



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ DO MEIO – MA

Departamento de Educação Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

COIMBRA
2022

JOSÉ JOAO PEREIRA

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ DO MEIO – MA**

Trabalho apresentado ao Instituto Politécnico de Coimbra, à Escola Superior de Educação, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor João Luís Pimentel Vaz

Arguente: Prof^ª. Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Batispta

Orientador: Prof. Doutora Silvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral

Junho 2022

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho só foi possível graças ao apoio de muitas pessoas, as quais sou muito grato.

Primeiramente à Deus, por sempre ouvir as minhas preces e cuidar de mim com tanto zelo e amor.

Aos meus pais João Vieira e Joana Pereira pelo amor incondicional e orações constantes.

Aos meus filhos, David Washington e Don Lucca por serem as fontes das minhas energias.

A minha esposa Maria Celieide pelo companheirismo e pelo apoio de sempre.

Ao professor doutor João Vaz, em nome de todos os professores e professoras ...

À professora doutora Silva Parreiral, minha orientadora, que me norteou, colaborando para a organização e desenvolvimento e conclusão desse trabalho.

Às diretoras da escola Centro Educacional de Igarapé do Meio, que sempre me recebeu muito e facilitaram o nosso trabalho.

À professora Marioneide, que com seu esforço, nos oportunizou a cursar esse mestrado.

De forma muito especial, agradeço aos amigos e amigas da equipe de estudo, que sonhamos e caminhamos juntos ao mesmo objetivo, alcançar o título de mestre. A Elder Lima por sua inteligência e simpatia, que muito nos alegrou em momentos tensos, ao Pedro Igor, por sua liderança e determinação, Sandra Maria, que trouxe a equipe muito conhecimento além de paciência e grande objetividade, à Zulene Luciana, a experiência em pessoa, agregou a equipe sabedoria, energia e espontaneidade, Maria Girlana, nos trouxe motivação, sempre sapiente e pontual, à Maria, irreverência em pessoa, fonte das nossas alegrias, gratos pelos sorrisos, à Renilda, a chefe da equipe, nos inspirava organização e perseverança.

A todas e a todos, meus agradecimentos, pelas discussões e pelos debates que muito enriqueceram os momentos de estudos.

Dedicatória

O processo de inclusão é um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar, à qualidade de vida.

Sasaki

À Deus, meu senhor e meu guia, a minha mãe Joana Pereira e ao meu pai João Mendes Vieira, exemplos de luta, coragem, honestidade e perseverança, os quais constituem meu orgulho pessoal. Aos meus filhos: David Washington e Don Lucca, razão das minhas buscas e fonte de minha energia que me faz superar todos os desafios. A minha esposa e companheira Maria Celieide, exemplo de paciência e sabedoria e a todos que contribuíram ao meu processo formativo.

RESUMO

A partir do processo de redemocratização do país, se estabeleceu o processo de democratização em todas as esferas públicas. Em relação a educação escolar, foi definida a construção do projeto político pedagógico que norteia todas as ações inerentes ao ambiente escolar, devendo ser construído coletivamente com pais, professores, servidores, alunos. Ressalta-se que este documento servirá como referencial por um período de dois anos, quando deverá ser avaliado e reconstruído. Nesse contexto, a educação inclusiva deve estar retratada de forma explícita, muito além da estrutura arquitetônica, contemplando formação e disponibilidade dos profissionais aptos a trabalharem com deficiências diversas, a garantia de flexibilização curricular, quando necessário, para alunos com altas habilidades ou com impossibilidades de completar a escolaridade regular e, dentre outras medidas, proporcionar um clima de respeito das deficiências dos alunos, garantindo-lhes o direito ao acesso e permanência na escola, já definido em legislação. Quais as necessidades de formação dos professores de educação especial? A pesquisa se justifica pela necessidade de promover uma educação efetivamente inclusiva no município de Igarapé do Meio, diante da necessidade de reconstrução dos projetos políticos pedagógicos, por necessitar de ajuste a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Nessa perspectiva, busca-se uma reflexão acerca da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, numa sociedade ainda limitada por preconceitos, necessitada de reconstruir valores e novos paradigmas educacionais. Em nível pessoal, a necessidade desta pesquisa deriva do fato de nos sentirmos incomodados com as dificuldades em efetivar a inclusão de alunos com deficiências no Município de Igarapé do Meio - MA. A nível científico, procuraremos que a nossa pesquisa possa fornecer elementos para pesquisas futuras. No que respeita aos objetivos gerais, a presente pesquisa visa 1. analisar o Projeto Político Pedagógico em vigor nas escolas públicas do Município de Igarapé do Meio - MA, na perspectiva da Educação Inclusiva ; 2. Pesquisar as demandas existentes nas escolas públicas do município de Igarapé do Meio-MA para a implementação do Projeto Político Pedagógico. A metodologia de pesquisa se constitui em pesquisa quantitativa e qualitativa, com aplicação de questionários para professores, gestores e coordenadores pedagógicos, além de observação sistemática para verificar as condições arquitetônicas, documentais e estruturais que assegurem a inclusão no cotidiano escolar. O presente trabalho apresenta-se dividido em duas partes. A primeira, relativa ao enquadramento teórico, a segunda parte deste trabalho, incide sobre o estudo empírico e considerações finais. Os dados obtidos ressaltam que a maioria dos profissionais não se sentem qualificados para atuarem na educação inclusiva, o que destacou a necessidade de formação, além das formações necessárias para a construção do Projeto político pedagógico de forma inclusiva.

Palavras – chave: Projeto Político Pedagógico. Educação Inclusiva. Formação de professores.

ABSTRACT

From the country's redemocratization process, the democratization process was established in all public spheres. In relation to school education, the construction of the pedagogical political project was defined that guides all actions inherent to the school environment, and should be built collectively with parents, teachers, servers, students. It should be noted that this document will serve as a reference for a period of two years, when it will be evaluated and reconstructed. In this context, inclusive education must be explicitly portrayed, far beyond the architectural structure, contemplating the training and availability of professionals able to work with various disabilities, the guarantee of curricular flexibility, when necessary, for students with high abilities or with impossibilities of completing regular schooling and, among other measures, providing a climate of respect for students' disabilities, guaranteeing them the right to access and stay in school, already defined in legislation. What are the training needs of special education teachers? The research is justified by the need to promote an effectively inclusive education in the municipality of Igarapé do Meio, given the need to rebuild pedagogical political projects, as it requires adjustment to the new National Curricular Common Base - BNCC. In this perspective, we seek to reflect on the inclusion of students with disabilities in the regular education network, in a society still limited by prejudices, in need of rebuilding values and new educational paradigms. On a personal level, the need for this research derives from the fact that we feel uncomfortable with the difficulties in effecting the inclusion of students with disabilities in the Municipality of Igarapé do Meio - MA. On a scientific level, we will seek that our research can provide elements for future research. With regard to the general objectives, this research aims to 1. analyze the Political Pedagogical Project in force in public schools in the Municipality of Igarapé do Meio - MA, from the perspective of Inclusive Education; 2. Research the existing demands in public schools in the municipality of Igarapé do Meio-MA for the implementation of the Pedagogical Political Project. The research methodology consists of quantitative and qualitative research, with the application of questionnaires to teachers, managers and pedagogical coordinators, in addition to systematic observation to verify the architectural, documentary and structural conditions that ensure inclusion in the school's daily life. This work is divided into two parts. The first, concerning the theoretical framework, the second part of this work, focuses on the empirical study and final considerations. The data obtained point out that most professionals do not feel qualified to work in inclusive education, which highlighted the need for training, in addition to the training necessary for the construction of the pedagogical political project in an inclusive way.

Keywords: Pedagogical Political Project. Inclusive education. Teacher training.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPÍTULO I – O CONCEITO DE INCLUSÃO	3
1.2 Aspetos Legais e Políticas Públicas.....	9
CAPÍTULO II – O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO	13
2.1 O Que é o Projeto Político Pedagógico.....	13
2.2 O Projeto Político Pedagógico como Mecanismo de Inclusão	16
2.3 A Flexibilização Curricular e a Base Nacional Comum Curricular	17
CAPÍTULO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	22
3.1 Práticas Pedagógicas Inclusivas	22
3.2 Avaliação na Perspectiva da Inclusão.....	25
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	34
Capítulo IV – Estudo Empírico.....	34
4.1 Objetivos do Estudo.....	34
4.2 Metodologia da Investigação.....	35
4.3 Procedimentos e Instrumentos.....	36
4.4 Caracterização do contexto em estudo	37
4.5 Discussão dos dados, à luz da literatura.....	50
CONCLUSÕES	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	60
ANEXO A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	64
ANEXO B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO	65
ANEXO C – PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	68
APÊNDICES	71
APÊNDICE A – FOTOS DA ESCOLA.....	72

