao contexto educacional e comportamental. Desafia o espaço escolar e principalmente o professor a se adaptar, respeitando as limitações e singularidades de cada escolar e as diferentes formas de aprender (ROCHA, 2017).

Realizar o trabalho pedagógico de maneira inclusiva, exige do educador, uma formação que o prepare para essa prática, sendo não mais

uma escolha para aqueles que desejavam trabalhar com educação especial, mas como um novo perfil e desafio a ser superado. No entanto, os professores pouco foram instruídos sobre como receber essa clientela (ROCHA, 2017).

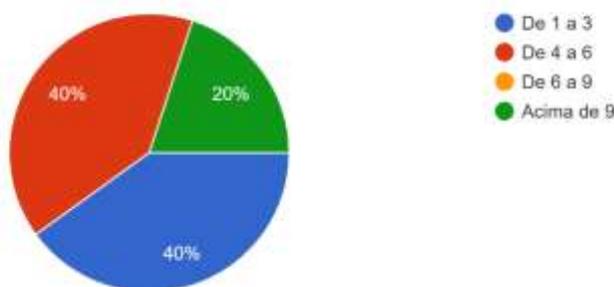
São inúmeros laudos e relatórios médicos e terapêuticos que passaram a compor a matrícula do aluno. Como saber se é deficiência, transtorno ou apenas dificuldade? Como lidar com a frustração de um professor ao estar de frente a uma sala numerosa e completamente heterogênea? E quando não há um documento que justifique tais dificuldades e o professor é o primeiro a cogitar que possivelmente existe um problema que impede seu aluno de aprender?

A partir do momento em que algumas leis foram estabelecidas, o número de alunos com NEE aumentou significativamente nas salas de aula. No entanto, professores acabam superestimando os números (conforme figura 5), uma vez que todo aluno que não consegue realizar ou cumprir determinadas tarefas, é visto com um escolar com dificuldade.

Segundo Rotta (2006 apud DAMASCENO; GOMES, 2014), a prevalência dos transtornos de aprendizagem varia de 2 a 10%. A Associação de Psiquiatria Americana – APA (2002) estima que nos países em que a educação é precária e de pouca qualidade, as prevalências dos transtornos de aprendizagem podem ser superiores a 10%.

Figura 5. Respostas apresentadas à questão 18 do questionário

18. Caso seja docente, quantos alunos com dificuldades, você possui na sala de aula?
15 respostas



Diante disso, é importante que os professores percebam, desde o início da fase escolar, as características das Deficiências, Dificuldades e Transtornos, para que a identificação seja feita o mais precoce possível. Embora cada indivíduo tenha seu ritmo de aprendizagem, os marcos desenvolvimentais sinalizam quando este destoa do grupo-classe. Há idade e processos de aquisição para adquirir as habilidades de ler, escrever, soletrar e calcular (DAMASCENO; GOMES, 2014).

Para Proença (2002), o despreparo profissional do professor que é fruto de um sistema educacional que não prioriza ou dá importância à qualidade da formação docente é o aspecto que mais pode interferir no processo de escolarização das pessoas com qualquer tipo de necessidade especial, especialmente porque nem toda dificuldade é transtorno e isso pode gerar uma visão equivocada, mesmo quando este grupo reconhece que há diferenças entre ambos (figura 6).

[...] Como especialistas no campo de aprendizagem, torna-se fundamental conhecer o conjunto de leis que regem o processo de construção do conhecimento em geral, bem como os inerentes à construção de cada área do conhecimento particular. Somente e na medida em que conhecemos as leis que caracterizam sua origem e evolução, podemos diferenciar aquilo que se constitui como sintomático daquilo que faz parte das normas inerentes ao processo de construção (BOSSA, 2000, p. 9).

Por isso, a palavra mais importante é “conhecer”. Conhecer os alunos, as limitações, potencialidades, o diagnóstico, as famílias, os profissionais externos, legislação, o que espaço escolar pode e deve oferecer e claro, conhecer seu perfil como educador e suas dificuldades como profissional que irá atuar com o público em si.

Aprender a conhecer, [...] O que também significa, aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida, sem se deixar cegar pelas pretensas verdades prontas e acabadas (DELORS, 2003, p. 245).

Figura 6. Respostas apresentadas à questão 20 do questionário

20. Para você, existe diferença entre Dificuldades Escolares e Transtornos de Aprendizagem?
15 respostas



Rebelo (2001) afirma que as dificuldades de aprendizagem são obstáculos ou barreiras encontradas por escolares durante o período escolar, no que diz respeito ao recebimento e assimilação dos conteúdos propostos. Além disso, podem gerar ou propiciar o aparecimento de problemas emocionais, comportamentais, familiares e sociais em diferentes graus de complexidade e dimensão, comprometendo ainda mais o processo de aprender.

Smith e Strick (2001) afirmam que a principal característica de uma dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento, ou desempenho inferior, em atividades de leitura, escrita ou cálculo matemático apresentado por escolares em relação ao que se poderia esperar de acordo com sua inteligência e oportunidades. No entanto, essas dificuldades não estão relacionadas a fatores intrínsecos ao indivíduo, ou seja, geralmente são fatores externos que causam tais dificuldades. Estas são passageiras.

Alguns dos participantes demonstraram esse raciocínio ao responder a seguinte pergunta, disponível no questionário.

21. Como você definiria as Dificuldades Escolares e suas causas?

- Não se adaptar ao ambiente, ser reprimido ou criticado de forma não construtiva pode causar dificuldades ao aluno.
- Eu acho que são momentâneas e podem ser causadas por fatores passageiros, como não adaptação à classe, aos colegas.
- Transtornos de aprendizagem de diversas origens possíveis, físicas, psicológicas, emocionais.
- Dificuldades de conhecer conceitos, que deveriam ser estudados em anos anteriores. Baixo nível de ensino do Brasil.

- Dificuldades escolares seriam dificuldades decorrentes de uma incompatibilidade entre a fase de desenvolvimento do aluno e aquilo que a escola espera que ele aprenda quando comparado a outros alunos. Acredito que as causas sejam a própria estrutura curricular dividida em séries ou anos em que se espera que os alunos se desenvolvam todos igualmente e ao mesmo tempo.
- As dificuldades dos alunos estão relacionadas às questões sociais, desigualdade de acesso aos bens culturais, renda familiar, escolaridade e ocupação dos pais, distância da escola.
- As dificuldades são mais fáceis de serem observadas e acho que são causadas por fatores emocionais que podem, talvez, mais facilmente serem superados com a ajuda da família. Podem ser causados por emoções naturais do ser humano e que são necessárias - alguns lidam bem com essas emoções o que não gera dificuldade (ou interfere) na aprendizagem, outros tem mais dificuldades, mas podem superá-las.
- Não sei opinar.
- A dificuldade que o aluno apresenta em acompanhar ou desenvolver da forma esperada atividades escolares. Isso pode decorrer de diversos fatores, tais como, metodologia utilizada em aula, dificuldade de adaptação com as regras e horários escolares, defasagens educacionais que o aluno vem carregando e que a escola não consegue identificar e atuar para sanar, etc.
- Quando o aluno possui maneiras diferentes de aprender. São causados por fatores externos, não inatos.
- Às vezes faltam alguns conceitos anteriores que dificultam o aprendizado naquele momento.
- Quando o aluno possui dificuldades de aprendizagem por motivos diversos.
- As dificuldades estão relacionadas com o processo formativo do aluno. Que tipo de ensino ele teve até então. Em que escola estudava. Quem eram seus professores, etc...o meio em que ele vive, se proporciona ou não acesso maior ao conhecimento, ao lazer, entre outros....
- Situações em que o aluno apresenta aprendizagem não significativa e que não tenha sido construída criticamente. Como causas podemos ter um histórico de má formação escolar e métodos pedagógicos inapropriados.

Segundo Drouet (2006), dificuldades de aprendizagem tornam-se diferentes dos distúrbios de aprendizagem, pois estes últimos são problemas de ordem neurológica, com perdas físicas, sensoriais, emocionais e intelectuais, enquanto as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer em crianças que não apresentam nenhum destes problemas citados, mas apresentaram algum atraso escolar, em alguma época da vida.

Os problemas de ordem biológica estão relacionados à condição clínica, isto é, são problemas de ordem neurológica que justificam o atraso na aquisição dos conteúdos escolares. Nesse caso, o aluno apresentará dificuldades de aprendizagem, mas de caráter mais permanente, uma vez que é algo intrínseco ao sujeito (DAMASCENO; GOMES, 2014).

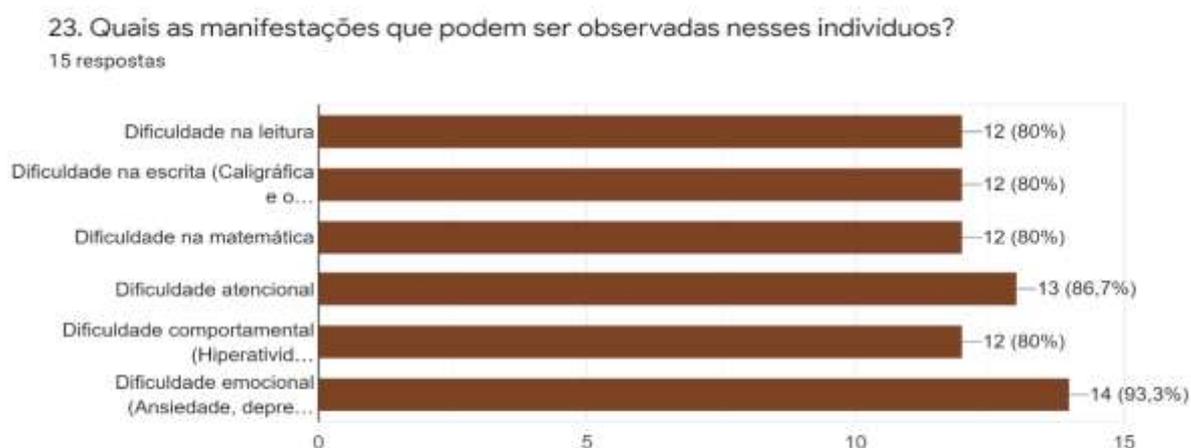
22. Como você definiria o Transtorno de Aprendizagem e suas causas?

- Alguma enfermidade mental.
- Eu acho que é algo mais inato ao aluno.
- Dificuldades de acompanhamento das atividades escolares segundo parâmetro médio.
- Dificuldade inerente ao aluno. Pode ser problemas familiares, ou de sua saúde/física.
- Entendo o Transtorno de Aprendizagem como diversos quadros neurológicos ou mentais que não são problemas de saúde, mas afetam a capacidade de aprendizagem para pior. O aluno não consegue adquirir ou tem muita dificuldade em adquirir habilidades de escrita, matemática, ou mesmo não consegue se concentrar. Acredito que as causas do Transtorno de Aprendizagem sejam genéticas e, ou decorrentes do meio em que o aluno foi criado.
- Penso que tem a ver com aspectos cognitivos específicos.
- O transtorno de aprendizagem é problema mais "profundo" (íntimo/interno), não sei bem explicar, mas só os profissionais podem entendê-lo melhor, diagnosticá-lo e ajudar-nos a trabalhar com ele. Eu não sei as causas. Talvez me arriscaria dizer que podem ser problemas afetivos, emocionais com a família, a junção de muitos desses problemas, ou ainda algo mais patológico.
- Não sei opinar.
- Um transtorno de aprendizagem é uma condição biológica/psíquica (não estou certa do termo), com a qual o sujeito já nasce, acredito. Portanto, é comum que necessite do acompanhamento de profissionais de outras áreas além da educação para promover o aprendizado do sujeito de acordo com suas limitações e potencialidades.
- Quando a dificuldade do aluno está ligada a problemas neurológicos. São causados por problemas neurológicos.
- O aluno possui alguma deficiência ou limitação que impede a aprendizagem ideal.
- Quando o aluno possui problemas de saúde relacionados ao cérebro.
- Não sei definir. Acredito que seja algum problema físico, psicológico que dificulte a aprendizagem em uma situação cotidiana de aula.
- Condições pessoais em que o aluno apresenta grave dificuldade e necessita de um trabalho diferenciado para desenvolver o aprendizado. Como causas há vários fatores biológicos e sociais.

É de suma importância que os professores tenham acesso a essas informações, pois ao avaliar um indivíduo com problemas de aprendizagem deverá saber que os estudantes que não têm uma aprendizagem satisfatória, não sofrem necessariamente de transtorno de aprendizagem. Deve-se conhecer as características de uma dificuldade de aprendizagem e de um transtorno, para que se possa fazer uma avaliação correta acerca do real motivo do não aprender.

Na figura 7, o que se percebe é que os participantes da pesquisa, associam as dificuldades de aprendizagem às queixas também no funcionamento executivo (atenção), comportamento (hiperatividade) e aspectos emocionais (ansiedade e depressão).

Figura 7. Respostas apresentadas à questão 23 do questionário



Elias (2003) afirma que é muito difícil não cometer essa confusão, considerando que as dificuldades de aprendizagem são fatores de risco para o desenvolvimento de problemas psicossociais (sentimentos de baixa autoestima, menos valia, incapacidade, inferioridade, déficits em habilidades sociais, menor resiliência, comportamentos disruptivos e problemas emocionais) e vice versa.

Ferreira e Maturano (2002) concluíram em um estudo sobre associação de fatores de risco e dificuldades comportamentais em crianças com baixo desempenho acadêmico, que há aumento significativo da vulnerabilidade do indivíduo e que essas adversidades podem vir a se perpetuar por toda vida, na construção de relacionamentos.

Bianchi (2005) complementa que esse prejuízo pode favorecer o isolamento social, com risco de comportamento antissocial.

Para Corsini (1998) é imprescindível a observação global deste aluno, para o levantamento da origem de suas dificuldades antes de categorizar como sendo de ordem familiar ou patológica. Deve-se lembrar ainda de que a dificuldade é tida para o autor, como uma lacuna entre o desempenho do escolar e o que se espera dele. Por isso, o estudante é avaliado de acordo com seu grupo classe, sem levar em consideração que cada aluno é um ser individual, que tem seu próprio ritmo, perfil, preferências, facilidades e características, resultantes de suas experiências e interações com o meio em que se vive.

4.1.3. ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS E ADEQUAÇÕES CURRICULARES

As estratégias pedagógicas são, segundo Struchiner e Giannella (2001), instrumentos para a efetiva consolidação da proposta curricular e competências a serem desenvolvidas nos escolares, tanto na dimensão operacional quanto na dimensão pedagógica. Estas estratégias, podem assegurar maior envolvimento das experiências dos alunos, estimulando o desenvolvimento de uma aprendizagem mais ativa e autônoma.

No Brasil, os procedimentos de adaptações curriculares e de estratégias estão respaldados pela Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1966).

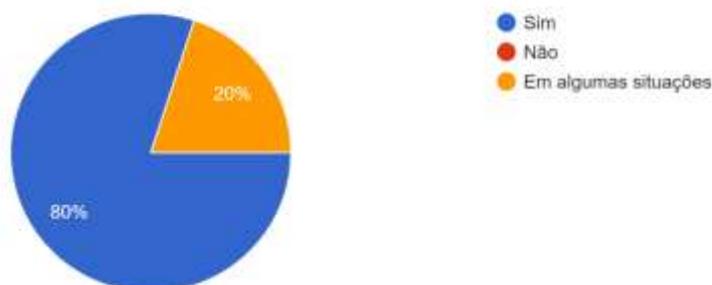
As adaptações realizam-se de acordo com as necessidades do estudante, podendo ser dispensadas ou aplicadas de forma reduzida, ou, ainda, em alguns casos, de forma mais intensiva, dependendo das necessidades que forem identificadas. A educação inclusiva, não se esgota com a imposição de lei, que a reconhece e garante, mas requer uma mudança de postura, de percepção, de valores, de crenças e de concepção dos sistemas educacionais. As modificações necessárias devem abranger atitudes, perspectivas, organização e ações de operacionalização do trabalho educacional.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem exigem dos professores um manejo e um desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferentes daquelas para os escolares sem dificuldades.

No caso do grupo que respondera ao questionário, fica evidente que nem todos acreditam ser possível incluir o aluno com NEE no Ensino Regular em todas as situações de aprendizagem (conforme figura 8).

Figura 8. Respostas apresentadas à questão 34 do questionário

34. Na sua opinião é possível incluir o aluno com NEE (Necessidades Educacionais Especiais), no ensino regular?
15 respostas



Segundo Rohde et al. (2000), as intervenções no contexto escolar são muito importantes, tendo como foco o desempenho acadêmico. Dessa forma, os professores deveriam ser orientados a terem conhecimentos sobre as necessidades básicas destes estudantes, como por exemplo: salas de aula bem estruturadas, turmas reduzidas, materiais e recursos adequados e suficientes, rotinas diárias consistentes, previsibilidade e tarefas fracionadas e possíveis. Mas além disso, é preciso garantir que haverá flexibilidade metodológica objetivada a possibilitar aprendizagem a todo e qualquer tipo de aluno, considerando os diferentes tipos de inteligências e saberes.

Quando questionados sobre a realização ou não de algum tipo de adaptação curricular ou intervenção pedagógica, quando há a identificação da necessidade desses alunos, as respostas foram diversas, sugerindo não haver consenso sobre o que fazer e como agir com esses jovens.

30. Realiza algum tipo de adaptação curricular ou intervenção pedagógica? Se sim, quais?

- Nunca realizei.
- Sim, tento dar mais exercícios e facilitar a linguagem.
- Não (ou pelo menos ainda não foi necessário).
- Sim, depende da dificuldade.
- Não.
- Sim, já tive que adaptar o conteúdo e dirigir atenção especial ao aluno por detectarmos que o mesmo estava em fase de desenvolvimento muito defasada com relação aos colegas e por identificar falta de determinadas habilidades.
- Sim, planejo propostas de atividades específicas.
- Sim, atividades diferenciadas, em grupo, debate, bate papo. Ofereço o horário de atendimento, etc.
- Sim. Avalio esse aluno da forma como ele se sentir mais à vontade.
- Sim, algumas. Mas com mais frequência, atividades diferenciadas, textos adaptados e adequação da forma de conduzir a aula.
- Sim. A partir da dificuldade do aluno fazer aulas diversificadas (metodologias diferentes) e propor diferentes tipos de instrumentos avaliativos.
- A única adaptação que presenciei foi para a aluna com deficiência auditiva.
- Sugiro ao aluno uma aula de reforço nos períodos de atendimento ao aluno.
- Eu particularmente não, mas em algumas outras turmas sei que há necessidade de adaptação curricular para alguns alunos que apresentam dificuldades.
- Pouquíssimas adaptações, pois o pouco tempo de aula não permite maiores inovações.

A Educação Inclusiva é apoiada e fomentada pela legislação vigente. A LDB (1996) conceitua a inclusão como processo que demanda o preparo e a construção de um novo sistema educacional que envolva recursos humanos, adequação de currículo, de estratégias como adaptações individuais, flexibilização de metodologias, além de formação contínua de professores, materiais e mecanismos de suporte que garantam o ingresso e a permanência dos escolares na rede regular de ensino.

A Secretaria de Educação Especial do MEC publicou o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Adaptações Curriculares” (BRASIL, 1999), que aborda estratégias pedagógicas para estudantes com necessidades educacionais especiais. As adaptações dos elementos do currículo e de estratégias, de pequeno ou mesmo de grande porte, se tornam mecanismos básicos para atenção à diversidade e devem constar no projeto político pedagógico das escolas (HEREDERO, 2010). Porém, de acordo com Mazzota (1996), é necessário que a escola lembre-se de que

essas adaptações são subjacentes à outros processos tais como: formar, treinar e reciclar professores do sistema regular de ensino promovendo especialização ao grupo docente, implantar serviços de apoio, desenvolver salas de recursos, estimular a pesquisa, a investigação e aquisições científicas para suprir as deficiências.

Uma escola inclusiva flexibiliza os critérios e procedimentos pedagógicos e avaliativos, permite discussões, propicia medidas metodológicas diversas, estimula a diversificação de técnicas de ensino, se ajusta às ao processo de aprendizagem de seus alunos, atinge ao máximo de estudantes, promove formação integral aos escolares, dá voz e autonomia a cada um, articula com outros setores do sistema educacional e profissionais especializados, elabora documentos informativos e envolve a comunidade de dentro e fora da instituição de ensino.