Índice de gráficos e tabelas

Gráfico 01 – Idade	39
Gráfico 02 – Tempo de Serviço Docente	39
Gráfico 03 – Ciclo de ensino em que exerce suas funções	39
Gráfico 04 – Situação profissional em que se enquadra	40
Gráfico 05 – Função que desempenha na escola ou agrupamento de escolas onde trabalha	40
Gráfico 06 – Formação académica	41
Gráfico 07 – Formação em Educação Especial	41
Gráfico 08 – Como adquiriu esta formação	42
Gráfico 09 – Dificuldades sentidas pelos docentes em relação ao trabalho em sala de aula	43
Gráfico 10 – Perspetivas dos professores sobre a postura da gestão em relação a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais	44
Tabela 1 – Perspetiva dos docentes quanto a ações de educação inclusiva descritas no Projeto Político Pedagógico	44
Gráfico 11 – Perspetiva dos docentes sobre a existência de propostas de ações afirmativas para a educação inclusiva, descritas no Projeto Político Pedagógico	44
Gráfico 12 – Retrata, na concepção dos docentes, quais as maiores dificuldades para (re)elaborar o Projeto político pedagógico da escola	45
Gráfico 13 – Retrata, na opinião dos docentes, a gestão está preocupada em (re)construir Projeto político pedagógico da escola com a participação de toda a comunidade escolar	46
Gráfico 14 – Retrata, como a comunidade participa das decisões em relação ao Projeto político pedagógico da escola	46
Gráfico 15 – Retrata, a percepção dos professores em relação ao acesso ao Projeto político pedagógico da escola para acompanhamento das ações no transcorrer do ano letivo	47
Tabela 2 - Retrata, a opinião dos docentes em relação à construção do Projeto Político Pedagógico	47
Gráfico 16 – Retrata, a percepção dos professores em relação a participação dos pais ou responsáveis por alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE	48
Gráfico 17 – Retrata, como o docente se sente ao receber um aluno com deficiência em sala de aula regular	48

INTRODUÇÃO

A partir da Constituição de 1988, houve um processo de redemocratização do país, e, conseqüentemente, em todas as esferas da administração pública, inclusive das escolas que, mesmo recebendo diretrizes determinadas pelo Ministério da Educação possuem autonomia para organizar e reorganizar seu funcionamento, estruturas, bem como autonomia financeira. Diante disso, o projeto político pedagógico passou a ser um dos documentos mais importantes da escola, já que norteia todas as ações inerentes ao ambiente escolar, e que deve ser construído coletivamente com pais, professores, servidores, alunos, ou seja, toda a comunidade escolar. Vale ressaltar que este documento servirá como referencial por um período de dois anos, depois do qual se fará uma nova avaliação e, se necessário, será reconstruído.

Enfatiza-se que, nesse documento, a educação inclusiva deve estar retratada de forma explícita, muito além da estrutura arquitetônica, deve contemplar a formação e disponibilidade dos profissionais aptos a trabalharem com deficiências diversas, a garantia de flexibilização curricular, quando necessário, para alunos com altas habilidades ou com impossibilidades de completar a escolaridade regular e, dentre outras medidas, proporcionar um clima de respeito das deficiências dos alunos, garantindo-lhes o direito ao acesso e permanência na escola, já definido em legislação.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve contribuir para uma inclusão efetiva, cabendo ao gestor ou mobilizador da construção do PPP cuidar para que tais ações fiquem explícitas, já que, inúmeras vezes, aquilo que não fica explícito em relação a inclusão é, por vezes, negado.

Diante disso surge a indagação: Quais as necessidades de formação dos professores de educação especial?

Diferentes razões motivaram este estudo, tais como: a) compreender as limitações e possibilidades para a efetivação de uma educação inclusiva, b) contribuir com a produção científica sobre a temática, c) contribuir com a efetivação da inclusão no ambiente escolar.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de promover uma educação efetivamente inclusiva no município de Igarapé do Meio, diante da necessidade de reconstrução dos projetos políticos pedagógicos, por necessitar de ajuste a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Nessa perspectiva, busca-se uma reflexão acerca da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, numa sociedade ainda limitada por preconceitos, necessitada de reconstruir valores e novos paradigmas educacionais. A nível pessoal, a necessidade desta pesquisa deriva do fato de nos sentirmos incomodados com as dificuldades em efetivar a inclusão de alunos com deficiências no Município de Igarapé do Meio - MA. A nível científico, procuraremos que a nossa pesquisa possa fornecer elementos para pesquisas futuras.

No que respeita aos objetivos gerais, a presente pesquisa visa 1. analisar o Projeto Político Pedagógico em vigor nas escolas públicas do Município de Igarapé do Meio - MA, na perspectiva da Educação Inclusiva ; 2. Pesquisar as demandas existentes nas escolas públicas do município de Igarapé do Meio-MA para a implementação do Projeto Político Pedagógico..

Relativamente aos objetivos específicos, identificamos os seguintes: 1. Identificar os critérios para que uma escola seja considerada inclusiva; 2. Descrever as orientações necessárias à construção de Projeto Político Pedagógico efetivamente inclusivo; 3. Propor uma oficina de formação de professores para a construção de um Projeto Político Pedagógico pautado em reais critérios de inclusão.

A metodologia de pesquisa se constitui em pesquisa quantitativa e qualitativa, com aplicação de questionários para professores, gestores e coordenadores pedagógicos, além de observação sistemática para verificar as condições arquitetônicas, documentais e estruturais que assegurem a inclusão no cotidiano escolar.

O presente trabalho apresenta-se dividido em duas partes. A primeira, relativa ao enquadramento teórico, constitui-se por um primeiro capítulo que aborda a Inclusão, suas concepções históricas e aspetos legais e de políticas públicas. O segundo capítulo, explora e define o Projeto Político Pedagógico e reflete sobre o Projeto Político Pedagógico enquanto mecanismo de inclusão; a flexibilização curricular e a Base Nacional Comum Curricular. Por fim, no terceiro capítulo, a partir da revisão de literatura, abordam-se as concepções de professores e a inclusão, especificamente as concepções de professores e as práticas educativas e o papel do professor da educação especial para uma maior inclusão.

A segunda parte deste trabalho, incide sobre o estudo empírico que elaboramos, onde descrevemos todo o procedimento metodológico adotado, procedemos à análise e discussão dos dados recolhidos e apresentamos a proposta de intervenção que entendemos adequada às necessidades diagnosticadas e considerações finais.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – O CONCEITO DE INCLUSÃO

Quando pensamos em inclusão, somos levados a pensar na perspectiva educacional. Mas inclusão vai muito além, existe sim a inclusão escolar, como existe a inclusão social, digital, dentre outros. A inclusão é, portanto, um conceito intrigante que busca retirar as barreiras impostas pela exclusão em seu sentido mais global.

Para Sasaki (1997, p.41) inclusão é:

“um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

(...) incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos, e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.”

Para Ferreira (2005, p.44) a inclusão envolve:

“ma filosofia que valoriza a diversidade de força, habilidades e necessidades (do ser humano) como natural e desejável trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza a aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor.”

Na prática, incluir é pensar em todos, independentemente da raça, gênero, religião, orientação sexual, etc. é buscar viver em harmonia, respeitando as diferenças, e promovendo o bem-estar para uma vida em sociedade.

Para que se efetive a inclusão é preciso superar muitos desafios, adaptar o currículo escolar, uma capacitação dos professores, para que esses saibam lidar de forma adequada com esses indivíduos, passando a contribuir de forma positiva e significativa em seu processo ensino-aprendizagem.

a” busca por uma sociedade igualitária, por um mundo em que os homens gozem de liberdade de expressão e de crenças e possam desfrutar da condição de viverem a salvo do temor e da necessidade, por um mundo em que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e da igualdade de seus direitos inalienáveis é o fundamento da autonomia, da justiça e da paz mundial, originou a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que representa um movimento internacional do qual o Brasil é signatário” (Facion, 2008, p. 55).

A inclusão vai além da colocação de alguém em determinado ambiente, o espaço também deve estar adequado para uso geral da coletividade, onde, uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida possa acessá-lo como os demais. O local deve conter rampas, barras de apoio e todas as adaptações necessárias. E assim partir de 2008 se instituiu que as escolas regulares deveriam propiciar ao aluno Atendimento Escolar Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar, sendo dentro da escola com salas de recursos

multifuncionais ou em instituições filantrópicas e afins, mas em turno inverso ao de estudo regular das crianças, sem este ser substitutivo a educação básica. O Manual de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais indica como deve ser a organização destas salas:

“[...] I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III - Cronograma de atendimento aos alunos; IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - Professores para o exercício do AEE; VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE” (Ministério da Educação, 2010, p. 7).

Sendo assim, a proposta da educação inclusiva poderá oportunizar e ampliar o contato com pessoas das mais diferentes camadas sociais, culturas, deficiências e necessidades especiais, possibilitando a todos se confrontarem com as mais variadas situações, e assim, possivelmente aprender no convívio a respeitar e compreender o multiculturalismo. Portanto, “permitir a interação social do aluno em situação de inclusão é permitir-lhe o acesso à cultura e à cidadania” (Berbat &, Zapparoli, 2013, p. 12).

O termo inclusão escolar dá-nos a entender que a instituição de ensino deve atender a diversidade das necessidades nas escolas comuns do ensino regular. Para acolher essa diversidade e as múltiplas formas de aprender, a escola deve ter concretizado a participação para todos e, ao mesmo tempo, saber compreender cada um. Por isso a inclusão de pessoas com deficiência é indispensável. Para Mantoan (2003), a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos, proporcionando-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, ou seja, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de serem e de viverem dignamente.

Em concordância, Silva e Lima (2016, p. 8) explicitam que “[...] é necessário acrescentar o fazer pedagógico, focando em uma aprendizagem contextualizada que potencialize o trabalho, as habilidades, as competências e as produções dos alunos nas construções de seus conhecimentos”, ou seja, é no processo educativo que se faz a ligação na vida cotidiana de cada aluno focando nas suas potencialidades que se desenvolve uma prática de inclusão efetiva e com qualidade.

Na visão de Ferreira (2005), “a inclusão é um processo contínuo que nunca será terminado, uma vez que sempre existirá uma pessoa em situação de exclusão desde a inclusão social à física.” Diante do exposto, para incluir a pessoa com deficiência, a sociedade deve ser modificada constantemente desde a reforma de estruturas físicas até atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Atendidas todas as exigências físicas e estruturais estar resolvida a inclusão? Não! Ainda se faz necessário a acessibilidade atitudinal, que é agir com respeito e empatia, para que a postura comportamental seja compatível com a estrutural e assim, definitivamente se promova a inclusão.

Cada ser humano, em sua prática diária deve estar promovendo a inclusão, tanto em as palavras quanto em seus atos. E não é preciso ter um cargo político, ser uma autoridade ou ser líder em uma empresa para colocar a inclusão em prática. Precisa sim, que todos compreendam que as práticas inclusivas na sociedade são necessidades que precisam ser respeitadas.

1.1 Concepções históricas da Educação Inclusiva

A história registra que o atendimento educacional da pessoa com deficiência, durante séculos, foi feita de forma extremamente arbitrária.

Mazzotta (2001, p.16) destaca que até o século XVIII, a compreensão que se tinha a respeito da deficiência era alicerçada no misticismo e o cultismo. Corroborando com o exposto, Drago (2011) ressalta que as pessoas com deficiência “geralmente eram vistas como seres imperfeitos, impuros, não sendo a imagem e a semelhança de Deus, como os outros homens considerados próximos da perfeição divina” (p. 60).

De acordo com Amaral (1994, p. 14) na antiguidade, principalmente na Grécia antiga, onde a perfeição do corpo era venerada, as reações diante das pessoas com deficiência eram o abandono, a eliminação ou o sacrifício. Em alguns lugares de Roma, podiam ser mortos ou submetidos a um processo de purificação para livrá-los de maus desígnios. Ou seja, assim como a loucura, a deficiência na antiguidade oscilou entre dois polos bastante contraditórios: ou um sinal da presença dos deuses ou dos demônios; ou algo da esfera do supra-humano ou do âmbito do infra-humano.

Por sua vez, na sociedade romana, aqueles que nasciam com algum tipo de deficiência podiam ser mortos ou então abandonados nas margens do rio Tibre.

A ausência de conhecimento acerca das deficiências foi fundamental para acontecer a exclusão desses sujeitos, vítimas de preconceitos, segregados, e deixados as margens do processo educativo no decorrer da história.

No entanto, na Idade Moderna, com o surgimento do Renascimento, elevou à grande valorização do homem, conquistando assim a liberdade para aprender, descobrir e criar.

Essas grandes transformações advindas da Renascença, foram fundamentais quanto ao tratamento destinado às pessoas com deficiência.

De acordo com Silva (1987) esse movimento foi revolucionário, pois “[...] alteraria a vida do homem menos privilegiado também, ou seja, a imensa legião de pobres, dos enfermos, enfim, dos marginalizados. E dentre eles, sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais” (p. 158).

De acordo com Mazzotta (2001), os primeiros movimentos em prol do atendimento destinado às pessoas com deficiência ocorreram na Europa, que culminaram em medidas educacionais.

Conforme os estudos de Mazzotta (2001) e Silva (1987), no contexto mundial as iniciativas em prol da educação das pessoas com deficiência iniciaram-se com os surdos. De acordo com o exposto, Silva (1987) traz um resgate desse momento histórico e nos ensina que a educação dos surdos foi primeiramente impulsionada pelos estudos desenvolvidos pelo médico e matemático Giralamo Cardamo (1501- 1576), que ao questionar um princípio defendido por Aristóteles - que o pensamento é impossível sem a fala - inventou um código de sinais destinado a ensinar as pessoas com deficiência auditiva a ler e a escrever, o que até então se pensava ser impossível.

Sob influência de Cardamo, o monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), muito dedicado à educação dos deficientes auditivos, elaborou um método de ensino baseado no código de sinais para pessoas com deficiência auditiva, porém nunca escreveu sobre seu método de trabalho.

Jean-Paul Bonet (1579-1633) apresentou na França, em 1620, pela primeira vez, a primeira obra impressa sobre a educação dos deficientes, intitulada “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”, que contava com o ineditismo do alfabeto na língua de sinais impresso. Em 1819, Charles Barbier, oficial do exército francês sugeriu aos professores desse instituto a utilização da escrita codificada no ensino dos sujeitos cegos. Em 1829, Louis Braille (1809 a 1852), estudante e depois também professor desse instituto, adaptou o código militar já existente, que passou a ser denominado Braille.

Assim a educação especial no mundo foi se ampliando e desenvolvendo, fazendo a inclusão acontecer para as pessoas com algum tipo de deficiência.

No Brasil, a história da Educação Especial iniciou-se no século XIX e teve como marcos histórico a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), na cidade do Rio de Janeiro, e a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857), esse localizado também no Rio de Janeiro, ambos sob iniciativa de D. Pedro II. Conforme Jannuzzi (2004), o Instituto Benjamin Constant:

“destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. Esta forma de recolhimento de crianças em lugares específicos já vinha sendo consagrado entre nós desde os tempos coloniais pelos jesuítas, nos aldeamentos dos índios, retirados de suas aldeias para aprenderem por meio de regras, orações, costumes cristãos sistematizados, outra forma de organização da vida de acordo com as crenças europeias [...] o IBC dava a seus alunos a possibilidades de serem ‘repetidores’, e após o exercício de dois anos nessa função, o direito de trabalharem como professores da instituição [...] embora seu trabalho ficasse restrito aos muros do instituto, nota-se a preocupação de garantir aos alunos um posto de trabalho” (p. 12).

No que concerne ao Instituto Nacional de Educação dos Surdos, Mazzotta (2001) salienta que “[...] desde seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a ‘educação literária e o ensino profissionalizante’ de meninos ‘surdo-mudos’, com idade entre 7 e 14 anos” (p. 29).

Seguindo essa linha do tempo, ainda nesse período, surgem algumas instituições voltadas para a assistência médica das pessoas com deficiência intelectual, como Instituto Pestalozzi (1926), em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Sendo assim, é possível notar que a educação especial no Brasil teve uma evolução lenta como a educação de modo geral.

Corroborando o exposto, Jannuzzi (2004) destaca que as poucas instituições existentes naquela época, voltadas para as pessoas com deficiência, se incumbiam principalmente daqueles sujeitos cujas características físicas e mentais se destoavam em demasia.

“[...] eram provavelmente os mais lesados os que se distinguiram, se distanciavam, os que incomodavam, ou pelo aspecto global, ou pelo comportamento altamente divergente. Os que não o eram assim a olho nu estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada” (p. 23).

Somente no início do século XX, é que surgem mais instituições que se destinaram à educação dos deficientes visuais, auditivos e mentais.

Ainda de acordo com Mazzotta (2001), somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX é que se observa a inclusão da Educação Especial na política educacional brasileira. No período de 1957 a 1993, o atendimento educacional das pessoas com deficiências passou a ser assumido “a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de Campanhas especificamente voltadas para esse fim” (Mazzotta, 2001, p. 49).

A história da educação inclusiva e da educação especial é muito antiga e vem sofrendo influências do pensamento social vigente há décadas. No passado a escola não era pensada para todos, os alunos que não se enquadravam no modelo esperado, eram excluídos das escolas comuns e levados para a educação especial. Dessa forma, a educação especial surge para procurar atender a um grupo de alunos que eram colocados em grupos separados de acordo com sua deficiência. Até então nunca se tinha pensado em uma escola para todos. Daí a esta parte, muito já foi conquistado, mas ainda há muito a se conquistar.

Segundo vários estudos de Mantoan, Sasaki, Borges, dentre outros, o termo inclusão está relacionado com o termo integração, porém são dois conceitos distintos. Segundo Sasaki (2005), o conceito de integração, significando inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade, distingue-se do conceito de inclusão uma vez que, este, significa a modificação da sociedade enquanto pré-requisito para que a pessoa possa realizar o seu desenvolvimento e exercer a sua cidadania. Portanto, no processo de Integração, a tônica recai sobre o aluno, sendo este que se tem de adaptar, buscando alternativas para se integrar, ao passo que na Inclusão, é o ambiente social que se deverá modificar e preparar para receber o aluno com deficiência.

Destacamos com base em Sandra Maria (2020, p.234) que:

“a acessibilidade prevê, desse modo, a suspensão das barreiras que atrapalham ou dificultam a plena participação dos cidadãos com e sem deficiência em diversas características da vida contemporânea,

priorizando pelo menos seis contextos: comunicacional, acessibilidade arquitetônica metodológica, programática, instrumental e atitudinal”.

Pereira (2020, p. 221) enfatiza que:

“ao longo da história o discurso sobre a luta da inclusão em educação pelo direito de igualdade de oportunidade para todos os cidadãos busca romper com a tradicional natureza elitista dos sistemas de ensino, que enquanto possibilita oportunidades para uns, exclui outros, promovendo ao invés de igualdade mais desigualdades”.

Nesta linha de pensamento, e a título de exemplo, podemos referir que um aluno cadeirante, quando integra o grupo de alunos de uma escola, deve encontrar um conjunto de adaptações facilitadoras da sua inclusão, nomeadamente: mesas, cadeiras, bebedouros, quadro de avisos, etc, adaptados; rampas de acesso a todo prédio, salas, banheiros, biblioteca, pátio, entrada principal e ainda por toda a adjacência. E também no lado de fora da escola, as calçadas livres e bem conservadas, sem postes, bancas mal posicionadas, travessia de pedestres sinalizada, guias rebaixadas. Estes e outros obstáculos dos quais, muitas vezes, não percebemos, mas que se tornam grandes desafios para pessoas com deficiência.

Podemos destacar que a Declaração de Salamanca trouxe como princípio que:

“todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalização” (1994, p.18)

Daqui já percebemos que a inclusão escolar vai muito para além dos muros da escola, claro que para a escola receber um aluno com deficiência, ela deve estar preparada a vários níveis.