Para Coll (et al, 1996), o currículo deve ser entendido como um projeto com intenções que guia as ações dos professores e que preside as atividades educativas e escolares. Isso não significa, que o currículo é algo imutável ou fixo e sim, que é resultante de vivências e experiências socioculturais, que revela diversidade e que atende as demandas reais.

Quando se compreende que o aluno “diferente” também tem direito a esse acesso e que o processo educativo deve ser o mesmo para todos, com as devidas atenções as necessidades individuais, elimina-se uma barreira que impõe uma referência homogênea a ser alcançada de forma igual para todos os estudantes, como se todos tivessem as mesmas condições sociais, culturais, cognitivas, emocionais e comportamentais.

Guijarro (1992, p. 138), explica que as adaptações se referem a um conjunto de modificações que se realizam desde os objetivos, perpassam pelos conteúdos, organização didática, temporalidade até os procedimentos e critérios de avaliação, para atender as especificidades individuais de cada escolar.

As **adaptações organizacionais** se referem: ao tipo de agrupamento de alunos para realização das tarefas propostas; organização didática da aula e dos períodos definidos. Já as **adaptações relativas aos objetivos e conteúdos** são aquelas que se relacionam com: seleção, inclusão, deleção e priorização de conteúdo. No que diz respeito às

adaptações avaliativas, leva-se em conta: variação de critérios; técnicas e instrumentos adotados para avaliar o escolar; variação dos critérios de promoção. **Adaptações nos procedimentos didáticos** referem-se: alteração e variação de métodos adotados para o ensino dos conteúdos; introdução de atividades complementares ou alternativas; alteração do nível de abstração e complexidade de atividades, oferecendo recursos concretos e de apoio; seleção de materiais e adaptação. **Temporalidade:** alteração no tempo previsto; período para atingir objetivos; prolongar ou reduzir tempo e permanência do aluno na série, ciclo ou etapa. **Adaptações de acesso ao currículo:** mobiliários adequados; equipamentos e recursos materiais adaptados; formas ampliadas e alternativas de comunicação; modalidades variadas de apoio para participação efetiva das atividades; oferta de situações de aprendizagem diversas; recursos humanos especializados ou de apoio e adaptação espacial (GONZÁLEZ MANJÓN, 1995).

Todas essas adaptações não devem ser vistas como procedimentos exclusivos, nem que exijam apenas o envolvimento do professor e aluno. Assim sendo, há três níveis em que elas podem ocorrer: âmbito geral, particular e individual. O primeiro envolve o projeto pedagógico da escola, o segundo, o currículo desenvolvido em sala de aula e por fim, o último refere-se ao nível individual.

De acordo com o artigo 8º da Resolução CNE/CBE nº 02/01:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade. III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias e ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as

necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica [...] (BRASIL, 2001).

É preciso compreender que cada indivíduo aprende de uma forma, com seu próprio ritmo e respeitar essa singularidade é o mesmo que dar oportunidade para todos aprenderem.

4.2. A ESCOLA FRENTE AOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Esta seção apresenta novas subcategorias relacionadas a postura da escola frente aos transtornos. Por isso, ela apresenta como são feitos os encaminhamentos e como funciona a participação das famílias e profissionais, médicos e terapeutas, se conhecem a legislação vigente e quais são os obstáculos que impedem o trabalho inclusivo dentro da instituição.

4.2.1. ENCAMINHAMENTOS E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E PROFISSIONAIS MÉDICOS E TERAPÊUTICOS

Quando se acredita que o aluno possui alguma “anormalidade” em seus processos cognitivos, psicológicos e de aprendizagem, a possibilidade de auxílio geralmente é transferida para médicos e terapeutas especialistas, fora do âmbito escolar.

Fini (1996) alerta que é comum e frequente, os professores atribuírem o “por quê” do escolar não aprender à aspectos relacionados a natureza biológica, psicológica, psiquiátrica e cultural, ou seja à uma carência de diferentes origens e tipos, ignorando o conhecimento científico que se tem sobre o assunto. Do mesmo modo, o autor pontua que os encaminhamentos são relativos a problemas de “não aprendizagem”, mas que na grande maioria, o professor sequer sabe explicar os reais motivos pela qual encaminhou e para quem o fez, pautado apenas no desempenho que não atingiu o objetivo proposto, sem esperar ou avaliar de forma mais profunda o caso.

As famílias pressionadas pela escola, disponibilizam de recursos financeiros para realizar inúmeras avaliações e exames, que nem sempre garantem a aprendizagem de seus filhos.

Assim sendo, Torezan (1990) explica que os professores buscam solucionar os problemas de aprendizagem encaminhando os alunos a atendimentos específicos (conforme figura 9 e questão 25), mas não alteram sua prática em sala de aula, nem muda sua postura pedagógica. Isso fica claro nas seguintes respostas:

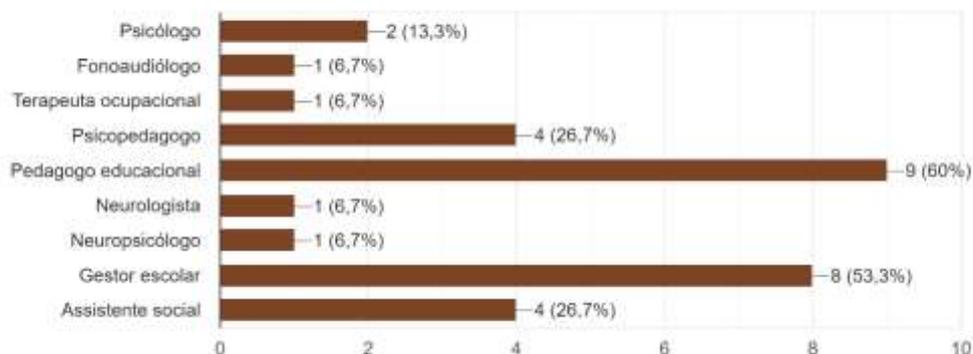
25. Qual sua conduta, quando esses sinais são percebidos?

- Notificar o setor sociopedagógico.
- Eu tento encaminhar ao Sociopedagógico.
- Resolver na base do diálogo e não como inimigo do aluno. Não resolvendo, conversando com os membros do sociopedagógico do Instituto.
- Discussão com coordenação para saber das medidas a serem tomadas.
- Encaminhar ao setor responsável, conversar com o aluno, tentar ajudar de alguma forma.
- Peço para que o aluno me procure no horário de atendimento para que eu possa dar um atendimento individualizado e também comunico o sociopedagógico.
- Procuo testar diferentes métodos de ensino, em alguns casos, converso com o aluno para entender o problema, ou como ele acha que eu poderia ajudá-lo. Outro hábito é conversar com meus colegas que também lecionam para o aluno para verificar se também perceberam a dificuldade em suas disciplinas. Em outros casos, quando acho que está além da minha possibilidade ajudar o aluno, comunico e busco auxílio do Sociopedagógico.
- Conversar com aluno, coordenador do curso e setor sociopedagógico.
- Buscar apoio com a equipe de trabalho. Com o setor do sociopedagógico, com o coordenador do curso, com a direção de ensino.
- Relatar o caso ao coordenador de curso e discutir nas reuniões pedagógicas.

Figura 9. Respostas apresentadas à questão 29 do questionário

29. Quando suspeita ou detecta um problema de aprendizagem, a que profissionais encaminha?

15 respostas



Osti (2004) realizou uma pesquisa que revelou que o principal motivo que leva o professor a encaminhar um aluno para atendimento profissional é a vontade em ajuda-lo já que não alcança resultados esperados. Do mesmo modo, esse estudo mostrou que essa busca por soluções provoca sentimentos de ansiedade e angústia, porque o docente acredita ter esgotado suas possibilidades de trabalho em sala e que portanto, o encaminhamento é uma esperança de que um atendimento mais específico contribua para a aprendizagem e melhora do escolar.

Machado (1994), realizou um levantamento sobre as queixas dos professores a respeito dos escolares e constatou que nem sempre estas se referem apenas as dificuldades na aprendizagem (aquisição de conteúdo, raciocínio lógico, funções executivas), mas também mencionam problemas comportamentais, emocionais e as vezes, sociais.

Becker (1993) observou que as causas das dificuldades de aprendizagem são explicadas pelos professores através: do aluno (que é desatento e desinteressado); da família (que não participa) e sua superação está fora do escolar, no acompanhamento médico e terapêutico que realiza fora da escola.

Para Corsini (1998), as dificuldades são explicadas através de quatro fatores: o aluno (problema neurológico), meio social (pobre ou com más condições), família (distante) e escola (que não tem material adequado, estrutura e profissional habilitado a trabalhar com tais dificuldades).

Smith e Strick (2001) relatam escolares com dificuldade de aprendizagem desistem de realizar as tarefas escolares, porque se convenceram ao longo de sua vida que fracassarão e que a rigidez em sala de aula para esses indivíduos é fatal. Um professor inflexível e autoritário, torna seu aluno desmotivado e desinteressado por elevar constantemente seu fracasso.

As respostas obtidas por meio do questionário, corroboram com esses estudos.

26. Quais são as dificuldades mais recorrentes, apresentadas pelos alunos em sua prática escolar?

- Dificuldade de interpretação e de se expressar via escrita.
- Os alunos não têm apresentado tantas dificuldades, mas uma é o desinteresse pela disciplina.
- Dificuldade atencional, comportamental e emocional.
- Receio de trabalhar com o computador.
- Dificuldade atencional, de leitura, matemática.
- A dificuldade mais recorrente é a falta de concentração para acompanhar o andamento da aula.
- nenhuma muito significativa.
- Ansiedade, depressão, insegurança.
- Ansiedade, depressão, dificuldade de interpretação e matemática
- As dificuldades mais recorrentes, pelo que observo, resultam de defasagens de aprendizagem.
- Dificuldade de atenção, socialização, compreensão textual e dificuldades emocionais.
- Dificuldade na matemática.
- Dificuldade de atenção.
- Falta de organização do tempo para os estudos. Falta de concentração no que estão realizando. Muito uso de celular.
- Leitura significativa, redação consistente e atenção prolongada.

Seber (1997) relata que é bastante comum estes afirmarem que estimulam seus alunos, e que são eles que não aprendem. No entanto, estes docentes não percebem que o desinteresse, falta de atenção, dedicação, disciplina ou até mesmo, comprometimento do estudante, trata-se da impossibilidade em entender o que o professor quer transmitir.

Para Weisz (2002), durante muitos anos os professores justificaram a “não aprendizagem”, as reprovações e até a evasão escolar à diferentes razões como: quantidade de alunos por sala, deficiências, família desestruturada, falta de estímulo, falta de interesse e motivação do aluno e

baixo poder aquisitivo. Contudo, para a autora, após muitos anos de estudo, é praticamente impossível sustentar o argumento de que a responsabilidade de todo processo de aprendizagem é sempre externo ao sistema de ensino e/ou ambiente escolar.

Para Weisz (2002), quando a professor estigmatiza ou desenvolve crenças limitantes sobre as reais potencialidades de seus alunos, ou dificulta seu envolvimento com as situações de aprendizagem, seja por atitudes sutis ou inconscientes, é provável que ele seja culpado por prejudicar a autoestima, o desenvolvimento e até o sucesso de cada escolar que esteja em sua sala.

Nutti (2001) ressalta que a partir do momento em que os professores atribuem apenas aos alunos a responsabilidade pela falha no ato de aprender, a sua prática em sala de aula será completamente diferente da atuação que teriam, se acreditassem que tanto a escola como eles próprios contribuem para esse fracasso. Ao se eximirem de seu papel como condutor desse processo, o educador afasta cada vez mais o aluno com dificuldade da escola.

Para Machado (1994), não basta encaminhar um indivíduo e esperar o diagnóstico ou a medicalização, como se ele, ao definir o problema – quando este existe, possa revelar uma fórmula para sanar ou minimizar o problema. É preciso criar possibilidades, situações reais e próximas, assistir de todas as formas possíveis, fazê-lo acreditar em si, em sua capacidade e em suas conquistas, mesmo que aos olhos de outras pessoas, sejam mínimas. É necessário valorizar o aprendente em todas as formas.

O autor explica ainda que o efeito de um laudo é cronificante, pois alguns docentes passam a desconsiderar a realidade social do aluno, assim como seu próprio saber sobre ele. Para ele, “se encaminhamos uma criança, devemos ter a responsabilidade de analisar os efeitos desse acontecimento prevendo possíveis mudanças nas opiniões constatadas e nas condutas sugeridas” (MACHADO, 1994, p.85).

Isso significa que após o “ir e vir” do encaminhamento é preciso ainda estabelecer contato e diálogo com os profissionais que se propuseram a avaliar o estudante; ler, contextualizar e seguir as

orientações contidas nos relatórios e laudos; compartilhar técnicas e resultados; dar e receber feedbacks para que os acompanhamentos médicos e terapêuticos sejam significativos e cada vez mais produtivos; reconhecer o valor de cada um e envolver a família no processo.

É possível observar o quanto contraditório foram as respostas dadas pelos participantes em três questões diferentes do questionário, uma vez que a maioria diz trabalhar de forma coletiva com profissionais internos e externos a escola, porém nem todos solicitam relatórios às famílias ou ainda, conhecem os profissionais que atendem esses alunos fora do âmbito escolar. Isso fica evidente nas questões 10,11 e 12.

Figura 10. Respostas apresentadas à questão 19 do questionário

19. Conhece os acompanhamentos profissionais que foram ou que são realizados pelo discente fora da escola?
15 respostas

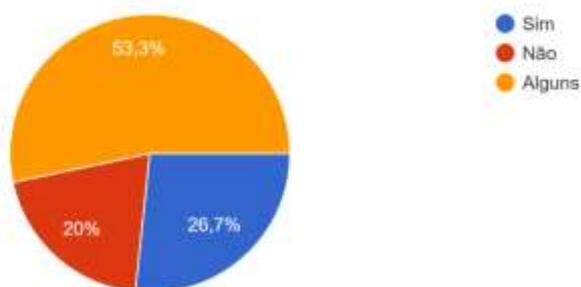


Figura 11. Respostas apresentadas à questão 28 do questionário

28. Solicita relatórios à família?
15 respostas

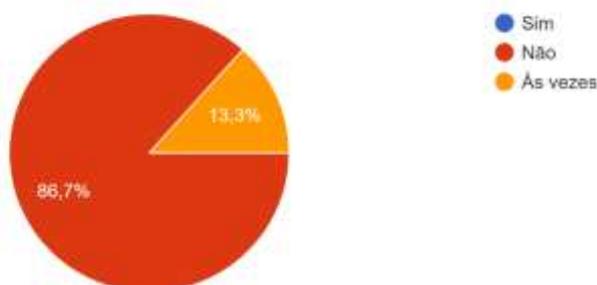
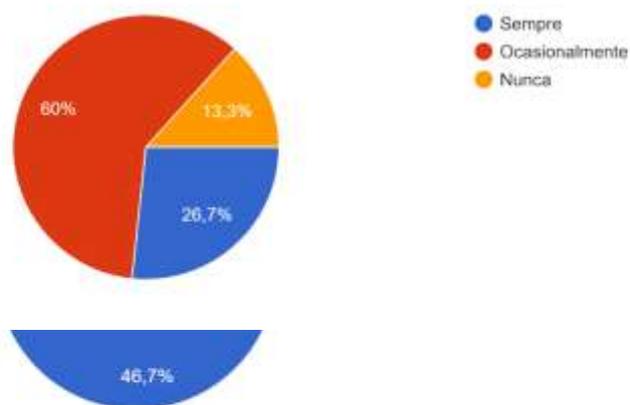


Figura 12. Respostas apresentadas à questão 36 do questionário

Figura 13. Respostas apresentadas à questão 31 do questionário

Isso pode ocorrer pela falta de conhecimento que os próprios professores e equipe escolar possui sobre cada caso, o que não permite que

36. Trabalha de forma coletiva, com outros profissionais internos e externos a escola?
15 respostas



estes sintam-se seguros para discutir com estes profissionais e/ou família, conforme figura 13. Ainda sobre isso, é importante refletir sobre como essas trocas entre escola-família-equipe multidisciplinar ocorre.

Através da figura 14, é possível constatar que grande parte dos docentes relatam as dificuldades aos gestores e famílias apenas em reuniões escolares e/ou pedagógicas.

32. Como relata essas dificuldades aos gestores e famílias?

15 respostas

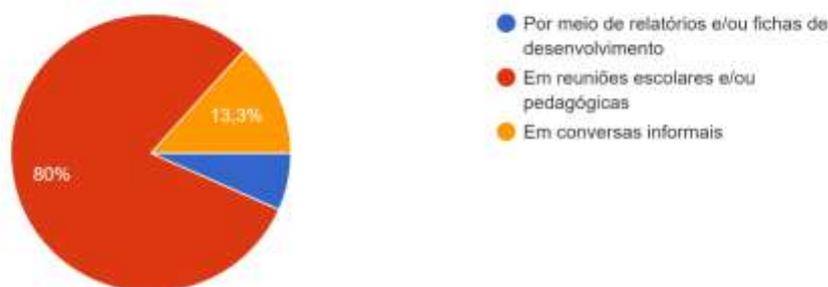


Figura 14. Respostas apresentadas à questão 32 do questionário

Para Osti (2004), o professor precisa compreender o seguinte funcionamento do diagnóstico e do manejo com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais: realizar anamnese com a família do aluno; contextualizar as queixas apresentadas por ele; solicitar exames clínicos e avaliação multidisciplinar para investigação de possíveis disfunções; solicitar avaliação psicopedagógica que identifique o nível e as condições de aprendizagem dessa estudante; avaliação psicológica objetivando analisar características pessoais, patologias e prejuízos de ordem emocional e comportamental; reunir todos os documentos e dialogar com profissionais e família e após isso, descartar ou comprovar dificuldade ou distúrbio de aprendizagem.

Os professores devem estar, ou melhor, devem ser habilitados para detectar os sintomas das dificuldades de aprendizagem e saber como trabalhá-las em classe. Uma de suas principais tarefas, além de perceber a dificuldade de aprendizagem, é solicitar o encaminhamento para providenciar o diagnóstico e meios para um atendimento adequado (PAÍN, 1985). Não basta que um único setor da escola seja responsável por todo processo inclusivo dos alunos.

33. O IFSP oferece algum tipo de apoio/suporte para que você agente, seja capaz de lidar com essa clientela? Se sim, quais?

- Sim, há o sociopedagógico.
- Sim, os membros do sociopedagógico.
- Sim. Nas reuniões pedagógicas são apresentadas sugestões de colegas e do psicólogo.

- O apoio do sociopedagógico, coordenação de curso e diretoria de ensino se dá durante as reuniões pedagógicas através de orientações e palestras.
- Há reuniões pedagógicas e o NAPNE.
- Acho que oferece mais ao discente.
- Sim. O sociopedagógico
- Sim, o setor sociopedagógico. Além de atividades de formação e reuniões pedagógicas.
- Sim. Foi feita adaptação do currículo para uma aluna surda. Além disso, o IFSP sempre nos dá suporte e nos orienta sobre como lidar com essa clientela, a partir de cursos, reuniões e comunicados.
- Sim. Apoio pedagógico, psicólogo e assistente social.
- Setor sociopedagógico.
- Capacitações, palestras, reuniões.
- Discussões em reuniões pedagógicas e atividades de formação continuada.

O diagnóstico de uma criança com dificuldade de aprendizagem, segundo Kiguel (1976 apud OSTI, 2004), deve ser feito por uma equipe interdisciplinar envolvendo médico, um pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, terapeuta, escola e a família. Mas, o que fazer quando a equipe escolar não tem conhecimento sobre a função de cada profissional no processo diagnóstico e no tratamento das dificuldades e transtornos de aprendizagem?

Foi possível perceber ao longo desta pesquisa, especialmente por meio das respostas obtidas na questão 38, que a maioria do grupo participante não sabe como o psicopedagogo pode contribuir para a inclusão dos alunos com NEE dentro e fora da escola. Por este motivo, não há articulação entre a escola e esse tipo de profissional, embora todos reconheçam que este deveria estar inserido na rede regular de ensino.

38. Você conhece o trabalho do Psicopedagogo? Sabe qual é seu papel e qual sua contribuição no diagnóstico e intervenção do indivíduo com NEE?

- Não.
- Não.
- Conheço um pouco.
- Muito pouco. O Instituto Federal nos últimos dois anos vem recebendo esses alunos, então medidas estão sendo incorporadas.
- Acredito que seja o profissional especializado para este tema.
- Sim.
- Já ouvi falar um pouco. O papel dele é identificar os transtornos e dificuldades de aprendizagem e acompanhar o desenvolvimento acadêmico do aluno.
- Não.

- Não.
- Sim, o papel do psicopedagogo é ajudar no processo de ensino-aprendizagem de alunos com alguma dificuldade.
- Em partes.
- Não muito.
- Não conheço especificamente, mas penso que seja um profissional com uma formação em psicologia e especialização em pedagogia e, por isso, penso que seja fundamental para o reconhecimento e acompanhamento de tais alunos.

O psicopedagogo pode atuar em diversas áreas, como dito nos capítulos anteriores, de forma preventiva e terapêutica, sempre buscando compreender os processos de desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem. Este profissional recorre a várias estratégias, auxilia na preparação de profissionais que atuam com educação, detecta perturbações dos processos de aprendizagem, articula ações entre comunidades (escolar, social e cultural), promove orientações, viabiliza recursos para atender às necessidades de todos e conduz a inclusão dos alunos com NEE.

A Psicopedagogia já vem atuando com muito sucesso nas diversas Instituições, sejam escolas, hospitais, abrigos, asilos e empresas e deve ser vista como a atividade que promove modificações na personalidade, na dinâmica grupal e em todo projeto político-pedagógico da escola.

Mesmo que muitos profissionais da área da educação conheçam o trabalho da Psicopedagogia e reconheçam que é necessário e urgente este tipo de atuação dentro das escolas (figura 16) ainda há resistência e/ou dificuldade na manutenção da parceria com esta área, conforme a figura 15.

Figura 15. Respostas apresentadas à questão 39 do questionário

39. Já trabalhou de forma direta ou indireta com este profissional?

15 respostas

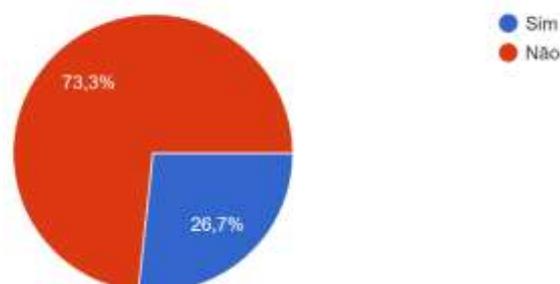


Figura 16. Respostas apresentadas à questão 40 do questionário

40. Na sua opinião, este profissional deveria estar na escola regular?

15 respostas



4.2.2. LEGISLAÇÃO

A partir do ano de 2004, com a elaboração do documento “O acesso de alunos com deficiência nas escolas e classes comuns da rede regular de ensino”, os documentos oficiais no Brasil passaram a utilizar a expressão “pessoa com deficiência” (BRASIL, 2008). Esse material divulga conceitos e diretrizes mundiais para inclusão dessas pessoas no contexto educacional.

Em 2006, a ONU também usa o termo “pessoa com deficiência” na “Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência”.

De 2003 a 2006, foi desenvolvido no Brasil o “Programa de Educação Inclusiva” que em consonância com os pressupostos legais e conceituais de uma educação de qualidade para todos e de valorização ao

respeito e a diversidade, tem como principal objetivo disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e professores para efetivar a transformação do sistema educacional, adotando o princípio de direito ao acesso e permanência de todos os alunos indistintamente na rede regular de ensino (BRASIL, 2003). Isso significa que todos os envolvidos devem ter o entendimento de que a inclusão é um direito constitucional e que é papel da comunidade escolar, valorizar as singularidades de cada indivíduo, assim como a interdisciplinaridade e a oferta de condições para aprender.

Para assegurar o acesso de todos a educação, a legislação brasileira também define e defende o termo “necessidades educacionais especiais” na Resolução CNE/CEB nº 02/01 (BRASIL, 2001), referindo-se a todas as crianças e jovens, cujas necessidades se originam em razão de alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 2)

É este o conceito de “diversidade” apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), uma vez estabelecido que é necessário estar atento à todas as possíveis variáveis dentro do contexto educativo, o que inclui déficits sensoriais, motores, psicológicos, neurológicos, bem como fatores sociais, culturais e econômicos de cada aluno (BRASIL, 1999).

Para garantir que essa diversidade seja acolhida, Galve et al (2002) explica que as dificuldades serão manifestadas de diferentes formas, incluindo situações transitórias que serão solucionadas com intervenções

pontuais até situações mais complexas e permanentes que irão requerer flexibilização curricular de grande porte, assim como utilização de recursos e serviços especializados.

A LDB (1996) institui que haverá quando necessário, serviços de apoio especializados na escola regular para atender às necessidades da clientela da educação especial e que a oferta desse serviço é prevista desde a educação infantil até o fim da educação básica.

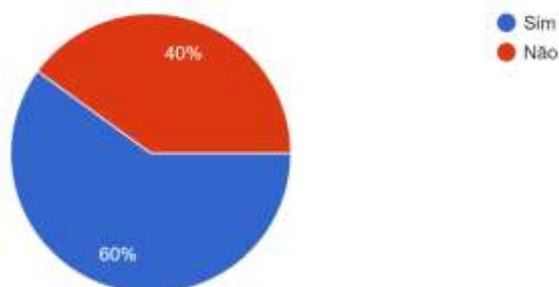
Do mesmo modo, no artigo 59, a LDB (1996) reconhece a necessidade de se formar professores especializados para atender pessoas com NEE, em qualquer modalidade de ensino.

Para Correia (1997) o movimento pela inclusão se constitui numa postura ativa de rompimento de barreiras que esses grupos encontram no acesso à educação e para ultrapassá-la é imprescindível que haja uma transformação nas práticas pedagógicas excludentes, a começar pela falta de informação e formação dos professores, que desperta sentimentos de incapacidade e medo perante esses alunos com NEE.

Se não há garantia de que os professores tenham contato com esses documentos legais e que participem de práticas de profunda reflexão sobre a natureza da inclusão, então não há como garantir que a inclusão seja efetiva nos espaços educativos. A pesquisa evidenciou que 40% dos participantes desconhecem esses documentos e direitos (figura 17).

Figura 17. Respostas apresentadas à questão 24 do questionário

24. Você conhece as leis que asseguram os direitos desses alunos?
15 respostas



Por isso, o grande desafio dos cursos de formação é de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes, para que a

comunidade escolar possa desempenhar suas funções de ensinar e aprender de forma responsável, ética, competente e acolhedora, já que a educação inclusiva requer mudanças nas políticas públicas, na gestão, na formação dos professores, nas metodologias e nas ações colaborativas.

4.2.3. OBSTÁCULOS

Souza (2008) em sua obra “Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas”, deixa claro que as barreiras atitudinais são as mais excludentes, mesmo quando não são intencionais ou percebidas. Estas não são rígidas, nem tampouco únicas e ao longo da história, vão se transformando, ganhando novos contextos.

Falar dos estigmas e da marginalização da pessoa com deficiência é refletir sobre um processo que foi construído desde a sociedade primitiva. Somente a identificação destas barreiras será capaz de erradicar ou minimizar a exclusão, partindo do pressuposto de modificação das posturas individuais e coletivas.

Rocha (1985, apud SOUZA, 2008), explica que talvez a dificuldade de se pensar a diferença esteja diretamente relacionada ao plano afetivo, pois desperta medo, estranheza e hostilidade, pois há uma desestabilização do que foi internalizado como “normalidade”. São essas percepções que geram imagens e informações impróprias e distorcidas sobre uma pessoa ou um grupo.

Na sociedade primitiva, os homens eram selecionados e agrupados de acordo com sua força, agilidade, destreza e raciocínio e aqueles que não atendiam a esses requisitos, eram deixados para trás. Na sociedade contemporânea, os homens continuam sofrendo com essa separação, entre os “bons” e “fracos”. Isso ocorre desde Atividades de Vida Diária (AVDs) básicas, até o exercer de uma profissão, quando são avaliados apenas por suas limitações e/ou deficiências (SOUZA, 2008).

Para Souza (2008), tratar de forma distinta as pessoas diferentes, para igualá-las em direito é uma tentativa de alcançar uma sociedade inclusiva, mas como fazer isso se há uma distância significativa entre as pessoas com NEE e as imagens criadas em torno delas (crenças de inferioridade, fragilidade e dependência)?

Ainda para a autora, o problema é maior, quando não há remoção dessas crenças quando são detectadas, seja por meio de rótulos, estigmas, adjetivações e substantivação da pessoa, em torno de sua deficiência. Também se constituem como barreiras atitudinais na escola, assim como em outros espaços, tudo que se apresenta na forma de:

Ignorância: desconhecer a potencialidade do aluno com deficiência.

Medo: ter receio de receber um aluno com deficiência ou mesmo um outro profissional da Educação que apresente alguma deficiência; temer em “fazer ou dizer a coisa errada” próximo a alguém com uma deficiência.

Rejeição: recusar-se a interagir com a pessoa com deficiência, aluno, familiares deste ou outro operador da educação.

Percepção de menos-valia: avaliação depreciativa da capacidade, sentimento de que o aluno com deficiência não será capaz de realizar determinada tarefa ou a fará em parte.

Inferioridade: acreditar que o aluno com deficiência não acompanhará

os demais. Isso é incorrer em um grave engano, pois todas as pessoas

apresentam ritmos de aprendizagem diferentes. Assim sendo, ninguém

acompanha ninguém; cada um faz seu percurso singularmente, mesmo a proposta docente sendo coletiva e una.

Piedade: sentir-se pesaroso e ter atitudes protetoras em relação ao aluno com deficiência. Estimular a classe a antecipar-se às pessoas com deficiência, realizando as atividades por elas, atribuindo-lhes uma pseudoparticipação.

Adoração do herói: considerar um aluno como sendo “especial”, “excepcional” ou “extraordinário”, simplesmente por superar uma deficiência ou por fazer uma atividade escolar qualquer; elogiar, exageradamente, a pessoa com deficiência pela mínima ação realizada na escola como se inusitada fosse sua capacidade de viver e interagir com o grupo e o ambiente.

Exaltação do modelo: usar a imagem do estudante com deficiência

como modelo de persistência e coragem diante os demais.

Percepção de incapacidade intelectual: evitar a matrícula dos alunos com deficiência na instituição escolar, não deixando que eles demonstrem suas habilidades e competências. Achar que ter na sala de aula um aluno com deficiência é um fato que atrapalhará o desenvolvimento de toda a turma.

Efeito de propagação (ou expansão): supor que a deficiência de um

aluno afeta negativamente outros sentidos, habilidades ou traços da personalidade. Por exemplo, achar que a pessoa com deficiência auditiva tem também deficiência intelectual.

Estereótipos: comparar o aluno deficiente a outros que apresentam a

mesma deficiência, construindo generalizações positivas e/ou negativas sobre essas pessoas.

Compensação: acreditar que os alunos com deficiência devem ser compensados de alguma forma; minimizar a intensidade das atividades pedagógicas; achar que os alunos com deficiência devem receber vantagens.

Negação: desconsiderar as deficiências do aluno como dificuldades na aprendizagem.

Substantivação da deficiência: referir-se à falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte “faltante” fosse o todo. Ex: o deficiente mental, o cego, o “perneta”, etc, Essa barreira faz com que o aluno com deficiência perca sua identidade em detrimento da deficiência, fragilizando sua autoestima e o desejo de aprender e estar na escola.

Comparação: comparar os alunos com e sem deficiência, salientando

aquilo que o aluno com deficiência ainda não alcançou em relação ao

aluno sem deficiência, colocando este em posição superior ao primeiro.

Na comparação, não se privilegiam os ganhos dos alunos, mas ressaltam-se suas “falhas”, “faltas” e “deficiências”.

Atitude de segregação: acreditar que os alunos com deficiência só poderão conviver com os de sua mesma faixa etária até um dado momento e que, para sua escolarização, elas deverão ser encaminhadas à escola especial, com profissionais especializados.

Adjetivação: classificar a pessoa com deficiência como “lenta”, “agressiva”, “dócil”, “difícil”, “aluno-problema”, “deficiente mental”, etc, Essa adjetivação deteriora a identidade dos alunos.

Particularização: afirmar, de maneira restritiva, que o aluno com deficiência está progredindo à sua maneira, do seu jeito, etc.; achar que uma pessoa com deficiência só aprenderá com outra com a mesma deficiência.

Baixa expectativa: acreditar que os alunos com deficiência devem realizar apenas atividades mecânicas, exercícios repetitivos; prever que o aluno com deficiência não conseguirá interagir em uma sala regular. Muitos professores passam toda a vida propondo exercícios de cópia, repetição. Isso não ajuda o aluno a descobrir suas inteligências, competências e habilidades múltiplas.

Generalização: generalizar aspectos positivos ou negativos de um aluno com deficiência em relação a outro com a mesma deficiência, imaginando que ambos terão os mesmos avanços, dificuldades e habilidades no processo.

Padronização: fazer comentários sobre o desenvolvimento dos alunos, agrupando-os em torno da deficiência; conduzir os alunos com deficiência às atividades mais simples, de baixa habilidade, ajustando os padrões ou, ainda, esperar que um aluno com deficiência aprecie a

oportunidade de apenas estar na escola (achando que, para esse aluno, basta a integração quando, de fato, o que lhe é devido é a inclusão).

Assistencialismo e superproteção: impedir que os alunos com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles fracassem; não deixar que os alunos com deficiência

explorem os espaços físicos da escola, por medo que se machuquem;

não avaliar o aluno pelo seu desenvolvimento, receando que ele se sinta frustrado com alguma avaliação menos positiva (SOUZA, 2008 p. 27).

Por isso, as barreiras atitudinais podem estar baseadas em pré-conceitos e julgamentos implícitos e explícitos, na linguagem, nas ações e omissões.

Pensar que somente as pessoas com NEE e suas famílias possuem a responsabilidade ou missão de lutar para romper esses paradigmas é um grande equívoco. É dever do grupo respeitar e valorizar as singularidades de cada um. A pior coisa para uma pessoa com deficiência ou NEE é não ser visto como sujeito social, pessoa humana com conhecimentos, sonhos, expectativas, desejos, frustrações e diferentes experiências (SOUZA, 2008).

Ao aplicar o questionário, na pergunta 27, observou-se que as barreiras atitudinais estão presentes no cotidiano da escola e nas ações dos professores, mesmo de forma não intencionada e/ou proposital. O mesmo não ocorre, quando o assunto é a oferta de estrutura e recursos materiais. Por esse motivo, há uma necessidade maior de se tratar dessas barreiras no Produto Educacional.

27. Quais são suas maiores dificuldades em lidar com esse público?

- Me colocar no lugar deles e entender como essa dificuldade ocorre.
- Saber as ações que podem ser feitas para facilitar a aprendizagem deles.
- Saber lidar com as diferentes emoções dos alunos, é muito particular.
- Adequar o andamento do conteúdo de modo a atender a todos.
- Tempo disponível em sala de aula, e não prejudicar aos demais.
- Não sinto dificuldade de lidar com esse público, pois acredito que o docente não pode querer que todos os alunos sejam iguais, ele não pode esperar que todos os alunos atinjam o mesmo nível de conhecimento, ele deve trabalhar para que todos se desenvolvam o máximo possível aceitando as suas limitações.
- Falta de tempo em sala de aula, pois tenho apenas uma aula de 45 min. por semana.
- A incansável busca para que se interesse pela disciplina e, às vezes, pelas situações que a vida pode lhe oferecer, fazer que ele compreenda que ele precisa ter atitude.
- Conseguir conquistá-los para que tenha a atenção deles.

- Conciliar a atenção mais individualizada que costuma demandar, com o lidar com o resto da turma. Além disso, o fato de dificilmente frequentar o horário de atendimento da docente.
- Identificar como o aluno está se sentindo e se ele precisa de alguma ajuda mais pontual.
- Garantir o ritmo da sala para não prejudicar o andamento da aula para os outros alunos.
- Buscar estratégias de ensino-aprendizagem diferentes para os alunos.
- identificar os problemas.
- Pouquíssimo tempo em sala de aula, o que dificulta ou inviabiliza abordagens pedagógicas diferenciadas.

35. Em termos de estrutura e recursos materiais, o que há e o que falta na instituição, para que a inclusão seja efetiva?

- Muitos profissionais voltados a educação especial e treinamentos mais efetivos para os docentes.
- Eu acho que falta mais preparação por parte dos professores.
- Mais capacidade técnica e psicológica.
- As adaptações são realizadas.
- Penso que há recursos materiais.
- Para o público que trabalhei até hoje não faltou estrutura ou recursos materiais.
- Dedicção maior dos docentes ao ensino médio integrado.
- Mais profissionais.
- Acredito que os recursos materiais são adequados.
- Acredito que a instituição tem se empenhado muito para a inclusão de todos.
- Ausência da SRM com diversos recursos, principalmente para deficiente visual; falta de tradutores interpretes em libras. Existe apenas um, porém existem atualmente dois alunos surdos.
- Mais profissionais para atendimento destes alunos.
- Um governo que se preocupe com o povo menos favorecido e que desenvolva políticas públicas que permitam que a inclusão aconteça. As leis precisam ser modificadas. Na instituição falta tempo para essas capacitações, pois somos sobrecarregados de reuniões, muitas vezes improdutivas e falta também foco pois não nos aprofundamos em um problema e, sim, sabemos superficialmente sobre alguns.
- Melhores currículos realmente integrados sem uma concepção positivista.

A “Tabela 2” sintetiza os temas que foram implementados na “Formação Continuada” a partir da “Análise de Conteúdo” realizada através dos questionários e da aplicação do “Diagnóstico Institucional”. Na coluna “Tópicos” estão listados os temas abordados na análise; Na coluna “O que foi implementado” é apresentado o item dentro do referido tema e, por fim,

na coluna “Motivo” é descrito o motivo pelo qual o item do tema foi inserido na Capacitação Docente.

Tabela 2. Síntese dos tópicos que foram implementados na “Formação Continuada”

TÓPICOS	O QUE FOI IMPLEMENTADO	MOTIVO
Transtornos Funcionais Específicos	Diferença do Transtorno Funcional e Dificuldade de Aprendizagem	Presença de senso comum sobre as conceituações de Dificuldade e Transtorno
	As causas dos Transtornos Funcionais Específicos	Confusão em relação as causas. Houve praticamente um consenso de que as causas podem estar relacionadas a fatores sociais, emocionais e ambientais.
	Conceituação no DSM-V	Desconhecimento do DSM
	Tipos de Transtornos Funcionais Específicos	Embora os participantes reconheçam algumas das principais características dos Transtornos, ainda não são capazes de reconhecer quais são
	Identificação e Intervenção com os Transtornos Funcionais Específicos	Necessidade dos participantes de identificarem os alunos com Transtornos e principalmente em instrumentalizá-los com estratégias para intervenção mais assertiva no espaço escolar
Diagnóstico Clínico	Como é realizado o diagnóstico clínico	Confusão dos profissionais que devem fazer parte do diagnóstico clínico
	Papel de cada profissional no processo diagnóstico	Necessidade da realização de encaminhamentos mais assertivos, a partir do reconhecimento da função de cada um na equipe multidisciplinar
Psicopedagogia Clínica e Institucional	Importância da Psicopedagogia	Há reconhecimento da importância do Psicopedagogo no espaço escolar, porém não no diagnóstico clínico
Legislação	Legislação atual brasileira	Desconhecimento de leis que estabelecem e

		asseguram direitos e deveres dos alunos, famílias e escolas
Postura docente frente aos Transtornos	Manejo institucional frente aos Transtornos	Delinear um caminho a ser seguido pelos professores e gestores, dentro da instituição
NAPNE	Discutir sobre o exercício do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	Embora o regulamento em si, tenha sido elaborado em consonância com a legislação vigente e especialmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em nenhum momento os Transtornos Funcionais Específicos são citados
Adaptações de Estratégias	Tipos de Adaptações de Estratégias	Necessidade de discutir flexibilização de estratégias para garantir a todos os alunos indistintamente, o acesso ao conteúdo

5. PRODUTO EDUCACIONAL

Esta seção é destinada a elucidar todo embasamento teórico que culminou na elaboração do produto, a partir da primeira análise de conteúdo mediante a aplicação do questionário e do roteiro de diagnóstico institucional. Além disso será possível observar todo o planejamento referente à formação, bem como a segunda análise de conteúdo, feita para avaliar a aplicabilidade, eficiência e resultados do produto, sob a luz dos novos eixos e subcategorias. O produto educacional está disponível no repositório da eduCapes.⁸

5.1. A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO

O processo de institucionalização da formação dos professores acompanhou o desenvolvimento econômico, pós Revolução Francesa nos séculos XIX e XX e foi preconizado por Comenius (GARCÍA, 1999).