São muitos os desafios e para que, efetivamente, aconteça a inclusão e se garanta a aprendizagem de todos os alunos na escola, também é preciso fortalecer a formação dos professores e estabelecer uma rede de apoio que inclua não somente os alunos e os professores, mas também os gestores, as famílias e profissionais da saúde que atendam as crianças com deficiência.

Na última década, a proposta inclusiva modificou o nosso sistema escolar, o qual adotou um único tipo de escola, a regular, que acolhe todos os alunos e busca apresentar meios e recursos para oferecer apoio adequado a todos os que encontram dificuldades na aprendizagem.

É dever da escola fazer um bom trabalho de inclusão das crianças com deficiência, priorizando no seu projeto pedagógico a questão do acolhimento e do respeito das peculiaridades de cada um.

1.2 Aspetos Legais e Políticas Públicas

Atualmente o tema da educação especial e da inclusão têm sido alvo de interesse e de estudo. No entanto, nem sempre foi assim, durante muito tempo, as pessoas que tinham algum tipo de deficiência, eram excluídas socialmente e, ao longo da história, a relação com essas pessoas, nem sempre foi cordial e sociável. De forma global e em especial no Brasil, esse processo de inclusão vem tendo conquistas ao longo dos anos, e muitos são os marcos que contribuíram para a transformação da educação especial no Brasil (Romanelli, 1978).

Em 1854 foi criado o "Imperial Instituto dos Meninos Cegos", pelo Imperador D. Pedro II, com o objetivo de se dedicar ao ensino de crianças cegas. O propósito de ensino deste instituto era ensinar a ler, a escrever, a matemática básica, ciências, etc mas também tinha o propósito de facilitar a aprendizagem de um ofício, com o qual o jovem se podia desenvolver profissionalmente. Havia muita preocupação com a cultura em geral, mas a ideia principal era a de fornecer ao aluno com deficiência visual instrumentos que lhe permitisse ter alguma autonomia, ganhando a sua vida sem depender de outras pessoas (Almeida, 2018)

Já em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, itens III e V, da Constituição, e tendo em vista o disposto no artigo 172, do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, com a redação que lhe deu o Decreto-lei número 900, de 29 de setembro de 1969, decreta “Artigo 1º. Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”.

Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, inciso IV). Além disso, no artigo 205, define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O mesmo documento, no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e, no artigo 208, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1990 é efetivado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, e no seu artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”. A Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien

- Tailândia – que aconteceu de 5 a 9 de março de 1990, teve como objetivo principal, desenvolver e promover as transformações nos sistemas de ensino para garantir o acesso e permanência de todos na escola.

Na mesma década, em 1994, acontece a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70.

Também em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

O Brasil assumiu o compromisso com a universalização da educação baseados no princípio de “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem.” “O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para todos, firmada em Jomtiem, na Tailândia, 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca” (Espanha, 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. (MEC, 2001)

Os países signatários da inclusão, entre os quais o Brasil, assumiram um compromisso que aqui queremos destacar: “Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentes de suas diferenças e dificuldades individuais e adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agirem de outra forma.” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 01)

Apesar de todos os avanços na inclusão dos alunos especiais em escolas regulares, só em 2001 é que foi assinada uma Resolução do Conselho Nacional de Educação- CNE, determinando a matrícula de todos os alunos, na rede pública de ensino, incluindo aqueles que apresentem necessidades Educacionais Especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, discorre sobre educação especial: “Artigo 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes,

escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.” (Ministério da Educação, 1996, p. 38).

No que diz respeito à surdez, cada país possui a sua própria língua de sinais, ela não é universal. No Brasil não é diferente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tem a sua origem na Língua de Sinais Francesa, sendo reconhecida como uma língua com estrutura própria, por meio da Lei 10.436/2002 de 24 de abril. A Língua Brasileira de Sinais – Libras foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo PRESIDENTE DA REPÚBLICA e, segundo o Artigo 1º, “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.”

No parágrafo único deste artigo podemos ainda ler que “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”

Relativamente à cegueira, a Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) foi concebido no âmbito do Programa Fundescola, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola. Naquele momento, o PDE constituía a ação principal daquele programa, pois previa que as unidades escolares realizassem um planejamento estratégico que subsidiaria outras ações.

Até 2005, o programa era destinado exclusivamente às unidades escolares de ensino fundamental localizadas nas chamadas "Zonas de Atendimento Prioritário" (ZAPs) das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste brasileiros. Estas zonas eram escolhidas entre aquelas com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e abrangiam um número restrito de escolas e municípios (em média, 3.800 escolas e 450 municípios, entre 2000 e 2007). Em 2006, após a divulgação dos resultados da primeira rodada do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (relativo ao período 2005), o Ministério da Educação entendeu que seria necessário criar um mecanismo que envolvesse diretamente as escolas com os IDEBs mais críticos, optando-se, então, pela adoção do PDE para aquele público específico.

Homologada no dia 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento do Ministério da Educação (MEC) que tem por objetivo estabelecer o que todos os alunos têm direito de aprender, em todas as etapas da educação básica.

Com a BNCC, o país terá uma base comum que envolve tanto as escolas de educação infantil quanto as escolas do ensino fundamental, que será o eixo da constituição dos currículos, tanto das escolas da rede pública quanto das da rede privada.

A proposta é que o documento atenda, de forma plural, a todas as diferenças nos públicos em todo o território nacional.

Dentro das normas da BNCC, a educação inclusiva foi concebida com o propósito de uma educação justa, democrática e inclusiva. Quando se trabalham as competências do eu, do outro e do nós, já se abordam as nossas características e as características individuais do outro, sendo pautado no respeito das diferenças e da individualidade de cada indivíduo.

De seguida propomo-nos apresentar e especificar o Projeto Política Pedagógico e a sua relevância na promoção da inclusão de todas as crianças na escola, independentemente da sua condição física ou intelectual.

CAPÍTULO II – O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO

2.1 O Que é o Projeto Político Pedagógico

A partir da Constituição de 1988, todo o país passou por um processo de redemocratização. Esse movimento social, adentrou ao espaço escolar, assinalado por Brasil (1988), no “Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;”(p. 201). A partir deste documento, em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96. Lei esta que, no artigo 14º, estabelece que: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: a) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; [...] (p. 10).

Na conjuntura etimológica, o termo projeto se origina do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que se traduz em lançar a diante, tendo como sinônimos: intento, plano, desígnio. Assim sendo, o Projeto Político Pedagógico vai além da junção de planos de aula, neste documento deverão ser definidas as concepções de homem, de educação, inclusão, os valores e crenças a serem abordadas na referida escola, uma vez que toda educação é um ato intencional e o Projeto Político Pedagógico deve estar imbuído de todas estas concepções.

Nas palavras de Gadotti (2000) [...] “construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos” (p.71). Nestes termos, ressalta-se que os pressupostos que orientam o Projeto Político Pedagógico (PPP) se configuram como instrumento ideológico e político, que tem como foco principal a gestão dos resultados, por meio de proeminência, organização, e acompanhamento de todo o âmbito escolar, assegurando a sistematização consecutiva do planejamento participativo da escola, tendo como intento a organização e integração da prática pedagógica que necessita ser estabelecida no coletivamente com toda a comunidade escolar.

De acordo com Veiga (1995), o Projeto Político Pedagógico é um documento que deve ser construído no ambiente escolar de forma coletiva e vivenciado por todos os agentes do processo, deste modo, pode-se afirmar que é um direcionamento para todas as ações. Corroborando este pensamento, Demo (1996), afirma que a “participação é um processo no sentido legítimo de termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo... é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acaba. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir (p.32).

Nesse sentido, o planejamento e as atividades diárias caracterizam o sujeito que a instituição pleiteia colaborar com a formação. A ação pedagógica pode contribuir para uma formação de indivíduos participativos ou submissos, críticos ou acríticos, criativos ou simples reprodutores de informação. A partir da função social da escola, com propósitos claros e objetivos para o trabalho pedagógico cotidiano, torna-se necessário compreender toda a sua significação, o entendimento do papel social, que ultrapassa a concepção de ensino e de aprendizagem.

O ensino e a aprendizagem se constituem processos amplos que ultrapassam a concepção de transmissão de conhecimento, criando o entendimento de que nesse processo ocorre a construção de novos saberes. Ratificando este pensamento, Freire (1996) é enfático ao destacar que:

“Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da racionalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre o que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...]” (p. 25).

Nesta linha de pensamento, todo processo educativo é uma construção intencional, portanto, deve estar impregnada por concepções, cabendo à escola, cada vez mais, o papel de transformar, fornecendo subsídios para uma educação capaz de superar os limites dos aparelhos ideológicos.

Nesse contexto, Vasconcellos (2009) afirma que é quase impossível transformar a prática docente, sem que esta seja vinculada a uma proposta coletiva da escola, assim, faz-se indispensável a leitura da realidade, da sociedade, das concepções de ser humano, do currículo, do planejamento, pois toda ação docente deve estar permeada por todas essas construções, de modo que, essas ações e intervenções possam realmente transformar a vida dos discentes. Assim sendo, o Projeto Político Pedagógico da escola deve estar pautado em referenciais teóricos que proporcionem a construção de novos paradigmas. Cientes de que a educação sempre está permeada por conceitos e valores, se faz necessário a construção de uma educação cada vez mais humanizada.

Além disso, segundo Veiga (2007), “o Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola.” (p.13). Nessa visão, também deve estar descrita no Projeto Político Pedagógico, toda a organização estrutural da escola, a

carga horária anual, a estrutura curricular, os horários de entrada e de saída, a formação de professores, a estrutura física da escola, entre outros aspectos.

Veiga (2007), reitera que “a principal possibilidade de construção do Projeto Político Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (p. 14). Todas as concepções supracitadas, faz com que cada escola seja única, independente das semelhanças com relação ao espaço físico, a formação do quadro docente, ou qualquer outra.