A partir disso, a sociedade passou a necessitar de mão de obra cada vez mais qualificada para o mercado de trabalho. Nesse contexto, os sistemas nacionais de Educação passaram então a seguir os mesmos caminhos dos sistemas europeus (GARCÍA, 1999).

As “Escolas Normais” eram as responsáveis pela formação inicial dos professores do ensino primário. No Brasil, não foi diferente. Em meados da primeira metade do século XIX, com a lei das “Escolas de Primeiras Letras”, o professor passou a receber treinamentos com o objetivo de desenvolver maior preparo didático e criação de metodologias inovadoras (SAVIANI, 2009).

A partir do decreto 1.190/1939 criado no Rio de Janeiro, o Curso Normal é transformado em Pedagogia, tendo sua estrutura dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e uma seção especial, Didática.

Inicialmente o curso era destinado apenas ao bacharelado, com possibilidade de obter também o diploma de licenciatura, mas aos poucos os professores começaram a perceber que para construir o seu saber não bastava a aquisição de técnicas e de conhecimentos específicos. O diálogo e a reflexão coletiva também eram necessários (NÓVOA, 1997).

⁸ Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586554>. Acesso em: 19 Fevereiro 2021.

Por isso Freire afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando” (FREIRE, 1999).

A formação continuada ganha respaldo a partir da Constituição de 1988, quando a valorização profissional se encontra entre os princípios do ensino (BRASIL, 2000) e é na década de 90 que as primeiras discussões sobre o processo de formação continuada de professores a nível nacional e internacional surgem.

A LDB (BRASIL,1996) em seu artigo 61 volta a considerar além da formação inicial, a formação em serviço.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996, p. s/p).

Para Arroyo (2002), a escola está cada vez mais ultrapassada e o professor necessita de novas formações a fim de intervir na realidade. As mudanças sociais exigem um ser mais pensante, crítico, reflexivo e atuante. Por isso, vários nomes foram dados a essas formações como: reciclagem, atualização, capacitação, aperfeiçoamento e formação.

A formação continuada é um processo de aprendizagem e de socialização de natureza voluntária e informal, que está centrado na interação entre colegas de trabalho e nos problemas que trazem de suas práticas docentes. Candau (1996) explica que, nesse sentido, para o desenvolvimento adequado dessa formação é importante que se compreenda as diferentes etapas do desenvolvimento profissional, ou seja, que o tratamento desse professor deve ser diferente daquele que se encontra em fase inicial do exercício profissional.

Atualmente a formação continuada e em serviço são consideradas fatores essenciais que podem favorecer a melhoria, mudança e transformação do espaço escolar, sejam elas no setor público ou privado. No entanto, há alguns obstáculos que impedem que essas formações sejam mais efetivas, como por exemplo: investimento financeiro e respeito pelos temas que emergem das necessidades do cotidiano do professor (MIZUKAMI, et al. 2002).

Ainda nos dias atuais é comum a ideia de acúmulo de conhecimentos teóricos (fatos, conceitos e procedimentos) para posterior aplicação durante sua prática, mas essa visão é coerente com a racionalidade técnica.

Para Mizukami (et al. 2002) é importante considerar as necessidades docentes, parcerias produtivas, a criação que ocorre nesses espaços coletivos (“do” e “no” ensino), o reconhecimento de que a escola é uma organização em que se aprende, reconhecimento e valorização do conhecimento e do saber docente.

Para Gil-Pérez (1993), os referenciais teóricos precisam se aproximar das situações com as quais o professor se depara no dia a dia, uma vez que a realidade educacional vai além das técnicas e instrumentos que são sugeridos nesses cursos.

É na formação continuada que o professor tem a oportunidade de problematizar suas experiências e de estabelecer consciência de si e daquilo que lhe falta e assim, a formação básica passa a ser vista apenas como um dos momentos do processo formativo (MIZUKAMI, 2002).

Ainda para a autora, para que a formação continuada ocorra na escola, faz-se necessário, o envolvimento de todos (docentes, gestores, equipe pedagógica e especialistas).

Silva e Neves (2006) complementam dizendo que se os professores não promoverem a integração do conhecimento sobre o processo de ensino, os futuros educadores tornarão presas fáceis dos livros didáticos. Por outro lado, manter e sustentar essas formações, com suas próprias condições financeiras, além de conciliar com o pouco tempo disponível que resta para planejar suas atividades e dedicar-se aos estudos, também comprometem a eficácia e a manutenção dessas formações, uma vez que geralmente os cursos oferecidos são pagos e muitas vezes, ocorrem em horários de trabalho ou aos finais de semana.

Maldaner (2000), ainda chama atenção para a importância de acompanhar o professor na sala de aula após os cursos de formação continuada. É lá que ele se verá sozinho e com inúmeros conflitos a se resolver. Daí surge uma outra necessidade que é a criação de grupos que se disponibilizam em estudar constantemente, mediado por um ou mais profissionais que tenham condições de orientar esses indivíduos.

É nesse sentido que a escola precisa se considerar um espaço privilegiado de investigação e criação que contribuirá para o crescimento desses professores e que esse lugar seja inclusive, a própria escola em que atua.

5.2. FORMAÇÃO CONTINUADA

A busca pela formação que seja capaz de atender às demandas sociais e educacionais acabou se tornando uma grande competição entre os professores. Foi aí que surgiu o paradigma de que é sua responsabilidade se atualizar sempre, na lógica do “aprender a aprender”. Com isso, algumas instituições passaram a ganhar espaço no mercado ofertando diversos cursos de “reciclagem” e a educação que deveria ser concebida como um direito do educador, passou então a ser título de mercadoria (OLIVEIRA; DUARTE, 2001).

O autor explica que esta corrida por certificação, assume outro paradigma perigoso, aquele de que o conhecimento é imediato e não exige complexidade, tempo, experiência e tomada de decisão e de que a seleção dos professores que integram o grupo escolar é desigual, porque a formação não é democrática, nem tampouco acessível a todos. São práticas sociais e culturais que privilegiam o conhecimento científico a classe burguesa e o conhecimento básico, para a classe trabalhadora.

Ao falar sobre o contexto histórico da formação de professores, Imbernón (2006), conta que inicialmente a docência era vista como algo que poderia ser realizado por qualquer pessoa sem aprofundamento científico da técnica. A boa oratória e o conhecimento do conteúdo a ser ministrado eram suficientes e por isso era a única profissão que não possuía titulação universitária.

A busca pelo reconhecimento e valorização da profissão é legítima desde então, uma vez que a sociedade contemporânea ainda enxerga o professor ou escola como segunda ordem de apoio a casa, o que talvez tenha interferido no número majoritário do sexo feminino no corpo docente (IMBERNÓN, 2006).

Outro problema apontado pelo autor é que a ausência de identidade e protagonismo do professor, resultam na aceitação e submissão às outras ciências e até mesmo a própria legislação que é criada por pessoas que talvez nunca tenham tido a oportunidade de vivenciar a sala de aula e o chão da escola.

Além disso, o professor deve ser capaz de autoavaliar-se no contexto em que está inserido, considerando fatores como: nível salarial, carreira docente, estrutura física e material, recursos didáticos e tecnológicos, porém isso só será possível, a partir do momento em que se fizer o entendimento de que o desenvolvimento da profissão docente está diretamente relacionada com a formação continuada ao longo da vida, sendo esta mais importante que a formação inicial, uma vez que a atualização do conhecimento científico, faz-se necessária para aprimorar a prática, ou seja, esta não se acaba na universidade (IMBERNÓN, 2006).

As produções sobre formação docente, ficou por um certo período, no campo da Didática e pouco a pouco foi ganhando espaço gradativamente, chegando então a se configurar em área de estudo, com objeto de conhecimento próprio, na intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente.

Garcia (2009), aderiu ao conceito de “desenvolvimento profissional docente” (substituindo o termo “formação docente”), para ressaltar a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade. Processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências.

É preciso levar em consideração crenças e preconceitos, porque ambos afetarão o processo de aprendizagem, possibilitando ou dificultando, mudanças, do mesmo modo que é preciso compromisso pessoal, disponibilidade para aprender a ensinar, ética e valores, conhecimento do conteúdo, conhecimento sobre o metodologias, diferentes experiências,

envolvimento em processos intencionais e planejados em direção de uma prática efetiva em sala (GARCIA, 2009).

O professor tem papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes que também resultarão em diferentes práticas, como: atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, participação dos pais, políticas públicas. Por isso, a maneira como o professor lida com diferentes situações nunca é neutra (GARCIA, 2009).

Freire (1999), define a docência como exercício ativo da consciência que advém de um profissional prático-reflexivo e que este último princípio exige ainda, tempo e coragem. Tempo para aprender a fazer e refazer e coragem para admitir que haverá muitos desafios e retornos. Por isso, a ideia de formação como mero “treinamento” não pode ser vista como um de seus significados e não se trata de adestrar executores de comandos restritivos, que poucos sabem do que de fato se pretende a fazer.

Isso significa que a identidade profissional (seja docente ou não), irá se transformar e se (re) construir de acordo com o número e tipos de experiências que o indivíduo tiver em sociedade. Tudo isso irá interferir de maneira direta ou indireta, na forma como é possível agir em diferentes situações no mundo do trabalho e até na vida, ou seja, a formação docente está atrelada ao desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, o qual é composto por elementos subjetivos e objetivos.

Dessa forma, o objetivo seria a conquista da autonomia profissional, o que permitiria ultrapassar os limites da individualidade, bem como fomentar a reflexão sobre a prática educativa ligada à realidade social. Tal possibilidade permite que se potencialize a existência de uma educação de boa qualidade, um dos maiores desafios desse tempo (IMBERNÓN, 2006).

5.3. A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A psicopedagogia institucional tem caráter preventivo e de assessoramento. Para Bossa (2000), pensar na perspectiva da psicopedagogia é analisar questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o

ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, envolvendo a participação da família e comunidade.

Para ela, a escola se caracteriza como espaço para realização e construção do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, nem sempre este lugar é preparado para compreender inúmeros desequilíbrios tais como: dificuldade de aprendizagem, evasão, indisciplina, desmotivação e cansaço docente, dentre outros. Somente o trabalho coletivo é capaz de minimizar o impacto desses problemas (BARBOSA, 2001).

O papel deste profissional na escola é de transformar e ampliar aquilo que se sabe sobre o aprender, construir e desconstruir, contextualizar e descontextualizar a fim de operar novas descobertas e de criar novas possibilidades integrando ação, emoção e cognição (BARBOSA, 2001).

A autora ainda complementa dizendo que a atuação psicopedagógica institucional, precisa interpretar os papéis desempenhados no que tange a sua atribuição e expectativas para orientá-los em direção do aprender. Isso vai desde à portaria ao serviço de limpeza.

Por isso, para Bassedas (1996), o campo de trabalho é mais complexo do que se imagina. A psicopedagogia institucional permite um olhar amplo sobre o fenômeno escolar, considerando aspectos como: relação professor-aluno, relação família-escola, relação do escolar com o objeto de conhecimento e de como todas elas se comunicam dentro deste espaço. Também deve se levar em consideração o fato de que a instituição de ensino integra a uma comunidade específica com seus valores, ideais e políticas educacionais. Sendo assim, deve se conscientizar sobre a condição de ser professor dentro desta realidade.

Para Fagali (1993), uma instituição é um espaço permeado por relações interpessoais. Nelas estarão presentes situações associadas ao patriarcado, às concepções de heróis, concepções de homem, de sociedade, de leis, de normas, criatividade, sentidos da instituição, repressões e tantas outras. Por isso, a relevância em se garantir um espaço de escuta ao professor, de apoio, de diálogo, reflexão e medidas que melhorem o entrosamento e valorização de cada função desempenhada, além de fomentar o comprometimento coletivo e ética cooperativa.

Para Freitas (2004), o psicopedagogo deve levar o professor a buscar seu autoconhecimento pessoal e profissional. Cabe a ele acolher o docente, conscientizando-o sobre suas responsabilidades, potencialidades e dificuldades. É com esse exercício que este professor compreenderá o outro, respeitará diferentes ritmos de aprendizagem, estimulará a heterogeneidade e diversidade, mediará conflitos e acreditará no potencial dos escolares, do seu grupo e da instituição como um todo, ressignificando toda sua prática e minimizando sua fragilidade frente as crenças do senso comum.

Freire (1999) enfatiza que a educação tem dificuldades para superar a educação bancária. Nela o conhecimento é fragmentado e a transmissão deste é feita sempre pelo professor por meio de aulas majoritariamente expositivas. Tudo isso corrobora para “não aprendizagem”, uma vez que os alunos não podem continuar sendo vistos como receptores passivos de informações.

Para Souza (2006), a escola reflete as relações sociais hierárquicas de poder, a fragmentação e a burocratização do trabalho pedagógico.

Nóvoa (2008), traz o rompimento de todos esses paradigmas como o grande desafio dos programas de formações para professores e é nesse sentido de que é papel do psicopedagogo institucional, garantir que esses docentes tenham consciência de que o trabalho depende da colaboração e da autonomia do grupo, do seu papel no processo de aprendizagem, da percepção da importância de ser mediador e organizador de situações educativas e pedagógicas.

5.4. APLICAÇÃO DO PRODUTO

Para o desenvolvimento da formação, foi construído um planejamento que elucida quais serão: o local, tema, o público alvo, a duração do encontro, justificativa, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, desenvolvimento e como ocorrerá a avaliação, conforme a “Tabela 3”.

Tabela 3. Planejamento “Formação Continuada”

Identificação	
Orientação	Prof. Dr. Rodrigo Palucci Pantoni
Local de aplicação	IFSP Câmpus Sertãozinho

Tema	Transtornos Funcionais Específicos do Desenvolvimento
Duração	3 horas, sendo divididas em dois encontros em dias diferentes, de 1 hora e 30 minutos.
Pré requisitos	Não há
Modalidade	Formação Inicial e/ou Continuada dos Agentes Escolares/Servidores
Público alvo	Gestores, docentes, especialistas e funcionários que atuam de forma direta ou indireta com alunos da EPT em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.
Justificativa	<p>Todo trabalho de pesquisa emerge da necessidade de encontrar respostas para questionamentos que surgem sobre um determinado tema, seja na atuação profissional, ou não.</p> <p>Em conversas com servidores (2019)⁹ do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Câmpus Sertãozinho, observou-se necessidade de um trabalho formativo, que pudesse auxiliar os agentes escolares¹⁰ na identificação, caracterização e manejo com alunos com NEE, uma vez que esses apresentam dificuldades de aprendizagem que dificultam o processo educacional.</p> <p>Atualmente, estes alunos são encaminhados pelos docentes à CSP (Coordenadoria Sociopedagógica), que por sua vez, pode encaminhar ao NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), após observações em sala de aula, bem como resultados em procedimentos avaliativos. É um consenso na literatura de que a ausência de instrumentos e parâmetros na identificação desses escolares prejudica o julgamento do professor e sua acuracidade (FEITOSA; DEL PRETTE; LOUREIRO, 2007).</p> <p>Tanto a CSP como o NAPNE são formados por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), técnicos em assuntos educacionais, nutricionistas e técnicos de enfermagem.</p> <p>As dificuldades de aprendizagem são caracterizadas por desempenho acadêmico abaixo do esperado,</p>

⁹ Informação fornecida por servidores do IFSP Câmpus Sertãozinho durante conversas as aulas da disciplina “Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem” do ProfEPT, Sertãozinho, 2019.

¹⁰ Agentes escolares neste contexto são servidores como docentes, assistentes de alunos, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, entre outros. A equipe escolar é formada pelos agentes ou servidores.

quando comparado à pares com a mesma idade e nível de escolarização. Tais dificuldades ocorrem por múltiplos fatores, sendo: habilidades cognitivas, perceptivas, motoras, linguísticas, pedagógicas, emocionais e sociais (FEITOSA; LOUREIRO; PRETTE, 2007).

Para os autores, as dificuldades de aprendizagem estão quase sempre relacionadas a problemas comportamentais, como: desobediência, irritabilidade, impaciência, agitação, desatenção, ansiedade, oposição, esquiva, insegurança, timidez, isolamento, preocupação, destruição, etc. e são esses comportamentos disruptivos, os problemas que mais desestabilizam os professores em sala de aula, portanto sendo considerados, os mais difíceis de lidar.

Por tudo isso, o psicólogo educacional, acaba sendo o profissional, mais solicitado pelos docentes, gestores e familiares.

É válido ressaltar também, que no SUS, assim como em convênios médicos, o profissional mais acessível para atendimento desses alunos, é o neurologista, razão pela qual, este é o mais procurado inicialmente pelas famílias.

É um consenso entre os docentes, de que a formação inicial e até mesmo continuada não possibilita uma maior compreensão acerca das dificuldades, transtornos de aprendizagem, deficiência e/ou transtornos comportamentais, ou seja, a baixa acuracidade na identificação dessas questões, interfere negativamente no processo de ensino e aprendizagem, pois dessa forma, o professor não consegue diferenciar os mesmos e estabelecer estratégias que possam minimizar o impacto dessas dificuldades na vida do discente como por exemplo: oferta de professor mediador e/ou leitor/escriva, provas adaptadas, disponibilização de materiais concretos ou acessíveis, realização de procedimentos avaliativos em sala separada longe dos distratores, tempo adicional, utilização de softwares e acento preferencial (RODRIGUES; TEIXEIRA, 2015).

Estudos realizados por Neto (et al. 2015), apontam que os professores ainda não percebem a sala de aula como espaço privilegiado na identificação desses alunos e tampouco, a sua importância, como agente fundamental na vida desses jovens e que professores com formações na área da Neurociência, Linguística, Psicopedagogia e Educação Especial têm maior compreensão sobre as nuances que

	<p>interferem no processo educativo.</p> <p>Oliveira et al. (2012), explicam que muitos concebem a dificuldade como algo inerente ao aluno, e portanto, parece ser o sujeito, o “portador” da causa e responsável pela consequência.</p> <p>O olhar do professor é muito importante para um diagnóstico precoce e conseqüentemente para um tratamento eficaz. O estudante que se mostra diferente do grupo sempre se valerá de uma maior atenção do educador. Um olhar mais atento deve levar a equipe escolar a dialogar sobre esse jovem, desde suas características até suas dificuldades e expectativas. Não é necessário aguardar reuniões para alertar a família, mas é importante ressaltar que a escola deve intervir garantindo ao estudante o seu lugar na instituição.</p> <p>O papel da escola ultrapassa seus muros e requer uma contribuição não só para a vida pessoal do jovem, mas sim da sociedade como um todo.</p> <p>Por tudo isso, foi válido pensar em um produto educacional formativo, que pudesse servir de modelo para outras instituições, já que a inclusão é garantida e assegurada pela legislação vigente. Uma proposta que visa ampliar os conhecimentos dos docentes acerca das dificuldades e transtornos de aprendizagem, para que os encaminhamentos e as estratégias metodológicas sejam mais eficazes e coerentes de acordo com cada indivíduo, no contexto da EPT.</p>
Objetivos	<p>Propor formação inicial e/ou continuada para os servidores, como produto educacional, que trate da identificação, caracterização, diferenciação e manuseio das Dificuldades e Transtornos Específicos de Aprendizagem, para facilitar o processo inclusivo destes alunos no contexto da EPT considerando a psicopedagogia institucional¹¹.</p>
Conteúdos	<p>Diferenças entre Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem; Transtornos Funcionais Específicos e Transtornos Comportamentais; Critérios Diagnósticos do DSM-V; Disgrafia;</p>

¹¹A Psicopedagoga Institucional está centrada na prevenção do fracasso e das dificuldades escolares, não somente dos escolares como também dos educadores e demais envolvidos no processo de aprendizagem. Auxilia no resgate da instituição com o saber e aprender. Reflete sobre o indivíduo e sobre a instituição (PORTO, 2006).

	Disortografia; Dislexia; Discalculia; TDAH; Sinais de risco e estratégias para manejos educacionais; Legislação vigente.
Metodologia	Apresentação em PowerPoint; Discussões; Avaliação do produto por meio de questionário.
Recursos didáticos	<i>Google Meet</i> , Computadores; Internet.
Desenvolvimento da atividade	A atividade iniciará com a apresentação da especialista ao grupo. Logo após, inicia a apresentação dos temas por meio de slides. Durante a fala, questiona os participantes sobre percepções e práticas, levanta dúvidas e socializa as respostas com os demais. Finaliza o curso de Formação e solicita que os participantes façam a avaliação da Formação, por meio de um questionário <i>On-line</i> . Os mesmos receberão o link para acesso em seus e-mails.
Avaliação	A avaliação será realizada a partir da participação e assiduidade dos participantes, mediante a exposição do tema e avaliação da Formação realizada por meio do questionário.
Referências	FEITOSA, F. B.; DEL PRETTE, Z. A. P.; LOUREIRO, S. R. Acuracidade do professor na identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem. Temas em Psicologia. V. 15, n 2, 2007. NETO, F. F. et al. Dificuldade de aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio: A percepção de professores de sete escolas públicas de São Paulo. Rev. Psicopedagogia 26-37, 2015. OLIVEIRA, J. P. et al. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, 93-112, 2012. RODRIGUES, L.; TEIXEIRA, S. Diretrizes

<p>psicopedagógicas para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Centro Universitário Barão de Mauá. Ribeirão Preto, 2015.</p>
--

Cada encontro, tivera a duração de 1 hora e 30 minutos. Participaram cerca de 88 agentes/servidores, sendo um grupo formado por docentes e servidores técnicos- administrativos do ensino.

Estes agentes/servidores foram convidados pela mestrandia e pelo Diretor de Ensino do câmpus, o qual é orientador desta pesquisa e que também participara da formação.

Cada participante recebera os slides do “Produto Educacional” para que pudessem retomar os conteúdos abordados.

Também foram apresentados os objetivos, tema e a importância desse tipo de formação para o trabalho pedagógico e escolar.

Os conteúdos foram introduzidos por meio de *slides*, de forma expositiva e dialogada, respeitando toda e qualquer tipo de expressão e colocação feitas pelos participantes, sendo finalizado com a exposição da charge (figura 18) e do vídeo “Peixes não sobem em árvores” disponível na plataforma *Youtube*.

A charge (figura 18), ilustra a padronização e a homogeneização das avaliações, que desconsidera as particularidades de cada indivíduo, privilegiando determinados grupos, por suas habilidades e competências.

Já o vídeo mencionado acima, aborda uma sentença de morte à Educação, uma vez que esta mata a curiosidade dos escolares há décadas, por priorizar testagens e resultados, em detrimento dos processos e das conquistas individuais. A sentença é dada com a condenação do sistema educacional que não evoluiu de acordo com as mudanças mundiais. O vídeo também faz uma menção ao que é ilustrado na charge.

Figura



18. Charge

Não houve exposição de qualquer informação intrínseca coletada por meio dos questionários ou roteiro de “Diagnóstico Institucional”, pois os dados apenas foram utilizados para delineamento do Produto.

Ao final de cada encontro, a gravação foi disponibilizada pelo canal Oficial de Lives do câmpus no *youtube*¹², para que todos aqueles que não puderam participar, pudessem ter acesso ao material.

5.5. RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO PRODUTO

Para elucidar os resultados obtidos após a aplicação do produto educacional, novos eixos e categorias foram criados a partir das respostas dos servidores mediante o segundo questionário aplicado.

O questionário foi respondido por 44 servidores.

A análise de conteúdo foi novamente utilizada para organizar, categorizar e sintetizar os resultados, conforme mostra a figura 19.

Figura 19. Avaliação do Produto Educacional

¹² Transtornos Funcionais Específicos do Desenvolvimento- Parte I:
<https://youtu.be/fPifK4zv9qc>

Transtornos Funcionais Específicos do Desenvolvimento- Parte II:
<https://youtu.be/e8Th3jQgOow>



Nas próximas sessões, será possível compreender como a instituição de ensino pode ser vista como um espaço formativo privilegiado e significativo, que amplia as possibilidades de trocas e fortalece a parceria entre escola, família e profissionais. A segunda subcategoria, abordará as percepções dos participantes, após a formação no que se refere ao manejo docente e institucional. Já a penúltima, elucidará alguns dos sentimentos que surgem no decorrer do trabalho com pessoas com NEE, em especial a insegurança que impede os professores de atingirem o sistema colaborativo. Por fim, será possível visualizar, como a formação de professores, pode modificar a postura docente.

5.6. PARCERIA ESCOLA, FAMÍLIA E PROFISSIONAIS

Embora haja consenso na literatura sobre a importância da parceria entre família, escola e profissionais e crescimento significativo de estudos referentes ao trabalho colaborativo, evidências mostram problemas na efetivação desse laço (DAVIES; HALL, 2005).

Para Turnbull e Turnbull (1997), ser colaborativo é trabalhar em conjunto com outras pessoas, em um contexto de ação coletiva e de partilha de recursos.

Aiello (2002) explica que uma das dificuldades mais evidentes no estabelecimento dessa relação se dá no âmbito da linguagem técnica que é utilizada pelos profissionais. Linguagem esta que não atinge a família e tampouco a escola, no que diz respeito ao objetivo principal: minimizar o impacto das dificuldades na vida do sujeito. Para o autor, ambos os contextos precisam ser bem informados sobre seus direitos, deveres, recursos, sobre a dificuldade do escolar, sobre como ensinar habilidades e manter àquelas que já foram aprendidas. É dever do profissional adquirir o máximo de conhecimento possível em relação as características e necessidades do escolar, da família e da instituição de ensino.

Gomes (2005) afirma que para enfrentar mudanças é preciso suportar os desequilíbrios, conflitos e medos que fazem parte dos momentos de transição entre um modo de funcionar, conhecido e seguro, para outro desconhecido e ameaçador.

Turnbull e Turnbull (1997) deixa claro que os pais esperam cortesia, relações amigáveis e solicitude. Essas características são imprescindíveis para o fortalecimento do vínculo.

Santos (1993) ressalta que dentre os inúmeros benefícios da parceria entre família, escola e profissionais, estão: melhoria da vida cotidiana da família, especialmente pela divisão de responsabilidades entre os membros dentro e fora do âmbito familiar, facilitação do trabalho dos terapeutas e médicos e alterações no comportamento e desempenho do escolar.

Um bom relacionamento entre as estâncias apontadas, garantirá melhor compreensão dos interesses, possibilidades, reforçadores, troca de informações, potencialização de atuações, estimulação de vínculo afetivo e manifestação de sentimentos, atitudes e pontos de vista (PALOMINO; GONZÁLVES, 2002).

Por tudo isso, Aiello (2002) explica que profissionais, pais e escola, devem ouvir cuidadosamente, abertamente e com imparcialidade o que o outro tem a dizer.

Vigotsky (1991) afirma que a interação entre família e escola permite conhecer a realidade do aluno em toda sua totalidade e que o processo educativo não se limita à escola ou à família, pois acompanha o indivíduo por toda a vida, sendo fundamental a sua adaptação e inserção em sociedade. Essas duas instituições têm objetivos diferentes, porém que se complementam a partir do momento em que compartilham a mesma responsabilidade, que é contribuir para o processo crítico e participativo.

Um dos participantes dessa pesquisa, ressaltara isso ao descrever a experiência da formação:

16. Gostaria de dizer algo sobre a “Formação”?

Foi muito boa e acredito que também seja importante para os pais, pois como foi dito que é preciso observar como o indivíduo se comporta em diferentes contextos, acredito que a família pode contribuir muito para se chegar a um diagnóstico, pois convive com o aluno por mais tempo e em diferentes situações.

Enxergar o indivíduo em sua totalidade, fará com que o processo seja mais saudável e respeitoso, uma vez que considera todas as interferências possíveis a esse desenvolvimento. Num país tão desigual, é comum que muitos alunos enfrentem problemas de saúde, alimentação, saneamento básico, condições básicas de moradia, acesso a cultura, educação e dificuldade no exercício de sua cidadania.

Para Nascimento (2013), terapeutas e professores não podem culpabilizar exclusivamente a família pelo fracasso escolar, porque nem sempre a família terá condições de identificar e tratar as dificuldades de seus filhos. Em contrapartida, devem se unir para intervir e modificar o processo.

Para o autor, alunos com baixo rendimento acadêmico, podem apresentar dificuldades na interação, comunicação, sentimentos de inferioridade, incapacidade, desinteresse e desmotivação. Quando a relação entre escola, família e profissional é sólida, o monitoramento é constante e bastante eficiente, tornando o desenvolvimento escolar e a aquisição da aprendizagem, processos equilibrados e saudáveis.

O profissional tem uma visão privilegiada e precisa atuar como mediador, ou seja, aquele que faz parte e que desenvolve uma relação horizontal. O processo de aprendizagem é afetado pelas relações e nesta perspectiva, a família precisa ser cativada e envolvida. Cabe ao profissional refletir sobre sua prática e garantir compromisso de elo com família e escola (GIVIGI, 2007).

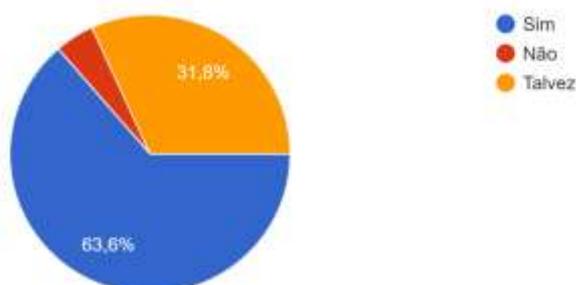
O envolvimento da escola com as famílias contribui para formação da identidade e a aquisição da autonomia, uma vez que os escolares passam a se sentir amparados, tanto pelo professor quanto pelos pais, que passam a conhecer melhor as suas necessidades e se comprometem a cumprir metas e atingir determinados objetivos (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

A partir da aplicação do produto, observou-se que os participantes compreenderam a necessidade desse trabalho em equipe, assim como acreditam que após o encontro, haverá maior entrosamento entre instituição e profissionais médicos e terapêuticos (figura 20).

Figura 20. Respostas apresentadas à questão 4 do questionário

4. Com a experiência da formação, acredita que haverá maior entrosamento entre instituição e profissionais médicos e terapêuticos?

44 respostas

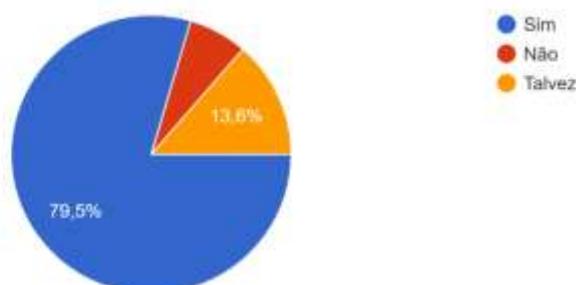


Do mesmo modo, a equipe passou a entender melhor a função de cada profissional dentro da equipe multidisciplinar (figura 21), o que fará com que os encaminhamentos possam ser mais assertivos e eficazes, especialmente pela união de saberes e conhecimentos de áreas específicas.

Figura 21. Respostas apresentadas à questão 8 do questionário

8. Consegue identificar a função de cada profissional na equipe multidisciplinar e no processo investigativo dos desvios da aprendizagem?

44 respostas



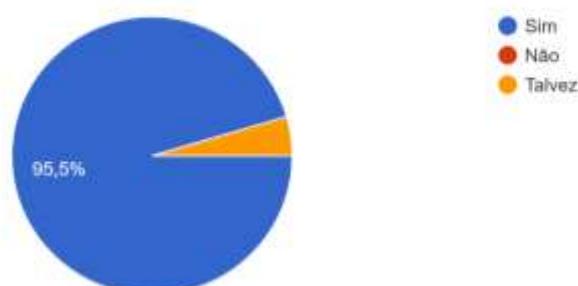
Um encaminhamento correto, trará respostas e apontará caminhos, envolverá todo o entorno no processo de aprendizagem, delegando funções, responsabilidades e exigindo que haja colaboração rumo a mesma direção: a melhora do escolar.

É válido destacar que o psicopedagogo que antes não era vista como primordial no processo diagnóstico e interventivo, passou a ser encarada como o profissional mais indicado a realizar este trabalho, juntamente com o neuropsicólogo e psicólogo, conforme figura 23.

Figura 22. Respostas apresentadas à questão 12 do questionário

12. Reconhece a importância da Psicopedagogia na avaliação e intervenção dos Transtornos Específicos do Neurodesenvolvimento?

44 respostas

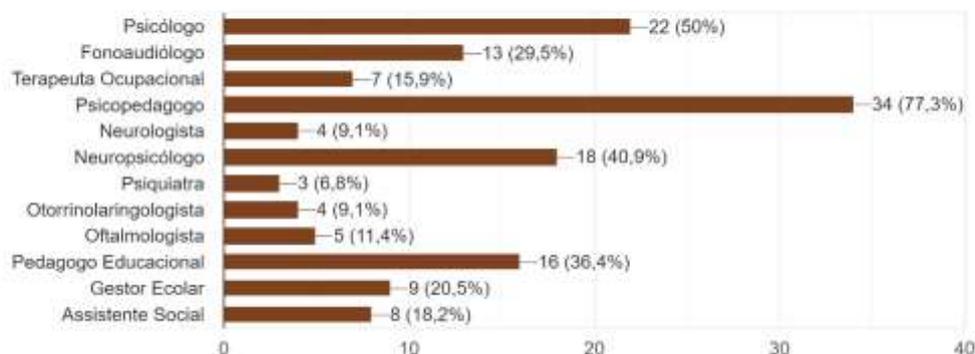


Além disso, quase todos os participantes puderam compreender a importância do mesmo, na avaliação e intervenção dos transtornos, como mostra a figura 23.

Figura 23. Respostas apresentadas à questão 15 do questionário

15. Caso seja necessário, para qual profissional encaminharia?

44 respostas



Osti (2004), conta que é imprescindível conhecer a dificuldade de seu aluno, buscando verificar através de observações feitas em sala de aula, entrevistas com os pais, relatórios profissionais, médicos e terapêuticos, se há efetivamente um problema de aprendizagem. É essa investigação que poderá evitar a rotulação ou estigmatização de um ser humano. Mesmo que ela não seja capaz de elucidar uma solução, será capaz de apontar um caminho mais feliz e respeitoso.

5.7. MANEJO DOCENTE E INSTITUCIONAL

Os alunos com dificuldades de aprendizagem, sempre exigiram dos docentes um manejo diferente, e isso inclui pensar não somente na avaliação da aprendizagem ou do aluno, mas refletir sobre a prática docente e sobre a própria instituição no que se refere à oferta e garantia do direito de aprender. Além disso, torna-se essencial, que estes profissionais tomem pra si, os conhecimentos das “Neurociências” e da “Psicologia do Desenvolvimento”, pois são estas áreas que os ajudarão a compreender diversos complicadores, como fatores físicos, sensoriais, neurológicos, emocionais, cognitivos, comportamentais, sociais e etc.

A trajetória profissional, formativa e até pessoal, são capazes de modificar comportamentos e atitudes perante as pessoas com qualquer tipo de N.E (NUNES et al. 2013).

Quanto maior for sua capacitação e preparo, maior será a influência positiva que esse profissional poderá receber em seu percurso.

Souza (2005), explica que os encaminhamentos realizados pelos professores e gestores, apresentam diversas queixas e isso denota, uma extrema dificuldade desses profissionais em saber quais são os motivos que de fato os levam a encaminhar, bem como, não são capazes de relacionar tais dificuldades aos fatores contextuais, o que acaba sugerindo que todo problema educacional é sempre do aluno.

As dificuldades de aprendizagem por décadas, estavam atreladas apenas às causas orgânicas e intrínsecas ao indivíduo, porém com o avanço das pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento do cérebro e da aprendizagem, foi possível chegar à conclusão de que estas dificuldades, pudessem estar associadas a privação cultural, social, histórica, emocionais e claro, por inadequação do ensino, didática, exercício docente, metodologia e de todo sistema educacional vigente (NUNES, et. al. 2013). Todos esses fatores podem levar ao fracasso escolar.

Mrech (1999), conta que muitos professores ainda são adeptos da prática de um modelo histórico e linear do processo de aprendizagem, que não permite enxergar o estudante em sua totalidade e especificidade.

Para Proença (2002), as descrições dos professores e os relatos dos pais presentes nos prontuários dos clientes atendidos, levam a crer que há uma tendência de concepção idealizada, que espera que todos os alunos aprendam da mesma forma e ao mesmo tempo, que adquiram todas as habilidades e competências necessárias, que tenham a letra legível, coordenação motora perfeita, que escrevam ortograficamente e que apresentem raciocínio lógico matemático impecável.

Ainda segunda a autora, o despreparo profissional do professor é fruto de uma política educacional que não privilegia a formação docente, contribuindo para um processo exclusivo.

Já para Zebetti (2004), é difícil para o professor aceitar que a dificuldade do aluno ou o fracasso dele, pode ser de sua responsabilidade, porque no imaginário desse profissional, é sua obrigação garantir que todos aprendam, já que este é seu papel social. No entanto, nem sempre isso será possível, porque o processo do aprender envolve outras habilidades desse educador.

O professor precisa fazer uso de criatividade, para possibilitar ao escolar, um espaço de produção, construção, criação e liberdade para pensar e

agir. Além disso, precisa acreditar na capacidade e potencialidade do estudante (SANTOS et al., 2009).

No que se refere a escola, cabe a ela, oferecer subsídios materiais, de espaço, tempo, qualidade, relações, além de proporcionar ambiente para o desenvolvimento da ética, moral, criticidade, autonomia, liderança e pessoal (SOARES, 2003).

Segundo Okano (et al., 2004), o manejo das dificuldades de aprendizagem na instituição de ensino, não se constitui em tarefa fácil, especialmente porque em algumas situações, a alternativa dada, envolve a colocação dos alunos em programas especiais de ensino, como salas de reforço ou de recuperação paralela, mudança atitudinal e planejamento de estratégias pedagógicas e metodológicas que farão a diferença na aprendizagem daqueles sujeitos.

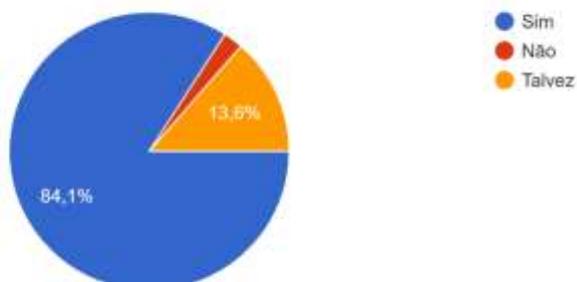
Por isso, para Struchiner e Gianella (2001), as estratégias pedagógicas são instrumentos para a efetiva consolidação da proposta curricular explicitada no perfil e competências a serem desenvolvidas nos alunos, tanto na dimensão operacional quanto pedagógica. São essas estratégias que quando usadas, permitem envolver as experiências dos alunos, estimulando o desenvolvimento de uma aprendizagem mais ativa e autônoma.

A formação pôde contribuir para que os docentes fossem capazes de visualizar a aplicabilidade das adaptações e estratégias (figura 24) e de compreender que há necessidade do estabelecimento da parceria entre família e profissionais, para que novas possibilidades sejam traçadas e alcançadas.

Infelizmente, sabe-se que muitos profissionais não se atentam aos relatórios, no que diz respeito à conduta e recomendações, assim como não realizam visitas institucionais para ouvirem as pessoas que estão em contato direto com o escolar, na maior parte do tempo. Isso ocorre talvez por desconhecimento, ignorância ou por falhas no processo formativo deste que o acompanha e é claro, que esses aspectos dificultarão o prognóstico, impedindo a evolução.

Figura 24. Respostas apresentadas à questão 9 do questionário

9. É capaz de visualizar aplicabilidade das estratégias metodológicas apresentadas?
44 respostas



É expressivo o número de professores que passaram a entender que não é possível incluir o aluno apenas na instituição, conforme figura 25. Médicos, terapeutas, pedagogos e a família ocupam o mesmo espaço de importância e obrigatoriedade. Além disso, a formação possibilitou visualizar um caminho a ser seguido dentro da instituição para favorecer o processo inclusivo destes alunos (figura 26).