Corroborando este pensamento, Picoli e Carvalho (2007, p. 4), referem que “o projeto precisa ser conhecido, discutido e reformulado sempre em concordância com as políticas públicas educacionais vigentes, sem perder a análise crítica da realidade que se manifesta a nível micro, mas que é reflexo da realidade globalizada”. Assim sendo,

“O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação”. (Vasconcellos, 2014, p.169).

Se faz necessário uma visão mais ampla acerca da humanidade, do processo aprendizagens, nesse sentido, Costa (2001, p. 26) destaca a Pedagogia da Presença, que é caracterizada por uma educação interdimensional que direciona o ensino capaz de promover práticas pedagógicas mais efetivas, no sentido existencial, social, produtivo e cognitivo, propiciando impactos mais significativos, desenvolvendo competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas possibilitando aos educandos a superação dos limites do intelectualismo despertando o discente para a necessidade de repensar coletivamente, dando oportunidade ao desenvolvimento pessoal e social, oferecidas às novas gerações.

2.2 O Projeto Político Pedagógico como Mecanismo de Inclusão

Segundo os pressupostos teórico-metodológicos de Veiga (2003, p.28), um bom Projeto Político Pedagógico precisa apresentar características como:

“a) ser um processo participativo de decisões; b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; c) explicitar os princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma nova realidade específica; e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.”

A mesma autora, referindo-se à execução do projeto salienta que este terá qualidade quando:

“Nasce da própria realidade, tendo suporte a explicitação das causas, dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem; b) é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; c) implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola; d) é construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível.” (Veiga, 2003, p.27?)

Ao levar em conta essas considerações, é preciso destacar que o Projeto é um documento inacabado, contudo é necessário implementá-lo, pois nunca estará finalizado, ele será sempre um ponto de partida, porque na escola há vida e a vida modifica-se continuamente. Novos desafios surgem todos os dias e novas demandas são exigidas.

Cabe ressaltar, ainda, alguns aspectos que devem ser considerados na elaboração do PPP. De acordo com Veiga (1998 p. 23):

“A construção do Projeto Político Pedagógico é marcada por três atos distintos: ato situacional, no qual se descreve a realidade da escola; ato conceitual que diz respeito à concepção de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem; e ato operacional, que mostra as ações para a operacionalização do projeto.”

Ter em mente esses três atos mencionados por Veiga (2003), a construção do PPP direciona-se para a realidade em que se vive, levando em consideração o sujeito, a instituição e os métodos que serão utilizados para a implementação do Projeto Político Pedagógico.

Na visão de Ferreira (2005, p. 53), “a inclusão é um processo contínuo que nunca será terminado, uma vez que sempre existirá uma pessoa em situação de exclusão desde a inclusão social à física.” Diante do exposto, o mesmo autor, refere também que “para incluir a pessoa com deficiência, a sociedade deve ser modificada

desde a reforma de estruturas físicas ao mais importante, a eliminação de atitudes discriminatórias, apresentada em rótulos e crenças a respeito do cidadão com necessidades especiais.” (Ferreira, 2005, p. 39)

Assim sendo, o processo de inclusão escolar somente acontecerá quando gestores, professores e pais tiverem consciência de que, para isto se efetivar, será preciso superar paradigmas arcaicos e atitudes discriminatórias, aceitar o novo, acreditar que o processo de inclusão é possível e lutar para a implementação das políticas públicas.

Por sua vez, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), referem que o projeto representa a oportunidade de a direção, a coordenação pedagógica, os professores e a comunidade, tomarem sua escola nas mãos, definirem o seu papel estratégico na educação das crianças e jovens, organizarem as suas ações, visando atingir os objetivos a que se propõem.

Na linha de pensamento daqueles autores, é importante entendermos o Projeto Político Pedagógico como um instrumento norteador das ações educacionais, constantemente redimensionado em função das necessidades e dificuldades que surgem no bojo das relações que se travam no cotidiano escolar. Precisa, pois, ser dinâmico e flexível, ajustando-se ao tempo, ao espaço e às pessoas que constituem o ambiente escolar.

2.3 A Flexibilização Curricular e a Base Nacional Comum Curricular

As discussões acerca da educação inclusiva são muito amplas, pois requerem a reconstrução de todo o contexto educacional, que passa pela oferta de matrícula, pela adaptação do espaço físico, mas acima de tudo, pelas atitudes referentes aos elementos não materiais, tais como: as relações professor/aluno e aluno/aluno, as metodologias, o currículo, o material, norteado pelos documentos orientadores, mas também o currículo oculto, o qual, na visão de Oliveira (2008, p. 538), se caracteriza como “aquele transmitido implicitamente, mas não mencionado pela escola e que se fazia de tal forma poderoso, pois podia propiciar controles sociais, lutas ideológicas e políticas, provocadoras de mudanças sociais”.

Antes de mais nada, se faz necessário definir o que é currículo escolar, diversos autores abordam a temática, dentre eles referimos Gama e Duarte (2017, p. 522) que definem o currículo como: “as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. Nesse contexto, pode-se afirmar que o currículo escolar se configura como a ação de assumir a história como princípio científico, constituindo a organização dos conteúdos, pautados na historicidade do homem, instituindo-se “[...] em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos.” (Saviani, 2007, p. 129).

Diante disso, construir um currículo para a educação inclusiva, vai muito além de promover as adaptações previstas em lei, se faz necessário, garantir aos estudantes com deficiência o acesso a todos os tipos de conhecimento, de modo que possam desenvolver suas habilidades e competências individuais, partindo da concepção de que, cada sujeito com ou sem deficiência, é dotado de limitações e capacidades, cabendo à escola, utilizando as metodologias que possam favorecer o desenvolvimento das habilidades, respeitar os ritmos de aprendizagens individuais.

A legislação brasileira em vigor, Lei nº 9.394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 59, ressalta que os sistemas de ensino garantirão aos alunos com deficiência:

“I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades; II- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados; III- Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos em classes comuns; IV- Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida na sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam habilidade superior artísticas, intelectual ou psicomotora; V- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para os respectivos níveis do ensino regular” (Ministério da Educação, 1996, p. 37).

Com o intuito de implementar os princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, a partir de 1998, o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC/SEESP, 1998). Este documento orienta que a escola regular construa um Projeto Político Pedagógico, um currículo e estabeleça metodologias, avaliações e atitudes que possibilitem o respeito a heterogeneidade. Entretanto, determina que a escola seja responsável por capacitar, preparar, sistematizar e implementar condições para que os docentes possam ofertar uma educação de qualidade para todos, inclusive, para os discentes com deficiência.

Em continuidade à implantação da política de inclusão, no ano posterior foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1999). Este documento originou discussão acerca da relevância da adaptação curricular no processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência. Estas adaptações representam, pois, a possibilidade do estudante com deficiência ter de fato acesso ao saber sistematizado, já que muitas vezes, a limitação gerada pela deficiência impossibilita o aluno de, efetivamente, dar prosseguimento aos estudos, cumprindo todas as exigências estabelecidas no currículo tradicional.

No ano de 2001, foram instituídas as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CEB Nº 17/2001, que define como princípios a preservação da dignidade humana; a construção da identidade; e o exercício da cidadania. Esses princípios, evidenciam a exigência do direito à igualdade de oportunidades.

Quase uma década depois, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais DCN (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009), que se posiciona sobre a educação na concepção da inclusão, fundamentado numa política que priorize, de facto, a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Básica.

Diante de inúmeras discussões sobre currículo, inclusão, diversidade, de entre vários tópicos pertinentes ao ambiente escolar, surgiu a necessidade de se reformular o documento norteador do currículo. Assim, em 2015, foi implementada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo sido atualizada, e a versão em vigor, foi promulgada em 2018. Este novo documento normativo, trouxe diversas inovações, uma vez que, mesmo estando pautada nas legislações anteriores, incorporou novas legislações e determinações posteriores às Diretrizes Curriculares Nacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem por intuito

“Sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (...) para que possa cumprir este papel, ao longo da educação básica serão mobilizados recursos de todas as áreas de conhecimento e de cada um de seus componentes curriculares, de forma articulada e progressiva, pois em todas as atividades escolares aprende-se a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais” (Ministério da Educação, 2015, p. 08).

Diante da finalidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constata-se que há uma preocupação com a formação integral dos sujeitos, para isso, também foram definidos objetivos de aprendizagens para cada componente, sendo apresentados ano a ano, bem como, competências e habilidades para cada nível de educação. Entretanto, ressalta-se que, essa apresentação não ambiciona imposição progressiva ou engessada dos processos de aprendizagens, como supracitada, este é apenas um referencial. O documento ainda esclarece que, os conteúdos são “que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.” (Ministério da Educação, BNCC, 2018, p.12).

Ao analisar a temática da educação inclusiva retratada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se constata que “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Ministério da Educação, BNCC, 2018, p.07). Nessa conjuntura, percebe-se que, nos princípios éticos, há a preocupação com a educação inclusiva e que as

legislações anteriores, já abordavam a temática da adaptação curricular, o que se revela necessário manter evidenciado.

Nesse sentido, o documento cita decisões consensuadas por meio da participação das famílias e da comunidade:

“Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; [...]”. (Ministério da Educação, BNCC, 2018, p.16).