Figura 25. Respostas apresentadas à questão 11 do questionário

14. Acredita que é possível realizar o manejo desses alunos apenas na instituição?
44 respostas

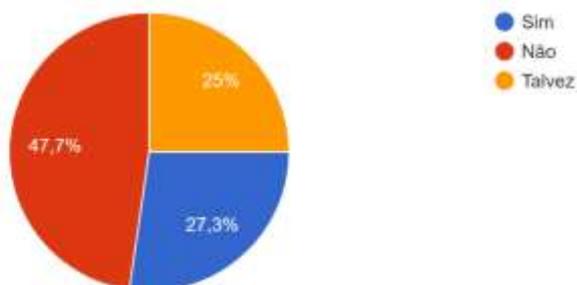
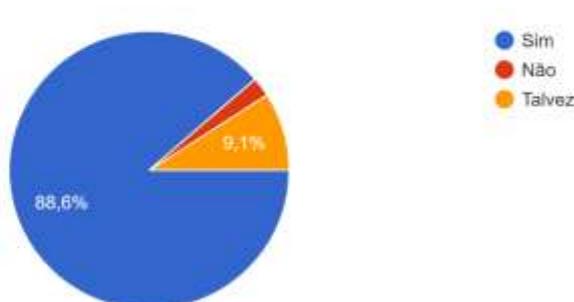


Figura 26. Respostas apresentadas à questão 12 do questionário

11. A formação possibilitou enxergar um caminho a ser seguido para que a inclusão destes alunos de fato ocorra na instituição?

44 respostas



Quando os professores atrelam reflexão à sua prática, facilita a análise do porquê o aluno não aprende ou quais são os fatores que potencializam aquelas dificuldades. O papel do professor e escola é de detectar as causas e áreas que se encontram deficitárias, para que haja estimulação, selecionando atividades e tarefas significativas, elaborando programas reeducativos, que visem a integração do aluno com dificuldade, ao processo de ensino formal (OKANO, et. al, 2003).

5.8. INSEGURANÇA

Foi possível observar ao longo deste trabalho, que os professores, ainda se sentem inseguros em relação ao tema abordado durante a formação e isso, pode elucidar ainda mais a necessidade de uma formação mais constante e frequente (figuras 27, 28 e 30).

A complexidade, atualidade e divergência de opiniões frente ao assunto, denota o tamanho do problema educacional que encontramos no sistema brasileiro, o que novamente reafirma que temas similares devam fazer parte dos objetivos formativos da escola, dos professores e dos gestores (figura 29).

É válido pontuar também, que as parcerias com os profissionais, podem beneficiar a escola, com inúmeras possibilidades de formação como: palestras, oficinas, rodas de conversas, simpósios e cursos de curta e longa duração.

Figura 27. Respostas apresentadas à questão 3 do questionário

3. Em relação a "Formação Docente" que recebera, acredita que agora será capaz de identificar com mais assertividade, os possíveis alunos com T...cíficos do Neurodesenvolvimento na sala de aula?
44 respostas

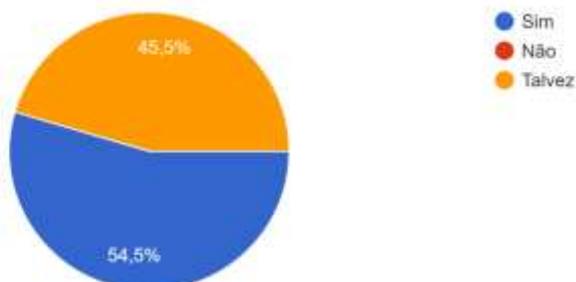


Figura 28. Respostas apresentadas à questão 5 do questionário

5. Após a formação, consegue distinguir Dificuldades de Aprendizagem de Transtornos Específicos do Neurodesenvolvimento?
44 respostas

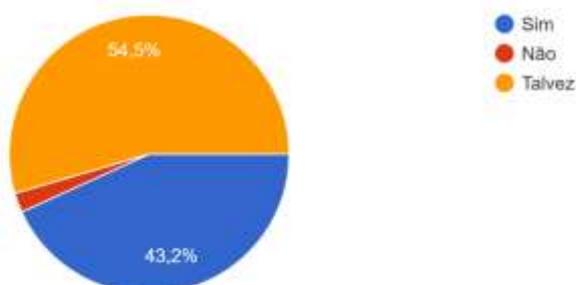


Figura 29. Respostas apresentadas à questão 6 do questionário

6. Consegue definir as causas dos Transtornos abordados?
44 respostas

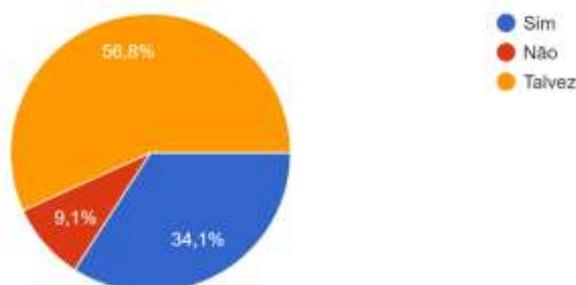
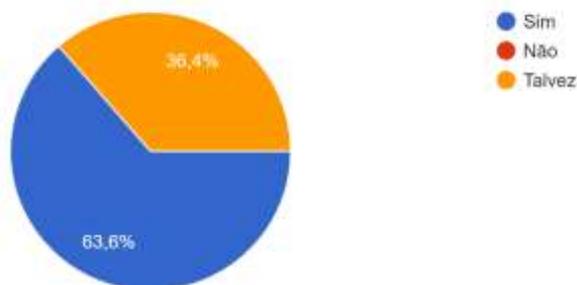


Figura 30. Respostas apresentadas à questão 10 do questionário

10. Acredita que agora sente-se mais seguro para discutir sobre o tema com gestores e famílias?
44 respostas



Os números expressivos por meio dos gráficos, sinalizam que muitos participantes ainda não estão preparados para identificar os Transtornos Específicos em sala de aula, definir suas causas, diferenciar Transtornos de Dificuldades de Aprendizagem, nem são capazes de discutir sobre os assuntos com gestores e famílias, mesmo aqueles que possuem altos níveis de instrução, porque para muitos, a experiência com o produto educacional, foi a única em sua carreira.

Osti (2004), realizou uma pesquisa com professores do Ensino Fundamental, a fim de caracterizar as concepções que os docentes tinham a respeito das dificuldades de aprendizagem e de como eles se viam mediante a situação de incluir um aluno com alguma N.E.

Logo a primeira questão, indagava os participantes sobre como se sentiam em relação a estes alunos e quais sentimentos estes, despertavam em si. Dentre as opções estavam os seguintes itens: Vontade de ajudar a encontrar soluções; Ansiedade e angústia; Impotência e limitação; Preocupação; Requer mais atenção e é necessário estimulá-lo; Interesse em conhecer a história; Impossibilidade de ajudar por falta de conhecimento no assunto; Pena/Piedade; Frustração e insegurança; Impressão de que o aluno está estacionado e Desafio a vencer. Embora 30% dos entrevistados, tenham admitido centrar sua atenção em vontade de ajudar e de encontrar soluções, a mesma porcentagem reconheceu sentir ansiedade e angústia.

A autora sugeriu que isso ocorrera provavelmente, pela visão paternalista do ensino, baseada numa concepção assistencial em que o professor além de ensinar, precisa cuidar do aluno e que talvez por esse

motivo, 7% tenha deixado claro, que sofrem com sentimento de frustração, insegurança, pena e piedade.

Osti (2004) mostrara-se preocupada, uma vez que estes sentimentos podem conduzir ao abandono. Por isso, é extremamente importante que o professor tenha consciência de suas expectativas em relação aos seus alunos e de suas limitações. No entanto, apenas 13% demonstraram interesse pela história da criança e 10% afirmaram impossibilidade de ajudar o aluno, por falta de conhecimento do assunto.

A autora chama atenção dos leitores, ao dizer que é perigoso e triste imaginar que tais sentimentos, possam fazer com que vários alunos deixem de ser ajudados e que por este motivo, é imprescindível que a subjetividade, os pensamentos e os sentimentos dos professores sejam levados em consideração, uma vez que tudo isso condiciona a atividade profissional em múltiplos sentidos e que uma relação baseada em antipatia e desentendimento, pode explicar uma mudança brusca no processo de aprendizagem.

Osti (2004, p.127), explica que a “concepção do professor sobre a dificuldade de aprendizagem envolve o que ela sabe sobre o assunto, como identifica o problema e quais atitudes toma”. Isso porque a concepção não deixa de ser um ponto de vista que abrange uma representação e interpretação da realidade. Essa representação envolve a imagem que se faz de uma pessoa, presente nos julgamentos e comportamentos.

Nesse mesmo estudo, foi possível perceber que os professores concebem a dificuldade de aprendizagem como algo relacionado ao desempenho escolar do aluno, ou seja, em não atingir o mínimo esperado, na incapacidade de assimilar informações e em não avançar na aprendizagem.

Isso corrobora com os dados trazidos pela pesquisa de Tónus e Wagner (2013) que avaliava a percepção dos pais e professores sobre o término das classes especiais e a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em escolas regulares. As autoras explicam que professores se sentem inseguros, frustrados e incapazes diante de tantas modificações, especialmente porque sentem que as imposições governamentais não levam em consideração os desafios enfrentados pelos docentes na atuação escolar e que mesmo o estado se comprometendo em providenciar medidas para capacitar professores e/ou contratando professores especialistas para as instituições, ainda sim, falha

na escuta, na reflexão, na articulação e na implementação dessas medidas com as secretarias e municípios.

Também é visível, a falta de profissionais qualificados e escassez de materiais didáticos, que aumentam e potencializam a sobrecarga desses educadores. Do mesmo modo, a maioria dos profissionais admitem não terem recebido preparo suficiente para trabalhar com inclusão e com isso, sentem-se vítimas de uma realidade não desejada (TÓNUS; WAGNER, 2013).

Por tudo isso, os pais mostram-se cada vez mais, preocupados com a exclusão, o preconceito e a segregação e com o medo de que seus filhos sejam tratados com indiferença, intolerância e sarcasmo por parte dos professores, gestores e funcionários (TÓNUS; WAGNER, 2013).

Os efeitos da exclusão podem ser devastadores e irreversíveis e que esses sentimentos podem se desdobrar em desânimo, apatia, acomodação e reações violentas. Todos esses aspectos irão influenciar significativamente no desempenho escolar, no relacionamento interpessoal, no mercado de trabalho e na vida social (TÓNUS; WAGNER, 2013).

Assim como as instituições de ensino superior, precisam adaptar seus currículos, permitindo a formação de futuros professores, é preciso ainda que se comprometam com dinâmicas inclusivas nos espaços de formação, práticas e teóricas. Do mesmo modo, a trajetória docente deve ser marcada por investimentos formativos para além da universidade e isso, pode se dar na sala de aula, na escola e em qualquer lugar. Somente assim, será possível melhorar a qualidade técnica dos profissionais e diminuir o medo da realidade (TÓNUS; WAGNER, 2013).

5.9. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA MUDANÇA DOCENTE

A formação continuada é imprescindível para que os professores possam atualizar seus conhecimentos e sejam capazes de refletir sobre as mudanças que ocorrem em sua prática. Isso inclui cursos, congressos, seminários, leituras, vídeos, horários de trabalho pedagógico coletivos (HTPCs), orientações individuais e etc.

Para Freire (1999), é necessária uma postura dialógica e dialética, não mecânica, humilde no que se refere ao reconhecimento de defeitos e

necessidades, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e protagonistas e para a transformação social.

Ainda para o autor, não existe “ensinar” sem “aprender” e isso significa que o ato de ensinar, exige de quem ensina e de quem aprende. Só assim, é possível estabelecer vínculos indispensáveis para a aprendizagem.

Tónus e Wagner (2013), contam que muitos professores, mostram-se engajados e comprometidos em capacitar-se, porém muitos se queixam da falta de suporte especializado e de como a inclusão foi inserida nas escolas brasileiras, enquanto que outros países, o fizeram de forma mais gradual, o que gerou mais tempo para preparar os agentes escolares.

Do mesmo modo, as autoras explicam que não basta investir em estrutura física, sem investir nessa preparação, porque isso leva o processo inclusivo ao fracasso. Em muitos estados e municípios, escolas receberam apenas uma “cartilha” com legislações e diretrizes, com nomenclaturas e medidas de intervenções, que esclarecem dúvidas e oferecem informações quanto à contribuição escolar para atitudes discriminatórias, mas pouco foi feito sobre grupos de estudo, discussão e reflexão acerca deste material, o que não é suficiente.

Ainda há pouco investimento na preparação profissional, nas alterações metodológicas e no planejamento para o trabalho com pessoas com NEE. O desconhecimento associado ao medo, irá influenciar positivamente para reprodução de atitudes preconceituosas e exclusivas (TÓNUS; WAGNER, 2013).

Gomes (2002), ressalta que os professores sofrem com pressões advindas de diferentes contextos, com baixos salários, sobrecarga de funções, competitividade, necessidade de se qualificar e de zelar pela saúde mental de alunos, pais e de si mesmos, ou seja, o papel dos docentes, vai além dos conhecimentos em sala de aula, porém com condições limitadas, este papel fica ainda mais enfraquecido.

Tónus e Wagner (2013) também apontam a necessidade de colaboração entre os membros da equipe, que minimiza a sobrecarga e auxilia no processo de construção de uma nova realidade. São palavras como respaldo, segurança e parceria, que reafirmam o quanto são significativas para que o trabalho

desenvolvido seja menos sofrido, facilitando a aceitação deste processo e estimulando novas transformações.

Angústias, medos, incertezas, habilidades e conhecimentos precisam ser compartilhados, para que o trabalho mútuo ocorra naturalmente, em prol da inclusão, engajados no mesmo objetivo de oferecer aos alunos, um espaço para aquisição de conhecimentos, desenvolvimento social e cognitivo.

O trabalho realizado permitiu verificar na prática o quanto a Formação é necessária e pode ser valiosa para iniciar uma mudança na postura docente e institucional mediante os alunos com Dificuldades e Transtornos, especialmente quando estas são ofertadas na escola e com problematizações cotidianas da prática profissional. É possível verificar na figura 31, que 97,7% dos participantes acreditam nisso, assim como na questão 16 do questionário aplicado, relatam suas impressões acerca da formação recebida.

Figura 31. Respostas apresentadas à questão 13 do questionário

13. Acredita que os conhecimentos adquiridos na "Formação" trarão benefícios para a prática docente?
44 respostas



16. Gostaria de dizer algo sobre a "Formação"?

- A apresentação foi excelente, as informações foram bastante relevantes e para mim foi um grande aprendizado.
- Muito positiva, pertinente e aplicável para orientar os docentes para identificação da ocorrência de Transtornos Específicos de Neurodesenvolvimento no grupo de alunos com os quais têm contato no ambiente acadêmico.
- Parabéns pela escolha do tema e pela excelente palestrante!
- Eu achei a Formação muito bem feita! Parabéns aos envolvidos e obrigada por nos fornecer conhecimentos tão importantes.

- Parabéns pelo trabalho.
- Muito interessante e esclarecedora.
- Estão de parabéns em proporcionar a todos nós a formação, como sugestão, acredito que essa formação poderia ser constante, com propostas de cursos de extensão.
- Grata pelas contribuições.
- Considero um treinamento essencial para profissionais da educação. Gostaria de que tivéssemos mais encontros como esse para o aprofundamento da questão. Agradeço pela oportunidade.
- Gostei bastante da formação, poderia ser ampliada.
- Contribuiu para identificar problemas desse tipo com os alunos.
- Eu achei muito rica as informações recebidas. É claro que por ser a primeira vez acredito que não consegui abstrair tudo, mas aprendi bastante conceitos. Gostei muito da formação.
- Acredito que de tempos em tempos esse tema poderia ser retomado para uma reavaliação dos conhecimentos e atualização.
- Colocar a gravação no repositório, para termos acesso ao material em outros momentos, para consulta.
- Todo conhecimento adquirido é importantíssimo.
- Esta palestra ajuda a alertar a todos nós professores sobre as situações de comportamento que podem acontecer e que podem nos ajudar a ajudar os alunos no seu desenvolvimento. Parabéns pela clareza e conhecimento oferecido por você.
- A formação foi excelente! Parabéns!
- Gostei bastante, são termos e conceitos novos para mim. Comecei a ter uma dimensão maior sobre quais cuidados devo tomar; reavaliar minha visão perante a sala enquanto docente; quais profissionais devo buscar ajuda e conhecimento para tomar as melhores decisões. Além do mais, conheci várias profissões além das mais presentes em meu cotidiano. Excelente!
- Parabéns pelo tema e pela forma como foi abordado. É essencial discutirmos isso em uma escola.
- Parabenizo pela iniciativa. Acredito que seja uma necessidade constante esse assessoramento ao trabalho docente, pois, nos casos particulares faz-se necessária uma equipe multidisciplinar em que docente faça parte, e não seja o principal responsável.
- Senti-me valorizado com a oportunidade.
- Foi ótimo. Obrigada.
- Eu gostei muito. E gostaria de ter acesso aos slides.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada possibilitou concluir que os docentes da escola tinham uma visão distorcida e errônea sobre Transtornos de Aprendizagem. Para muitos, o termo “Dificuldade” era utilizado em diferentes situações e para diversos problemas comportamentais, emocionais e de aprendizagem. A confusão entre as terminologias foi o ponto de partida, para que definições, causas e manejos fossem discutidos e delimitados.

Do mesmo modo, o Psicopedagogo não era apontado inicialmente como alguém de tamanha importância no processo diagnóstico e essa foi a mudança mais expressiva, após a formação. Além disso, os participantes puderam compreender e visualizar o funcionamento de uma avaliação clínica, qual o papel desse profissional na equipe multidisciplinar e como ele pode contribuir para o trabalho institucional.

Todos os profissionais médicos e terapêuticos foram devidamente apresentados em suas funções, o que poderá tornar os encaminhamentos, mais assertivos e coerentes, a partir de agora.

Dentre as mudanças observadas com a formação, acredita-se que a escola passará a se comportar de maneira diferente frente aos alunos com Transtornos e Dificuldades, assim como espera-se que o trabalho colaborativo possa ser mais efetivo, beneficiando o prognóstico do aluno, uma vez que envolverá o contexto externo à instituição. A partir dessa colaboração, a escola pode traçar em conjunto com família e profissionais, novos objetivos, estratégias, adaptações e avaliações, além de usufruir dos conhecimentos advindos de outras áreas para melhorar a qualidade do trabalho docente.

Explorar as legislações vigentes, foi necessário para que todos os participantes pudessem compreender que as pessoas com TAs enfrentam problemas que vão desde o reconhecimento de suas disfunções, até a condução do processo educacional por falta de conhecimento e de políticas públicas.

Embora a escola conte com o NAPNE, é importante que haja um novo planejamento e direcionamento, para que esses alunos sejam incluídos ao

documento e que as propostas inclusivas levem em conta suas necessidades e direitos.

Infelizmente por razões desconhecidas, os membros do Núcleo não estiveram presentes nos dois encontros, com exceção apenas do diretor. Isso denota, certo distanciamento e envolvimento da equipe com propostas formativas, o que causa estranheza já que o NAPNE deveria ser o setor mais interessado pelo trabalho, especialmente porque este deveria assumir o papel de multiplicador do projeto.

O NAPNE atualmente conta apenas com seis profissionais, para atender pouco mais de um mil alunos no IFSP e apesar dessa comissão, elaborar Plano de Ensino Individualizado para estudantes com TEA e surdos, é necessário que de forma remediativa ou preventiva, capacite e prepare a equipe escolar para receber de forma adequada outras síndromes, deficiências, transtornos e dificuldades.

Contextualizar as estratégias interventivas, possibilitou enxergar caminhos possíveis, para que os escolares sejam respeitados em suas singularidades, sem excluir suas responsabilidades com seu processo de aprendizagem, especialmente porque no caso dos Transtornos Funcionais Específicos do Neurodesenvolvimento, a garantia de mudanças metodológicas é o suficiente para que o estudante acompanhe seu grupo classe.

O IFSP é uma escola que privilegia a criticidade, a autonomia, a ética, a moralidade e outros princípios importantes para o exercício da cidadania. O currículo integrado não é apenas uma forma de gerir os conteúdos em sua totalidade, mas é assim que a escola enxerga cada indivíduo.