Deste modo, é possível afirmar que, para que se possa conceber e praticar situações e metodologias para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens, se faz necessária a construção e aplicação de avaliações formativas, onde os resultados possibilitem a compreensão dos contextos e condições de aprendizagem, e, a partir desses registros seja possível melhorar o desempenho da escola, dos docentes e dos estudantes. Ainda é pertinente ressaltar que, a seleção, produção, aplicação e avaliação dos recursos didáticos e tecnológicos devem ser pautados nas necessidades educacionais direcionadas para apoiar o processo de ensinar e aprender; criando e disponibilizando materiais de orientação para os professores, mantendo processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais docentes, na esfera das escolas e sistemas de ensino, também precisam, igualmente, ser analisadas na organização curricular e nas propostas adequadas às diversas modalidades de ensino, (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância), pautadas nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, BNCC, 2018). Diante desse contexto, constatamos que não há especificações sobre a adaptação curricular, nem sobre as atitudes específicas a serem tomadas para promover a inclusão no currículo. A este propósito, Lima (2020, p. 4) ratifica que,

“Na Educação Especial, o próprio tema do currículo gera dúvidas e polêmicas, visto que para muitos prevalece a concepção de currículo diferenciado e com uma sequência de atividades que expõe as diferenças. A principal crítica encontra-se relacionada ao currículo pois apresenta uma neutralidade, propondo estratégias de adequação, metodologias e avaliações diferenciadas para os estudantes com especialidades educacionais especiais”.

Assim sendo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não expressa informações concisas, deixando a cargo dos sistemas e estabelecimentos de ensino o compromisso de construir seus Projetos Políticos Pedagógicos e o Currículo Escolar de modo inclusivo. Infelizmente, os empecilhos para a garantia da educação inclusiva são grandiosos, e, ao passo que o documento norteador para a construção dos currículos escolares negligencia informações acerca da educação inclusiva, restringe ainda mais o amparo legal que permita a garantia de educação aos estudantes com deficiência.

Este fato tem ocasionado nos profissionais da educação grande angústia, sobretudo, porque recai sobre os mesmos, cada vez mais a responsabilidade de construir mecanismos que possibilitem aprendizagens significativas para todos os estudantes. De salientar que, inúmeras vezes, esses profissionais, não possuem formação necessária para promover essas adequações de forma eficaz.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

3.1 Práticas Pedagógicas Inclusivas

A temática, prática pedagógica tem sido amplamente discutida, tendo como entendimento de que é um instrumento fundamental na construção do ensino-aprendizagem. No entanto, Verдум (2013, p. 94), alerta que “O significado que a prática pedagógica possa assumir varia, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia”.

Diante disso, se faz necessário esclarecer que, a prática pedagógica inclui o conjunto de atividades realizadas no âmbito de sala de aula com o intuito de promover a aprendizagem, ressaltando-se que estas atividades sempre devem ser uma ação intencional. A este propósito, Fernandes (1999, p. 159), enfatiza que

“[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares”.

Em sintonia com este pensamento, Veiga (2008, p. 17), afirma que a prática pedagógica é

“[...] o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que as distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada atividade humana.

Assim, pode-se inferir que prática pedagógica vai muito além da mera reprodução de conhecimentos, é uma atividade intencional, pautada na prática social que, assim, produz aprendizagens significativas, e construção de valores e atitudes.

A este propósito, Sacristán e Pérez Gomez (1998, p. 26), ressaltam que

“[...] não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante as vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer”.

Nessa conjuntura, a prática pedagógica é muito mais ampla do que a simples reprodução de conhecimentos, por meio de procedimentos metodológicos, exige a discussão e reconstrução de novos conhecimentos. Essa prática só acontece mediante uma ação intencional, onde os docentes desenvolvam ações que superem os paradigmas tradicionais, que primavam pela concepção de reprodutivismo, passando a construir uma práxis capaz de promover uma aprendizagem significativa.

De acordo com Freire (2007, p. 47), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nessa concepção, o processo de ensino e aprendizagem ocorre à medida que, docente e estudante, se tornam sujeitos dotados de conhecimento, portanto aprendentes. Assim, a aprendizagem acontece numa relação de reciprocidade.

Ainda na senda de Freire (1997, p. 79), o autor é categórico ao afirmar que “o professor deve ensinar, mas é preciso saber que ensinar não é transmitir conhecimento”. Assim sendo, é fundamental que o docente desenvolva mecanismos para relacionar os conteúdos abordados com o contexto sócio cultural do estudante. Reafirmando este pensamento, Giroux (1997, p. 135) assegura que: “as salas de aula e os estudantes não existem em total isolamento, um é consequência do outro, um depende do outro”. Nesse contexto, as técnicas pedagógicas usadas para o ensino da grafia e do pensamento crítico se tornam incoerentes, se não incorporarem a cultura, o conjunto de valores e o estilo de vida dos discentes.

Na mesma linha de pensamento Franco (2015, p. 606), refere que “talvez a prática pedagógica, absorvendo, compreendendo e transformando as resistências e resignações, possa mediar a superação dessas, em processos de emancipação e aprendizagens”. Nesse sentido, a prática pedagógica está essencialmente relacionada à postura do professor em sala de aula.

O docente necessita compreender que a prática que conduz à educação transformadora, vai muito além do ato de ensinar enquanto ato de transferir conhecimento. Esse processo ocorre por meio do diálogo, pautado em conhecimentos científicos, que permite que estes possam ser construídos e reconstruídos por cada sujeito, pois a aprendizagem depende da apropriação do conhecimento, de forma individual por cada sujeito.

Vale ressaltar que, o estudante não se apropria do ensinamento que o docente lhe transmita precisamente como lhe é transmitido, no transcorrer do processo de ensino aprendizagem é necessário proporcionar condições, atendendo as especificidades de cada sujeito. Nesse sentido, Weisz (2002, p. 65) assegura que “o professor precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e identificar as informações e as atividades que permitem a ele avançar de patamar”.

Ante o exposto, Scos e De Paula (2017, p. 22841), esclarecem que

“Uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir

os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa”.

Fundamentado nesta concepção de intencionalidade do ato educativo, Carvalho (2006, p. 14), enfatiza que

“A prática pedagógica reflexiva é caracterizada pelo vínculo indissolúvel entre teoria e prática, desaparecendo todas as decorrentes dicotomias; apresenta um elevado grau de atividade consciente, é inquieta, intuitiva e criadora; é pela prática reflexiva que os sujeitos cognoscentes, coletivamente e em comunhão, re-conhecem a realidade cognoscível, crítica e aprofundadamente, produzindo nela, e a partir dela, transformações que correspondem aos anseios da comunidade”.

Nessa perspectiva, cabe ao professor mediar o processo de ensino-aprendizagem, numa lógica de nortear os discentes para a apropriação do conhecimento, através da valorização dos conteúdos e dos processos mentais, construindo seus conhecimentos individuais do currículo formal, mas também construindo valores e atitudes, por meio das discussões acerca dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais (Zabala, 1998).

Na mesma linha, Giroux (1997, p. 65) ressalta que

“Trabalhar em sala de aula significa aprender a viver em grupo. Aliado aos valores predominantes do sistema educacional, isso tem implicações profundas para a educação estabelecida nas escolas”. Ante o exposto, a prática pedagógica do docente deve criar possibilidades ao discente conquistar novas habilidades e competências, por meio das relações que constituem uns com os outros e com o espaço histórico e social. A prática pedagógica precisa ser dinâmica, de modo a estimular os estudantes para a vivência em uma realidade social diversa, cheia de conflitos ideológicos.”

No entanto, a educação em âmbito escolar sempre seguiu um padrão tradicional, sendo destinada à classe dominante, excetuando-se mulheres, negros e pobres. Pelo que, nas palavras de Cury (2009, p. 209), “a natureza universalista da assunção dos conhecimentos organizados e sistemáticos em níveis cada vez mais elevados encontra obstáculos difíceis de serem transpostos no interior de contextos sociais marcados pela desigualdade na apropriação dos bens socialmente produzidos”.

Diante disso, impõe a necessidade de se implementar a inclusão nas escolas, o que implica que, estas atentem às especificidades de cada estudante, dispondo de recursos que favoreçam a ação educativa e que proporcionem a aprendizagem de todos os discentes. A este propósito, Mantoan (2004), clarifica que as escolas devem ser estruturadas para atender às necessidades educativas de cada estudante, revendo suas práticas pedagógicas com o intuito de todos os estudantes participem do processo educativo.

Por sua vez, Carvalho (2008, p. 97), assegura que “o espaço educacional escolar será inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos, com intencionalidade educativa se estiver centrada no rendimento, no conteúdo curricular, ou em atividades de aprendizagem que não considerem as diferenças individuais porque

assumem uma abordagem homogeneizadora” Ante o exposto, ressalta-se que a inclusão deve permear todas as ações pedagógicas de modo a que se possam sobrepor às barreiras do preconceito, proporcionando uma educação de qualidade para todos, independente das limitações individuais, seja por deficiência ou algum tipo de dificuldade.

Mantoan (1997, p. 20) revela-nos que “a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes trona-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais de ensino básico. Nesse sentido, a inclusão está intrinsecamente ligada à prática pedagógica, visto que, a intencionalidade pedagógica, no trabalho com os conteúdos procedimentais e atitudinais, bem como na criação de um clima inclusivo na sala de aula, visa o respeito e a oportunidade de que todos possam aprender.

3.2 Avaliação na Perspectiva da Inclusão

Apesar da terminologia “avaliar” ter diversos significados, no contexto educacional brasileiro, este termo foi amplamente utilizado no sentido de mensurar, medir, classificar, emitir uma nota pelo resultado de um instrumento avaliativo, ou seja, realizar um julgamento que, inúmeras vezes representava a aprovação ou retenção do estudante. Nesse sentido, a educação escolar é concebida como meramente transmissão e memorização de informações acabadas e, ao discente, entendido como um paciente, resta memorizar e ser receptivo.

A este propósito, Libâneo, Oliveira e Toschi (1994, p. 195) revelam que

“A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho do professor e dos alunos são comparados com objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e orientar o trabalho para as correções necessárias”.

Por sua vez, Bloom (1993) refere que a avaliação do processo ensino-aprendizagem, é composto por três funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória).

Já para Luckesi (2003, p. 82) “a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista”. Assim sendo, a avaliação diagnóstica tem por intuito a transformação do saber do estudante em um conhecimento científico, proporcionando a criticidade dos sujeitos, como produtores do seus próprios conhecimento.

Camargo (2010, p. 14) também esclarece que, a avaliação diagnóstica é aquela que, normalmente, acontece no início do ano letivo, onde “o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles sabem e o que não sabem sobre os conteúdos. Não tem a finalidade de atribuir notas”. Nesse sentido, esta avaliação é fundamental para que se possa iniciar a regência tendo como ponto de partida, não somente, as dificuldades e limitações dos alunos.

Já a avaliação formativa, também pode contribuir a aprendizagem dos estudantes, pois, de acordo com Haydt (2011, p. 220), essa avaliação

“Oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem, fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las. É através da modalidade formativa que a avaliação assume sua dimensão orientadora, fornecendo dados para o replanejamento da prática docente e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos estabelecidos [...]”.

Luckesi (2002, p. 45) explicita que “enquanto se ensina se avalia, ou enquanto se avalia se ensina”. Assim sendo, a avaliação formativa faz parte do processo de ensino e aprendizagem e ocorre no cotidiano, com o intuito de promover a aprendizagem, ao passo que, vai avaliando as dúvidas e dificuldades dos estudantes. Ressalta-se que, esta é uma das formas de avaliação mais utilizada no transcorrer do ano letivo.

Por fim, define-se a avaliação sumativa, sendo a que é utilizada ao final do processo ensino aprendizagem, e se diferencia por ter função classificadora por meio da atribuição de notas. Neste aspecto Haydt (2008, p. 18), relata que,

“A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra ou de um grau para outro”.

A avaliação somativa, tem por finalidade a promoção ou retenção do discente para a etapa/série/ano seguinte. Este modelo de avaliação é de caráter tradicional, uma vez que tem como foco apenas o resultado final, que irá decidir a vida do estudante. Nestes termos, Moretto (2003, p.94) afirma que este tipo de avaliação “pressupõem que a nota traduz a aprendizagem correspondente, o que nem sempre é verdade”. Deste modo, este modelo de avaliação não tem sido visto como ideal, entre os educadores.

Antunes, (2012, p. 40), caracteriza este modelo de avaliação da seguinte forma

“se para os bons ou ótimos alunos esse clima era apenas gerador de suores noturnos e calafrios inexplicáveis, para os alunos medíocres ou mesmos para os mais fracos essa aproximação mais parecia ingresso em sala de tortura, onde o horror da reprovação, além de humilhar e diminuir, segregar e mentir, roubava do aluno um ano inteiro de sua vida”.

Atendendo as palavras deste autor, consideramos que a avaliação deve ultrapassar a mera imposição de uma nota, sendo que o estudante deve participar em todo o processo, desde a avaliação diagnóstica, passando pela avaliação formativa, assumindo, a avaliação sumativa, um complemento e não o único tipo de avaliação a ser utilizado pela escola. Antunes (2012) destaca ainda que, a problemática da avaliação é crônica, ante o exposto, cabe ao docente, analisar e selecionar o melhor momento e o melhor tipo de avaliação para produzir resultados positivos no processo de ensino aprendizagem, e não visando apenas a classificação ou a reprovação.

De acordo com Lukesi (2000, p. 18), cabe ressaltar que,

“pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade”.

Ainda que seja o resultado final a determinar a aprovação ou a retenção do estudante no final do ciclo, é muiyo importante que, inicialmente, se faça um diagnóstico deste estudante, seguido de uma avaliação formativa, no transcorrer do processo, de modo que o professor possa detectar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, para, utilizando metodologias diferenciadas, mediar o processo de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9394/96 prevê, no artigo 13º, que

“os docentes incumbir-se-ão de: [...] III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (Ministério da Educação, 1996, p. 05).

A mesma lei ainda especifica, no Artigo 24º, que

“a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (Ministério da Educação, 1996, p. 17).

Diante do exposto, espera-se que o processo de ensino e aprendizagem proporcione o pleno desenvolvimento do educando, não somente a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento integral do cidadão. Neste sentido, a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa são fundamentais, uma vez que, no transcorrer do processo, o professor pode verificar as dificuldades individuais, e, utilizando estratégias diferentes, pode, de fato, atingir os objetivos propostos.

Na concepção de Luckesi (2000), a única forma de avaliação considerada pelo docente é, por inúmeras vezes, a avaliação classificatória. Diante disso, o autor ressalta que

“a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam” (Luckesi, 2000, p. 1).

Ante o exposto, também Hoffmann (1993, p. 11) alega que, embora muito criticada, “muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional” de avaliar que “dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos”.

Assim sendo, compreende-se a necessidade de se adotarem práticas pedagógicas que propiciem o protagonismo ao discente. Efetivamente, e embora a avaliação esteja intrínseca a todo o processo, se todo o contexto continuar a ser tradicional, continua a não existir avaliação formativa que estimule o estudante a demonstrar suas dificuldades.

Ressalta-se que, desenvolver uma concepção pedagógica mais contemporânea, onde a educação seja percebida como uma prática social complexa, que pondere sobre as experiências de vivências múltiplas de cada sujeito, mediando inúmeros aspectos do desenvolvimento do discente, requer do educador um novo olhar, mais cauteloso e atento a cada discente, sobretudo àqueles com deficiência, de modo a que, sem exceção, todos os sujeitos possam efetivamente aprender.

Nesse contexto, Luckesi (2002, p. 81), esclarece que

“a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possam avançar no seu processo de ensino aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para

que saia do estado defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários”.

Assim sendo, a avaliação não deve ser utilizada como ferramenta para punição, exclusão ou classificação, mas sim como um mecanismo para a constatação da aprendizagem. Fazendo parte do processo de ensino aprendizagem, deve estimular os estudantes a mostrarem aquilo que não aprenderam, para que haja um replanejamento das atividades. Deve ainda respeitar as limitações e dificuldades de aprendizagens individuais, de modo que, se possa no final do processo educativo, possibilitar ao estudante o desenvolvimento de novas habilidades, não somente conceituais, mas procedimentais e atitudinais.

Atendendo como muito importante, a construção de novas atitudes, o próprio conceito de avaliação remete para a mudança de comportamento, dado que não se pode falar que houve aprendizagens se não houver mudanças de atitudes. Nesse sentido, se torna fundamental a construção de uma escola inclusiva, por meio da mudança de atitudes, no sentido de construir uma cultura de respeito pelas diferenças. Para isso, impera a construção de uma avaliação que respeite as diferenças individuais.

A este respeito, Gil (2005, p. 18) clarifica que

“[...] a melhor resposta para o aluno com deficiência e para todos os demais alunos é uma educação que respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças”.

Dessa maneira, é essencial que a escola ultrapasse essa perspectiva de homogeneidade, onde os instrumentos e os critérios avaliativos são padronizados, para que o discente com deficiência também possa participar do processo educativo, aprendendo, se desenvolvendo, socializando-se, somente assim, poderá construir sua identidade, compreendendo suas necessidades e possibilidades educativas. Estes são os caminhos para a construção da inclusão.

3.3 Formação de Professores Para a (Re)Construção de uma Escola Inclusiva

No tocante ao aspecto da formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, (1996), no Artigo 62, determina que

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras

séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (Ministério da Educação, 1996, p. 37)

Deste modo, a legislação define como formação inicial, aquela ocorrida em âmbito acadêmico, no entanto, ainda permite a formação em nível médio para o desempenho das atividades docentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental menor (1º ao 5º Ano). Ressaltando-se que, nesta mesma lei, no artigo 87, que trata das Disposições Transitórias (Título IX), ficou instituída a "Década da Educação", período em que todos os docentes da educação básica precisariam estar habilitados, em nível superior, ou formados por meio de capacitação em serviço.

Ressalta-se que, estar habilitado, ou seja, possuir formação acadêmica como critério mínimo para o desempenho da função docente, é muito mais amplo do que cumprir os requisitos legais. Pois, na concepção de Saviani (1995, p. 45): “[...] ao adquirir competência o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua ação competente”.

Ainda relativamente aos aspectos legais, no ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação instituiu a Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O Artigo 3º desta Resolução, determina os princípios orientadores da formação de docentes, para o exercício profissional no intuito de desenvolver:

“I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (Conselho Nacional de Educação, 2002, p. 01).

Diante de tais princípios, pode inferir-se que a formação das gerações contemporâneas de docentes, terão mais possibilidades de desenvolverem práticas pedagógicas mais assertivas, pautadas em evidências acadêmicas, que estimulem o discente a construir suas aprendizagens, de modo cada vez mais significativas, por meio do incentivo a formação de estudantes protagonistas. A este propósito referimos as palavras de Baú (2014, p. 50), que alega que “o domínio dos conhecimentos pedagógicos pelos professores torna-se

essencial, pois assim, poderão desenvolver suas atividades de ensinar, planejar e avaliar o ensino para seus alunos. A atividade de ensinar é complexa e exige professores com conhecimentos atualizados”.

Enfatiza-se, então, que o exercício profissional do docente exige muito comprometimento, uma vez que as práticas pedagógicas devem estar voltadas à construção da criticidade e discutidas em coletividade, compondo uma formação de práticas cidadãs, democráticas e contínuas. Neste contexto, é fundamental que o profissional esteja pautado em conhecimentos conceituais científicos, dispondo de conhecimentos procedimentais e atitudinais acerca da diversidade social, econômica, política, cultural e humana.