Assim como qualquer outra instituição de ensino, reconhece que falha, mas é visível o quanto anseiam pela educação de todos e para todos.

É válido destacar também, que mesmo tendo um número de aceitação inicial menor de participantes, a formação cativou ainda mais docentes ao longo do processo, uma vez que os próprios participantes se motivaram com o primeiro encontro. Do mesmo modo, isso também ocorrera, porque as formações foram realizadas em horários de reuniões coletivas e não por adesão individual, o que restringiu a formação apenas aos docentes, gestores e técnicos-administrativos do ensino, excluindo servidores diversos que também poderiam ter participado destes momentos.

Mesmo reconhecendo que essa condição acabou gerando um impacto significativo na instituição, não é possível concluir que houve mais ou menos engajamento dos agentes, até mesmo pelo contexto em que ambos foram realizados (modalidade remota).

Devido a pandemia (COVID-19), os encontros não puderam ser realizados de forma presencial, nem nas datas previstas. Por isso, optou-se pelo *Google Meet*, que é uma ferramenta *on-line* de videoconferência, disponível gratuitamente na internet.

Muitos servidores demonstraram interesse e participaram, fazendo perguntas, tirando dúvidas, relatando casos, compartilhando experiências e o desejo em contribuir para o sucesso formativo de seus alunos, tanto pelo *chat* quanto, discursando, mas é claro que apenas dois encontros não são suficientes para garantir que haja de fato, uma mudança na postura docente.

Lidar com pessoas com NEE, provocará sensações e sentimentos extremos o tempo todo. Todavia, se a escola conta com um trabalho colaborativo e valoriza a escuta e a parceria, muitos poderão ser minimizados não gerando prejuízos para os envolvidos.

O contexto da pandemia, impossibilitou maior flexibilidade de tempo na grade dos agentes, o que também limitou o número de encontros, mas espera-se também que a instituição se comprometa com novas discussões, reflexões e atitudes, mediante o tema abordado, abrangendo servidores diversos e que esse seja apenas o início de uma nova realidade.

REFERÊNCIAS

ABPp. **Código de ética da psicopedagogia**. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/codigode-etica-do-psicopedagogo>>. Acesso em: 05 maio 2019.

ABRÚCIO, F. L. (coord.). **Formação de Professores no Brasil: Diagnóstico, Agenda de Políticas e Estratégias para a Mudança**. São Paulo: Moderna. 2016. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A8254C1CF7A0154C4400B00099C>>. Acesso em 03 julho 2020.

AIELLO, A.R. **Família inclusiva**. In: PALHARES, M. S.; MARTINS, S. C. T. (Org.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM- IV)**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1994.

_____. **DSM-V- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, M. S. **Psicopedagogia clínica: Manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado**. São Paulo: Póluss Editorial, 1998, p. 31 – 64.

ARAÚJO, P. L; YOSHIDA, S. M. P. F. **Professor: desafios da prática pedagógica na atualidade**. Faculdades Integradas Mato Grossenses de Ciências Sociais e Humanas, Cuiabá, MT. 2009. Disponível em: <<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2009/11/03/outros/608f3503025bdeb70200a86b2b89185a.pdf>>. Acesso em 03 julho 2020.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASSEDAS, E. et al. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Tradução: Neves B.A. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996.

BARBOSA, L.M.S. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente; 2001.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. RJ: Vozes. 1993.

BIANCHI, S. H. **Eventos de vida, autoeficácia e autoconceito de crianças com bom desempenho escolar e dificuldades comportamentais**. Tese de Doutorado., Ribeirão Preto, SP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. 2005.

BONI, V.; QUARESMA, S. Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/ 2005, p. 68-80.

BOSSA, N. A. **Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. 2. ed - Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. RS, Artmed, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069. 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 05 maio 2019.

_____. **Aviso circular nº 277/MEC/GM** - Brasília, 08 de maio de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863> Acesso em: 05 maio 2019.

_____. **Lei no 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 maio 2019.

_____. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.htm>. Acesso em: 10 fevereiro 2020.

_____. **Decreto Federal nº 3298 de 20 de Dez. de 1999** - Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 10 fevereiro de 2020.

_____. **Decreto nº 3.956/01**. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. 2001. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 05 maio 2019.

_____. **Conselho nacional de educação.** Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: CNE, 2001.

_____. **Portaria nº 3.284.** Requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. 2003. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2019.

_____. **Lei nº 10. 861/04.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –SINAES, 2004.

_____. **Decreto nº 5.296/04.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. 2004. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 05 maio 2019.

_____. **Decreto nº 5.626.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 05 maio 2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** 2007. Disponível em <portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

_____. **Lei nº11.892 de 28 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 05 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2019.

_____. **Decreto nº 7.234.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 05 maio 2019.

_____. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10 fevereiro 2020.

_____. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior.** SECADI/SESU. 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17433&Itemid=817>. Acesso em: 05 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014.

_____. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 10 fevereiro 2020.

_____. **Censo Escolar INEP 2015.** Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

_____. **Projeto de Lei nº 3.124/97.** Disponível em <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19139>> Acesso em: 05 maio 2019.

CAMARGO, M. J. G. **Disgrafia motriz.** 2008. Disponível em <<http://www.neuropediatria.org.br>> Acesso em: 05 maio 2019.

CAMPOS, C. J. G. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde.** 2004. Revista Brasileira de Enfermagem, 57 (5), 611- 614. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>> Acesso em: 17 fevereiro 2020.

CANDAU, V. M. F. **A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância.** In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). A didática em questão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Formação continuada de professores.** In: REALI, Maria Aline & MIZUKAMI, Maria da. Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos; EDUFSCar, 1996.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

COLL, C. **Psicologia e currículo.** São Paulo: Ática, 1996.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora. 1997.

CORREIA, L. M.; Martins, A. P. **Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como entendê-las?** Biblioteca Digital. Coleção Educação. Portugal, Porto Editora. 2005. Disponível em <https://www.academia.edu/6128767/DIFICULDADE_DE_APRENDIZAGEM_QU_E_S%C3%83O_COMO_ENTEND%C3%8A-LAS> Acesso em: 05/05/2019.

CORSINI, C. F. **Dificuldade de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Puccamp. 1998.

COSTA, G. M. A. **Núcleo de atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): Ações para a inclusão em uma instituição de Ensino Profissional do estado de Pernambuco**. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

DAMASCENO, M. M. S; GOMES, A. M. A. **Transtornos de Aprendizagem na visão dos Professores**. Id on Line Revista de Psicologia, Julho de 2014, vol.8, n.23, p. 57-72 ISSN 1981-1179.

DAVIES, S.; HALL, D. **Contact a family: professionals and parents in partnership**. Archives of Disease in Childhood, v.90, p. 1053-1057, 2005.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a Descobrir: Relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI**. 8.ed São Paulo. Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 9.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DROUET, R. C. R. **Distúrbios da aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ELIAS, L. C. S. **Crianças que apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento associados: caracterização e intervenção**. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em psicologia. Ribeirão Preto, SP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2003.

FAGALI, E. Q. **Compreendendo e interferindo no aprender considerando a dinâmica do inconsciente da instituição**. In: FAGALI, E. Q. e VALE, Z. Psicopedagogia institucional aplicada. Rio de Janeiro: Vozes, p. 247-249, 1993.

FEITOSA, F. B.; DEL PRETTE, Z. A. P.; LOUREIRO, S. R. **Acuracidade do professor na identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem**. Temas em Psicologia. V. 15, n 2, 2007.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada - abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

FERREIRA, M. C. T.; MATURANO, E. M. **Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 15, 35-44. 2002.

FINI, L. D. T. **Rendimento escolar e psicopedagogia.** In: SISTO, F.F. (et alli). Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar. Petrópolis, RJ: Vozes. 1996.

FLICK, U. **Entrevista episódica.** In: GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-136.

FOUCAULT, M. **Discipline and punish: The birth of the prison.** New York: Pantheon Books, 1977.

_____. **A Ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 12. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, S. **Um olhar sobre a inclusão.** Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008 | 5 – 20.

FREITAS, F.M. C. L. E. **Psicopedagogia institucional: um caminho a seguir na formação docente.** Construção Psicopedagógica. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, p. 74-81, 2004.

FRIGOTTO, G. **Ofertas formativas e características regionais: A Educação Básica de Nível Médio no Estado do Rio de Janeiro.** Relatório de Pesquisa apresentado à FAPERJ, pp. 85-99. 2015.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (org). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo Cortez, 2005b.

GALVE, J. L.; TRALLERO, M.; SEBASTIAN HEREDERO, E. **Las adaptaciones curriculares individuales.** (ACI). Madrid: CEPE, 2002.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Desenvolvimento Profissional:** passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais.** In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, B. A. **Critérios de Qualidade.** PGM 1 - Formação de Professores a Distância. 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/educacao2.htm>>. 03 julho 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL-PÉREZ, D. **Tres paradigmas básicos en la enseña de las ciencias:** Enseñanza de las Ciencias, v. 1, n. 1, p. 26-33. 1993.

GIVIGI, R. C. N. **A mediação fonoaudiológica na interlocução entre pais e filhos com dificuldades de linguagem e comunicação.** In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisa e experiências. Pós graduação em educação. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, 2007. v. 1, p.287-297.

GÓES, F. S. N. et al. Necessidades de aprendizagem de alunos da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem** (REBEn). 2015 jan- fev; 68 (1): 20-5.

GOLDSTEIN, S.; M. **Hiperatividade:** Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

GOMES, C. **Necessidades educacionais especiais:** Concordância de professores quanto à inclusão escolar. Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v. 14, n. 79, p. 23-31, 2005.

GOMES, I. C. D. **Família e fonoaudiologia.** In: MARCHESAN, I. Q. Fundamentos em fonoaudiologia: aspectos clínicos da motricidade oral. 2a. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.133-138.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores/as:** a saúde entre limites. Dissertação (Mestrado) - Escola Nacional de Saúde, Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social (Org.). Teoria, Método e Criatividade, Petrópolis: Vozes. 2002.

GONÇALVES, T. S.; CRENITTE, P. A. P. Concepções de professoras de ensino fundamental sobre os transtornos de aprendizagem. **Revista CEFAC** (On-line), v. 16, p. 817-829, 2014.

GONÇALVES, V. P. L. **O papel do psicopedagogo na instituição escolar.** Publicado em 2012. Disponível em < <http://www.colegiosantamaria.com.br/> > Acesso em 03 julho 2020.

GONZÁLEZ, M, D. **Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración.** Granada: Aljibe, 1995.

GOULARTE, S. F. S.; GONÇALVES, A. F. S. **Inclusão escolar na Educação Profissional: Das percepções docentes aos desafios e possibilidades.** V Seminário Nacional de Educação Especial; XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva UFES- Vitória/ ES, 2018.

GUIJARRO, R. B. (org). **Alumnos com necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares.** Espanha: Ministério de Educación y Ciência, 1992. In: BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares- estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

HARPIN, V. A. **The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life.** *Arch Dis Child*, 90, (Suppl 1), i2-i7. 2005.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares.** Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125135/ISSN2178-5198-2010-32-02-193-208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 19 junho 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KUENZER, A. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação.* 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa.** 3º edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LEITÃO, F. R. **Aprendizagem Cooperativa e Inclusão.** Lisboa: Edição do autor. 2006.

LEITE, L. P. **Práticas educativas: Adaptações curriculares.** In: *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.).* – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

_____. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador:** Um estudo em classe especial. 2003. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília.

LEITE, L. P.; OLIVEIRA, A. S. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico.** 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2019.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial.** SP: Casa do Psicólogo. 1994.

MALDANER, O. A. **Formação inicial e continuada de professores de química:** professores-pesquisadores. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

MAZER, S. M.; DAL BELLO, A. C.; BAZON, M. R. **Dificuldades de aprendizagem:** revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. Publicado em Psicologia da Educação em São Paulo, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade.** 19 ed. Petrópolis: Vozes. 2002.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro, v.17, n.3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300007&script=sci_abstract> Acesso em: 01 abril 2020.

MIZUKAMI, M. G. N et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da Aprendizagem:** Uma abordagem psicopedagógica. 12. ed. São Paulo: Edicon, 2006.

MOUSINHO, R; NAVAS, A.L. Mudanças apontadas no DSM-5 em relação aos Transtornos Específicos de Aprendizagem em Leitura e escrita. **Revista Debates em Psiquiatria**. 2016. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/306000108>>. Acesso em: 29 janeiro 2021.

MÜLLER, M. **Psicología y Psicopedagogos**: Acerca del campo ocupacional y la clínica psicopedagógica. *Temas de Psicopedagogía*, 1, p.7 – 20, 1984.

NASCIMENTO, F. D. **O Papel do Psicopedagogo na Instituição Escolar**. Mar/2013, 5p. Disponível em: <http://artigos.psicologado.com/atuuacao/psicologia-escolar/o-papel-dopsicopedagogo-na-instituicao-escolar>. Acesso em: 23/10/2020.

NETO, F. F. et al. **Dificuldade de aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio: A percepção de professores de sete escolas públicas de São Paulo**. *Rev. Psicopedagogia* 26-37, 2015.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa - Características, usos e possibilidades**. *Caderno de Pesquisa em Administração*.v.1, nº 3, 2º sem/ São Paulo,1996.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251005/1/Nunes_CelydoSocorroCosta_D.pdf>. Acesso em: 03 julho 2020.

NUNES, M. R. M. **O professor frente às dificuldades de aprendizagem: Ensino Público e ensino privado, realidades distintas?** *Revista de Psicologia, Fortaleza*, v. 4 - n. 1, p. 63-74, jan./jun. 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In: TARDIF, M; LESSARD, C. (org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, p. 227-233, 2008.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997.

NUTTI, J. Z. **Concepções sobre as possibilidades de integração entre saúde e educação: um estudo de caso**. *Dissertação de Mestrado*, São Carlos, UFSCAR. 1996.

OKANO, C. B., et al. **Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito**. *Psicol. Reflex. Crit.*, 2004, vol.17, no.1, p.121-128.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. *Estud. psicol. (Campinas)* vol.27, nº.1. Campinas, mar. 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2010000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 30/05/2013.

OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. (orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, L. C. **A política de inclusão e o percurso de formação profissional do estudante com deficiência no Instituto Federal de Educação: Um estudo de caso do Campus Planaltina**. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Santarém, 2016.

OLIVEIRA, J. P. et al. **Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem**. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, 93-112, 2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 05 maio 2019.

_____. **Declaração dos Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-dacrianca.html>> Acesso em: 10 fevereiro 2020.

_____. **Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca (ES): 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação e Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúde: CID-10**. 10ª ed., São Paulo: Edusp, 2008.

OSÓRIO, A. C. N. **Inclusão escolar: Em busca de fundamentos na prática social**. In: Ensaio Pedagógico: Construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília. Ministério da Educação, SEESP, 2005.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Campinas. 2004. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253593/1/Osti_Andreia_M.pdf>. Acesso em 03 julho 2020.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

PALOMINO, A.S.; GONZÁLVES, J.A.T. **Educacion especial: centros educativos y profesores ante la diversidad**, Madrid: Psicología Pirámide, 2002.

PIAGET, J. **A formação de símbolo na criança: Imitação, jogo, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Oiticima. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

PINTO, V. F.; VIANA, A. P.; OLIVEIRA, A. E. Impacto do laboratório didático na melhoria do ensino de Ciências e Biologia em uma escola pública de Campos dos Goytacazes/RJ. **Revista Conexão UEPG**, v. 9, n. 1, p. 84-93, 2013.

PIRES, M. A. G. S. F. **Formação continuada de professores: dimensão institucional e administrativa**. In: UNIVERSIDADE DE AVEIRO. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PORTO, O. **Psicopedagogia institucional**. Rio de Janeiro: Wak; 2006.

PROENÇA, M. **Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização?** Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. (Educação em Pauta: Teorias e Tendências). São Paulo: Moderna, 2002.

RAABE, A. L. A.; SILVA, J. M. C. **Um ambiente para atendimento as dificuldades de aprendizagem de Algoritmos**. XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. UNISINOS- São Leopoldo/ RS, 2005.

REBELO, J. **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. 2. ed. Porto: Edições Asa, 2001.

REGATTIERI, M; CASTRO, J.M. (Orgs.). **Ensino médio e Educação Profissional: Desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009
Regulamento do NAPNE (**Resolução nº137/14**). Disponível em <<https://www.ifsp.edu.br/acoes-e-programas/11-reitoria/menu-de-3-nivel/268-nucleo-de-apoio-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-napne>>. Acesso em: 30 março 2020.

RIBEIRO, B. O. L; ARAÚJO, J. C. S; CARVALHO, C. H. **Formação de professores no Brasil: obstáculos e expectativas**. Journal of Supranational Policies of Education, nº6, pp. 54.69, 2017. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/9337>>. Acesso em 03 julho 2020.

ROCHA, A. B. O. O papel do professor na educação inclusiva. Ensaios Pedagógicos, v.7, n.2, Jul/Dez 2017 ISSN – 2175-1773. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>>. Acesso em 28 agosto 2020.

ROHDE, L. A. et al. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Rev. Bras. Psiquiatria. Vol. 22, s.2. São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 julho 2020.

RODRIGUES, S. D.; AZONI, C. A. S.; CIASCA, S. M. **Transtornos do desenvolvimento**: da identificação precoce às estratégias de intervenção. Ribeirão Preto: Book Toy; 2014. p. 121-134.

RODRIGUES, L.; TEIXEIRA, S. **Diretrizes psicopedagógicas para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE)**. Centro Universitário Barão de Mauá. Ribeirão Preto, 2015.

SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem**: A psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SANTOS, C. C. P., et. al. **Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Científica em Educação à Distância. 2009.

SANTOS, E.F.R.R. **Atendimento às famílias de deficientes**: uma análise das propostas institucionais a partir dos relatos de profissionais que atuam na área. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. V. 14 n. 40 jan./abr. 2009. pp.143-155.

SEBER, M. G. **Piaget**: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. SP: Scipione. 1997.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar**: O problema escolar e de aprendizagem. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, M. G. L; NEVES, L.S. **Instrumentação para o ensino de Química I**. Natal: EDUFRN, 2006.

SILVA, M. O. E. **Da exclusão à inclusão**: Concepções e práticas. Revista Lusófona de Educação,13, 135-153. 2009.

SILVA, I. C. M.; PLETSCH, M.D. **A política de “Educação Inclusiva” no Ensino Técnico Profissional**: Resultados de um estudo de caso. Democratizar, v. IV, 2010.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A à Z**: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre; Artes Médicas. 2001.

SOARES, D. C. R. **Os vínculos como passaporte da aprendizagem: um encontro D’EUS**. 2ed. Rio de Janeiro, Caravansaral, 2003.

SOUSA, A. A. et al. **O ensino de Química: As dificuldades de aprendizagem dos alunos da Rede Estadual do Município de Maracanaú- CE.** Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), 2012.

SOUZA, D. T. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência.** São Paulo: Educ. Pesquisa, v. 32. n. 3, 2006.

SOUZA, M. P. R. **Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar.** Estilos da clínica, 5(18) 82-107. 2005.

MRECH, L. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura.** São Paulo: Pioneira. 1999.

SOUZA, O. S. H. S. (org). **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas.** Canoas: Ed. ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008.

SOUZA J. J. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberaldemocrática à crise regressivo-destrutiva do capital.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

STRUCHINER M, GIANNELA T.B. **Educação a Distância: reflexões para a prática nas Universidades Brasileiras.** Brasília: CRUB - conselho de Reitores das Universidades Brasileiras; 2001.

TAVARES, M. G. **Evolução da Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica: As etapas históricas da Educação Profissional no Brasil.** IV ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Acesso em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>> Acesso em 17 fevereiro 2020.

TÓNUS, D.; WAGNER, L. C. **Inclusão em escolas regulares: percepção de pais e professores de crianças e adolescentes com deficiência.** Ciência em Movimento. Ano XV. Nº 31 |. 2013.

TOREZAN, A. M. **Problemas de ensino e papéis do professor: uma análise das falas de professores em reuniões de discussão.** Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, USP. 1990.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

TURNBULL, A. P.; TURNBULL, H. R. **Families, professionals, and exceptionality: a special partnership,** 3. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1997.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 05/05/2019.

_____. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação:** Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco. 1994.

VEIGA, L.; GONDIM, S.M.G. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político.** Opinião Pública. 2(1), 1-15. 2001.

VALENTE, I.; ARELARO, L. **Progressão continuada X promoção automática. E a qualidade do ensino?** São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WANG, M. **Al servicio de los alumnos con necesidades especiales: equidad y acceso.** Perspectivas, XXV (2), 315-327. 1995.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

WEISZ, T; SANCHEZ, A. **O diálogo entre ensino e aprendizagem.** SP: Ática. 2002.

ZEBETTI, M. L. T. **A angústia no ofício de professor.** Revista Psicologia Escolar e Educacional, 8(2) 219-225. 2004.

ANEXO I



**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Modelo de Processo Inclusivo dos Alunos com Dificuldades de Aprendizagem na EPT em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio”. Essa pesquisa é parte inerente de uma dissertação de mestrado desenvolvida pela aluna, Érika de Cássia Lopes Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus Sertãozinho, e orientada pelo Prof. Dr. Rodrigo Palucci Pantoni.

O objetivo geral desse estudo é compreender a realidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem dos cursos do Ensino Médio Integrado, do IFSP Câmpus Sertãozinho, e a partir dos dados obtidos, traçar uma proposta de formação continuada, como produto educacional, que trate da identificação e caracterização de dificuldades e transtornos de aprendizagem, assim como encaminhamento dos alunos no contexto da EPT e tem como objetivos específicos, os seguintes aspectos: Conhecer a visão que a equipe escolar tem sobre o trabalho psicopedagógico; Compreender o que os docentes sabem sobre dificuldades e transtornos de aprendizagem; Descrever o perfil de alunado visto como “problema”; Investigar como funcionam os encaminhamentos destes discentes, bem como é a participação das famílias e profissionais no contexto escolar; Contextualizar as estratégias interventivas; Oferecer para todos os envolvidos, formação continuada sobre o assunto, para

estimular uma reflexão crítica sobre o papel dos agentes escolares (docentes, coordenadores e perante essa problemática e; Avaliar se após os encontros de formação, houveram mudanças significativas no trabalho educacional e na vida dos estudantes.

Você foi selecionado porque trabalha na Instituição.

Pedimos sua colaboração voluntária e não obrigatória, para responder a uma entrevista semiestruturada e para participar de uma formação continuada de professores (produto educacional), que será criada e desenvolvida ao longo da pesquisa. Os encontros desta formação serão agendados conforme a disponibilidade e conveniência de todos os envolvidos.

Também pedimos sua autorização, para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revistas científicas nacionais e/ou internacionais. Por ocasião, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir da mesma, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo.

Do mesmo modo, é importante destacar que não haverá benefício econômico, embora será possível refletir e contribuir para o processo de inclusão dentro da instituição de ensino.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclarecemos que a participação possa lhe gerar desconforto, pois falar sobre suas experiências profissionais, bem como sobre questões referentes a dificuldades enfrentadas na prática educativa, exige voltar-se para si mesmo(a) e refletir acerca de algumas situações e questões, que você pode não querer entrar em contato ou expor. Diante de tais situações, e para minimizar os riscos existentes, será garantido o direito dos(as) participantes retirarem, a qualquer momento, informações que não queiram explicitar.

Caso seja necessário, conforme coleta de dados, os agentes e alunos, poderão ser encaminhados a outros serviços de apoio, externos a escola.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios,

com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a identificação dos(as) participantes.

Solicitamos sua autorização para gravação em áudio via celular e/ou gravador, mediante as entrevistas e nos encontros da formação. As gravações realizadas serão transcritas pela pesquisadora, garantindo o máximo de fidelidade à gravação, no intuito apenas de ampliar os dados da pesquisa.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As gravações serão armazenadas por 2 anos (durante o desenvolvimento da pesquisa) e após esse período, essas serão descartadas.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelos pesquisadores, em que constam os e-mails desta para comunicação.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Dr. Rodrigo Palucci Pantoni
Orientador
E-mail: rpantoni@gmail.com
Rua Manoel Lopes Velludo, n. 100, apto
RA-91
Ribeirão Preto
Telefone: (16) 98189-6031

Érika de Cássia Lopes Silva
Estudante Pós-Graduação
E-mail: erikaclsilva@gmail.com
Nely Pelicioni Siena, 329
Sertãozinho
Telefone: (16) 99113-4760

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São
Paulo/SP
Telefone: (11) 3775-4569
E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da Pesquisa

Assinatura e nome

ANEXO II



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa

ROTEIRO DE DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Gestão: Pública () Privada ()

Nome (abreviação):

Endereço (apenas a cidade):

Diretor(a) (iniciais):

Especifique dados de formação, experiência, tempo nesta instituição:

B) ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO

1. Número total de alunos:

2. Número total de professores:

3. Número total de funcionários:

4. Horário de funcionamento:

C) CLIENTELA ATENDIDA

5. Critérios de seleção para matrícula:

6. Critérios para composição das salas de aula:

7. Índice de aprovação (ou aproveitamento) no ano anterior:

8. Índice de evasão:

D) PLANO ESCOLAR

1. Avaliação do planejamento das atividades e das práticas de registro da instituição.

1.1 A instituição possui uma Proposta Político-Pedagógica (PPP) em forma de documento, conhecida por todos (professores, pais, estagiários e funcionários)?

() sim () não.

Se sim, como foi conhecida? Se não, quem conhece?

1.2 A PPP foi elaborada com a participação dos professores, demais profissionais e famílias, considerando os interesses dos jovens?

() sim () não.

Se sim, como consideraram os interesses dos jovens? Se não, quem a construiu? Baseado em quais informações?

1.3 A PPP é anualmente atualizada por meio de avaliações que ocorrem ao longo do ano, nas quais se verificam se o que foi proposto está sendo realizado e como vem sendo desenvolvida?

() sim () não.

Se sim, qual a frequência das reuniões e como fazem as atualizações? Se não, como realiza as atualizações do documento.

1.4 A proposta pedagógica estabelece diretrizes para valorizar as diferenças e combater as discriminações entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres e pessoas com deficiência, incluindo características culturais das famílias e condições de vida das mesmas?

() sim () não.

Se sim, apresente as diretrizes. Se não, como trabalha com essa questão.

1.5 Os professores planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes periodicamente?

() sim () não.

Como e quando isso é feito?

E) PROGRAMAÇÕES, REUNIÕES

2.1 Como funciona o investimento na formação dos profissionais e valorização do magistério?

2.2 Como funciona a realização de reuniões entre os profissionais – professores, funcionários, gestores, equipe técnica (frequência, objetivos, assuntos)?

2.3 A gestão é ou não democrática? Justifique.

2.4 Como se dão as relações de trabalho (problemas relacionais, comunicação entre os funcionários)?

F) FORMAS DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO PELA ESCOLA

3.1 Há espaço que permite o descanso individual ou coletivo da equipe que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços dos jovens (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento)?

() sim () não.

Se sim, explique como são os espaços.

3.2 Há uma sala de reuniões, sala de estar, banheiros separados por sexo, sala para guardar objetos pessoais, materiais e documentações?

() sim () não.

Se sim, descreva esses espaços.

3.3 Há espaços especialmente planejados para a recepção e acolhimento dos familiares? Há banheiros para visitas?

() sim () não.

Se sim, descreva esses espaços.

3.4 A escola possui estagiários?

() sim () não.

Se sim, quantos são e qual o papel deles?

3.5 A formação continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de Educação para essa faixa etária?

() sim () não.

Se sim, aponte qual a literatura utilizada.

3.6 Os professores são orientados e apoiados na inclusão de jovens com deficiências, transtornos e outras NEE?

() sim () não.

Se sim, explique como.

3.7 Os professores são remunerados, no mínimo, de acordo com o piso salarial nacional do magistério? Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos professores?

() sim () não.

3.8 Há um plano de carreira?

() sim () não.

3.9 A instituição oferece à equipe, aprendizagem regular e oportunidades de treinamento para ajudá-la a desenvolver habilidades relacionadas ao trabalho com o jovem e com a família?

() sim () não.

Se sim, descreva como.

4.0 A instituição possui um programa de formação continuada que possibilite que os professores planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem sua praticas?

() sim () não.

Se sim, descreva como é organizado esse programa.

4.1 Realização de reuniões com pais (qual o envolvimento escola-familia Qual o envolvimento das famílias. Há um projeto que propõe ações que envolvam as famílias e a comunidade?

4.2 Os familiares sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na instituição, inclusive em seu contato inicial?

() sim () não.

Se sim, explique.

4.3 Os professores e demais profissionais sentem-se respeitados pelos familiares?

() sim () não.

Se sim, explique

4.4 Há reuniões com os familiares pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e produções dos jovens? Essas reuniões e entrevistas com os familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias?

() sim () não.

Se sim, explique

4.5 Os professores e demais profissionais conhecem os familiares dos jovens (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se os jovens têm irmãos?)

() sim () não.

Se sim, explique

4.6 Os familiares recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções dos jovens, pelo menos duas vezes ao ano?

() sim () não.

Se sim, explique.

4.7 As famílias participam do programa pedagógico da instituição? (não apenas em festas, mas em outras atividades planejadas pela instituição)?

() sim () não.

Explique.

4.8 A instituição explica aos pais quais as atividades que são desenvolvidas com os jovens, assim como a sua participação?

() sim () não.

Explique.

4.9 Existe um espaço acolhedor para receber e conversar com as famílias?

() sim () não.

Explique.

5.0. Existem mecanismos que permitem avaliar as opiniões dos pais sobre a qualidade do atendimento?

() sim () não.

Explique quais são.

5.1 Os pais têm oportunidade para comentarem suas impressões sobre o currículo, bem como fazer sugestões?

() sim () não.

Explique como.

5.6 Quais as Diretrizes Curriculares?

G) RECURSOS FÍSICOS

5.7 Descrição do espaço físico (anexar fotos):

5.8 Como é organizada a disposição das salas?

5.9 Como funciona a utilização dos espaços das salas de aula e da escola?

6.0 Como são utilizadas as paredes e painéis da escola?

6.1 E de espaços como biblioteca e salas de computação?

6.2 Descrição do material pedagógico utilizado:

6.3 Organização do tempo escolar (rotina semanal dos jovens, ano a ano):

H) RECURSOS HUMANOS

6.4 Quadro de funcionários: Configuração hierárquica (fazer uma tabela, caracterizando tais funcionários):

6.5 Equipe técnica:

6.6 Assessorias

I) HISTÓRICO

6.7 Origem do nome?

6.8 Tempo de funcionamento?

6.9 Modificações sofridas?

7.0 Perspectivas futuras?

J) RELACIONAMENTOS

7.1 Instituição X famílias:

7.2 Participação dos pais?

7.3 Momentos de integração?

7.4 Situações onde os jovens se integram?

7.5 Como acontecem os momentos de integração?

7.6 Há problemas com a disciplina? E a violência? E com o Bullying?

7.7 A instituição combate o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou jovens?

() sim () não.

Se sim, como. Se não, por quê?

7.8 A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (inclusive dos jovens, livros, revistas, cartazes etc.) que contemplem ambos os sexos, brancos, negros e indígenas, pessoas com deficiências, transtornos e outras NEE?

() sim () não.

Se sim, como.

7.9 Os professores ajudam os jovens a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção etc.) e a perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos?

() sim () não.

Se sim, explique.

8.0 A instituição combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitam a integridade dos jovens (castigos, punições, gritos, comentários que humilham os jovens, xingamentos ou manifestações de raiva etc.)?

() sim () não.

Se sim, como.

8.1 Os jovens podem ir ao banheiro ou beber água quando necessitarem?

() sim () não.

K) PROBLEMAS ENFRENTADOS

8.2 Necessidades sentidas?

8.3 Há projetos que visem a solução de tais problemas? Descreva-os:

L) AVALIAÇÃO DA PROMOÇÃO DE SAÚDE

1. A instituição dispõe de um cardápio nutricional variado e rico que atenda às necessidades dos jovens, inclusive daquelas que necessitam de dietas especiais?

() sim () não. Explique.

2. A instituição tem procedimentos preestabelecidos e conhecidos de todos que devem ser tomados em caso de acidente?

() sim () não. Explique.



ANEXO III

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – CÂMPUS SERTÃOZINHO

QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO PRODUTO

1. Nome:

2. E-mail:

3. Em relação a “Formação Docente” que recebera, acredita que agora será capaz de identificar com mais assertividade, os possíveis alunos com Transtornos Específicos do Neurodesenvolvimento na sala de aula?

- Sim;
- Não;
- Talvez.

4. Com a experiência da formação, acredita que haverá maior entrosamento entre instituição e profissionais médicos e terapêuticos?

- Sim;
- Não;
- Talvez.

5. Após a formação, consegue distinguir Dificuldades de Aprendizagem de Transtornos Específicos do Neurodesenvolvimento?

- Sim;
- Não;
- Talvez.

6. Consegue definir as causas dos Transtornos abordados?

- Sim;
- Não;
- Talvez.

7. É capaz de citar legislações brasileiras que asseguram os direitos educacionais desses alunos?

- Sim;
- Não;
- Talvez.

8. Consegue identificar a função de cada profissional na equipe multidisciplinar e no processo investigativo dos desvios da aprendizagem?

- Sim;
- Não;
- Talvez.

9. É capaz de visualizar aplicabilidade das estratégias metodológicas apresentadas?

- Sim;
- Não;
- Talvez.

10. Acredita que agora sente-se mais seguro para discutir sobre o tema com gestores e famílias?

- Sim;
- Não;
- Talvez.

11. A formação possibilitou enxergar um caminho a ser seguido para que a inclusão destes alunos de fato ocorra na instituição?

- Sim;
- Não;
- Talvez.

12. Reconhece a importância da Psicopedagogia na avaliação e intervenção dos Transtornos Específicos do Neurodesenvolvimento?

- Sim;
- Não;
- Talvez.

13. Acredita que os conhecimentos adquiridos na “Formação” trarão benefícios para a prática docente?

- Sim;
- Não;
- Talvez.

14. Acredita que é possível realizar o manejo desses alunos apenas na instituição?

- Sim;
- Não;
- Talvez.

15. Caso seja necessário, para qual profissional encaminharia?

- Psicólogo;
- Fonoaudiólogo;
- Terapeuta Ocupacional;
- Psicopedagogo;
- Neurologista;
- Neuropsicólogo;
- Psiquiatra;
- Otorrinolaringologista;
- Oftalmologista;
- Pedagogo Educacional;
- Gestor Escolar;
- Assistente Social.

16. Gostaria de dizer algo sobre a “Formação”?

Obrigada pela participação!!!



APÊNDICE I

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – CÂMPUS SERTÃOZINHO

QUESTIONÁRIO (ADAPTADO DE GONÇALVES E CRENITTE, 2014)

IDENTIFICAÇÃO

1. E-mail:
2. Nome:
3. Idade:
4. Formação (Marcar apenas uma alternativa*):
 - Graduação;
 - Especialização;
 - Mestrado;
 - Doutorado;
 - Pós doutorado;
5. Tempo que atua na área da Educação*:
 - De 1 a 5 anos;
 - De 5 a 10;
 - De 10 a 15;
 - Mais do que 15 anos.
6. Atuação atual no IFSP:

-
-
7. Caso seja docente, quais disciplinas leciona?
-
-

8. Realiza cursos de formação continuada?*
- Cursos de extensão;
- Cursos de curta duração;
- Cursos On-line;
- Aprimoramento;

- Palestras;
 - Treinamento;
 - Leituras;
 - Videoaulas;
 - Não realiza.
9. Já havia atuado no Ensino Médio Integrado?
- Sim;
 - Não.
10. Se não, conte como foi a mudança do Ensino Médio Convencional, para Médio Integrado na EPT:

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, TEMPO E DIDÁTICA

11. Geralmente, como organiza a disposição da sala de aula durante sua aula (posicionamento das carteiras)?*
- Círculo;
 - Fileiras;
 - Duplas;
 - Trios;
 - Quartetos;
 - “L”;
 - “U”;
 - Flexível (de acordo com a atividade proposta);
12. É permitido diálogo entre os alunos?*
- Sim;
 - Não;
 - Às vezes.
13. Circula pela sala atendendo a todos os alunos?*
- Sim;
 - Não;
 - Às vezes.
14. As relações estabelecidas tendem a um modelo:*
- Horizontal;
 - Vertical.
15. Existem regras em suas aulas? Quais?

16. É seguida uma programação? Como trabalha com imprevistos?

17. Recebe orientações quanto ao seu trabalho? De quem? Com é feita essa orientação?

18. Como é seu relacionamento com os alunos? Pais? Outros professores? Funcionários da escola?

19. Caso seja docente, quantos alunos com dificuldades, você possui na sala de aula?*

- De 1 a 3;
- De 4 a 6;
- De 6 a 9;
- Acima de 9.

20. Conhece os acompanhamentos profissionais que foram ou que são realizados pelo discente fora da escola?

- Sim;
- Não;
- Alguns.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS SOBRE DIFICULDADES ESCOLARES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

21. Para você, existe diferença entre Dificuldades Escolares e Transtornos de Aprendizagem?*

- Sim;
- Não;
- Não sei opinar.

22. Como você definiria as Dificuldades Escolares e suas causas?

23. Como você definiria Transtornos de Aprendizagem e suas causas?

24. Quais as manifestações que podem ser observadas nesses indivíduos?*

- Dificuldade na leitura;
- Dificuldade na escrita (caligráfica e ortográfica);
- Dificuldade na matemática;
- Dificuldade atencional;
- Dificuldade comportamental (Hiperatividade, impulsividade, resistência, oposição e etc);
- Dificuldade emocional (Ansiedade, depressão, insegurança, baixa autoestima e etc).

25. Você conhece as leis que asseguram os direitos desses alunos?*

- Sim;
- Não.

26. Qual sua conduta quando esses sinais são percebidos?

27. Quais são as dificuldades mais recorrentes apresentados pelos alunos em sua prática escolar?

28. Quais são suas maiores dificuldades em lidar com esse público?

29. Solicita relatórios à família?*

- Sim;
- Não;
- Às vezes.

30. Quando suspeita ou detecta um problema de aprendizagem, a que profissional encaminha?*

- Psicólogo;
- Fonoaudiólogo;
- Terapeuta ocupacional;

- Psicopedagogo;
- Pedagogo educacional;
- Neurologista;
- Neuropsicólogo;
- Gestor escolar;
- Assistente social.

31. Realiza algum tipo de adaptação curricular ou intervenção pedagógica?
Se sim, quais?

32. Você se sente seguro (a) para informar e/ou discutir com outros profissionais e/ou família sobre as queixas observadas?*

- Sim;
- Não;
- Às vezes.

33. Como relata essas dificuldades aos gestores e famílias?*

- Por meio de relatórios e/ou fichas de desenvolvimento;
- Em reuniões escolares e/ou pedagógicas;
- Em conversas informais.

34. O IFSP oferece algum tipo de apoio/suporte para que você agente, seja capaz de lidar com essa clientela? Se sim, quais?

35. Na sua opinião é possível incluir o aluno com NEE (Necessidades Educacionais Especiais), no ensino regular?*

- Sim;
- Não;
- Em algumas situações.

36. Em termos de estrutura e recursos materiais, o que há e o que falta na instituição, para que a inclusão seja efetiva?

37. Trabalha de forma coletiva com outros profissionais internos e externos a escola?*

- Sempre;
- Ocasionalmente;
- Nunca.

38. Na sua opinião, qual profissional está mais habilitado a trabalhar com esses alunos?*

- Pedagogo;
- Educador especial;
- Psicopedagogo;
- Psicólogo;
- Assistente social.

39. Você conhece o trabalho do Psicopedagogo? Sabe qual é seu papel e qual a contribuição no diagnóstico e intervenção do indivíduo com NEE?

40. Já trabalhou de forma direta ou indireta com este profissional?*

- Sim;
- Não.

41. Na sua opinião, este profissional deveria estar na escola regular?*

- Sim;
- Não.

42. Quais conhecimentos você gostaria de adquirir em relação ao jovem que possui dificuldades acadêmicas?

43. Gostaria de participar de formações sobre o assunto? Se sim, quais são os obstáculos que possam interferir nessa busca?

44. Como gostaria de receber uma formação inicial/continuada?*

- Palestra;
- Oficina;
- Videoaula;
- Material impresso;
- Curso de curta duração.

45. Observações e considerações:

Obrigada pela participação!!!