Nessas circunstâncias, a formação docente se faz necessária tanto a nível da formação inicial, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, como a nível da formação superior, com a aquisição de cursos de licenciatura plena, ou formação continuada, ou realizada em serviço, no intuito de orientar o professor sobre temáticas pertinentes para o exercício de uma prática cada vez mais cidadã. Colaborando com este pensamento Veiga (2013, p. 20) esclarece que,

“a formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

A definição de formação aqui utilizada, não permanece a nível das instruções para o desenvolvimento de ações de aprendizagens reduzida aos espaços de sala de aula, mas visa também a construção de uma nova postura profissional, isto é, a formação de atitudes vitais para a reconstrução do próprio sujeito (Nóvoa, 1995). Assim sendo, a discussão sobre o paradigma de inclusão no cotidiano das formações impulsiona a construção de um novo olhar, mais humano e respeitoso em relação à diversidade. Pois, segundo as palavras de Moita (2000, p. 115),

“Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”.

Nesse sentido, a formação continuada deve ser compreendida como um processo crítico-reflexivo do saber do professor, e deve englobar temáticas de formação que priorizem a concepção política emancipatória, numa visão proativa do docente, como protagonista na construção do seu saber, consciente de sua própria prática, e de sua função social. Assim, a formação continuada adquire uma dimensão teórico-prática capaz de promover a reflexividade crítica da prática, onde a construção de valores de respeito pela diversidade e a inclusão sejam prioridade.

Pois na visão de Glat et al. (2006, p. 13) “o professor, sozinho, não faz a inclusão, a política, sozinha, não faz a inclusão, faz-se necessária uma série de ações imediatas às políticas inclusivas para que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ocorra no sistema regular de ensino e sob condições adequada”. Nesse aspecto, compreende-se que a educação especial somente se efetiva através de atitudes que assegurem o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação ativa dos estudantes nas diversas atividades desenvolvidas em âmbito escolar.

Efetivamente, para que sejam assegurados esses pressupostos, são necessárias adaptações curriculares. As quais ocorrem de duas maneiras: as adaptações de acessibilidade ao currículo (grande porte) e as adaptações pedagógicas (pequeno porte). Assim sendo, Beyer (2003) explica que, as legislações que estabelecem a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, no chão da escola, enfrentam um distanciamento entre a legislação e as reais condições dos professores, de atendimento ao estudante com deficiência.

Ainda segundo o mesmo autor, grande parte dos docentes professores se consideram não preparados para atender aos alunos com necessidades especiais. Na verdade,

“falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições de trabalho [...]. Os professores já em experiência de educação inclusiva mostram níveis preocupantes de stress, [...] principalmente devido à inexistência de uma formação anterior visando à capacitação para o ensino desse alunado (Beyer, 2003, p.1).

Cabe destacar que, na realidade educacional atual, é comum o interesse entre os diversos profissionais da educação escolar buscarem formação contínua, no intuito de minimizar, solucionar ou mesmo evitar possíveis problemas ou limitações em suas práticas pedagógicas. Essa busca reflete o comprometimento dos profissionais, com sua própria aprendizagem e com a formação de seus alunos. Visto que, de acordo com (Mantoan, 2006), é fundamental que os docentes tenham domínio no tocante aos conhecimentos pedagógicos, pois, deste modo, poderão desenvolver suas incumbências de planejamento, ensino e avaliação de forma, que possa efetivamente atender aos anseios de seus discentes.

Nessa visão, Mantoan (2013, p. 18) reafirma que “a educação é um direito humano, fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos”. Assim sendo, a educação precisa, obrigatoriamente, envolver todos os discentes matriculados no ensino regular, sem promover a exclusão no meio educacional. Desse modo, a educação inclusiva deve assegurar a todos, sem exceção, o direito à permanência na escola, bem como metodologias que permitam a sua aprendizagem, sem que sofram qualquer discriminação no decorrer do processo educativo.

Esta missão requer que a escola esteja pronta para atender às eventuais necessidades destes estudantes com deficiência. O que inclui docentes capacitados para planejar suas atividades educativas de acordo com a realidade de cada sala de aula e, principalmente, capazes de desenvolver a comunicação com estes

estudantes com deficiência, visto que, a comunicação ainda tem sido um entrave para a inclusão. Portanto, compreendemos que é possível propiciar uma educação com qualidade para todos, ao passo que a escola, e todos os seus agentes, estejam engajados e preparados, para construir o processo de inclusão, de modo que estes estudantes possam ser sempre atendidos, sem discriminações nem preconceitos.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV – Estudo Empírico

“Como toda atividade racional e sistemática, a pesquisa exige que as ações desenvolvidas ao longo do seu processo sejam efetivamente planejadas. De modo geral, concebe-se o planejamento como a primeira fase da pesquisa, que envolve a formulação do problema, a especificação de seus objetivos, a construção de hipóteses, a operacionalização dos conceitos, etc.” (Gil, 2008, p. 19)

4.1 Objetivos do Estudo

A presente investigação tem por finalidade analisar as concepções definidas no Projeto Político Pedagógico da escola em relação à educação inclusiva, de forma a identificar as necessidades de reformulação e, em função desta, construir propostas de formação direcionada aos docentes e a equipe gestora, capaz de proporcionar conhecimentos necessários para a reconstrução dos projetos políticos pedagógicos de forma inclusiva.

Diante disso, a pesquisa está fundamentada na indagação: Quais as necessidades de formação dos professores de educação especial? Diante da necessidade de se reconstruir o projeto político da escola, para ajustar-se a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC e da dificuldade de se efetivar a inclusão nas práticas cotidianas, a investigação propõe uma reflexão acerca da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, em uma sociedade ainda limitada por preconceitos, necessita reconstruir valores e novos paradigmas educacionais.

Tendo por objetivos gerais: analisar o Projeto Pedagógico na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas públicas do município de Igarapé do Meio-MA; Pesquisar as demandas existentes da implementação do Projeto Político Pedagógico nas escolas públicas do município de Igarapé do Meio-MA. E objetivos específicos:

- Identificar os critérios para que uma escola seja considerada inclusiva;
- Descrever as orientações necessárias à construção de Projeto Político Pedagógico efetivamente inclusivo;
- Propor uma oficina de formação de professores para a construção de um Projeto Político Pedagógico pautado nos critérios de inclusão.

Assim sendo, a presente investigação tem por intuito propiciar uma reflexão acerca da inclusão no âmbito educacional, de modo que, esta seja uma cultura organizacional, ou seja, que esteja presente em todos os ambientes da escola.

4.2 Metodologia da Investigação

A presente pesquisa coletou dados sobre as concepções e atitudes da equipe pedagógica e gestora sobre a inclusão de estudantes com deficiência, bem como as necessidades de formação, para, mediante os resultados, construir um projeto de formação com a orientação para a reconstrução do Projeto Político Pedagógico na perspectiva da educação inclusiva. Tendo como fundamento as afirmativas de Bloise (2020), esclarecem que “uma pesquisa pode ser conceituada enquanto um mecanismo coerente, lógico, organizado e metódico cuja finalidade é fornecer respostas às questões levantadas. A necessidade de pesquisa deve-se à falta de dados e informações imprescindíveis para a solução do problema levantado. Mas a pesquisa também se mostra indispensável quando estes dados e/ou informações estão desorganizados e caóticos, revelando-se incapazes de fornecer o necessário suporte à questão” (Bloise, 2020, p. 108).

Assim sendo, a pesquisa desenvolveu os protocolos e procedimentos de uma configuração de uma pesquisa científica, que, na opinião de Vergara (2010) segue os seguintes passos: referente aos meios e quanto aos fins. Nesse contexto, a pesquisa se classifica como: Quanto aos meios, se define como uma pesquisa exploratória, uma vez que, é um estudo pioneiro, no contexto do município. Além disso, no tocante aos meios, se caracteriza como: a) pesquisa de campo, já que os dados serão coletados diretamente em contato com a população pesquisada; b) pesquisa bibliográfica, visto que buscou as mais diversas fontes de material já publicado sobre o tema; c) pesquisa documental, visto que foi necessária a análise e fundamentação nas legislações em vigor.

Ainda no tocante a classificação da pesquisa, em relação aos métodos a pesquisa se formatou como mista. Que, na concepção de Farias Filho et. al. (2018, p. 92) “A pesquisa mista posiciona-se entre os extremos da pesquisa quantitativa e qualitativa a fim de respeitar plenamente a sabedoria de ambas e alcançar uma solução intermediária viável para inúmeros problemas de interesse”. Diante do exposto, relata-se que a pesquisa foi realizada com a utilização dos métodos mistos, pois foram realizadas observações e também empregados dados estatísticos, sintetizados em tabelas, e, em seguida foi concretizada a análises e organizado um projeto de formação.

4.3 Procedimentos e Instrumentos

Como já abordado, esta pesquisa foi realizada por meio da observação sistemática e da aplicação de questionários, com o intuito de coletar dados pessoais e profissionais dos professores da educação básica, das escolas da rede municipal de Igarapé do Meio-MA, de forma a traçar dados sobre as práticas de educação inclusiva, para identificar possíveis necessidades de formação, e em seguida elaborar um projeto de formação destinado a este público, no intuito de minimizar a exclusão no campo educacional. Nesse sentido, a observação simples pode ser conceituada como “a observação simples é muito útil quando é dirigida ao conhecimento de fatos ou situações que tenham certo caráter público, ou que pelo menos não se situem estreitamente no âmbito das condutas privadas” (Gil, 2008, p. 102). Deste modo, realizou-se a coleta de dados pautada em um roteiro, onde se buscou coletar dados significativos sobre o cotidiano da escola.

Em continuidade, esclarecendo a definição de questionário, Gil (1999, p.128), o distingue como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. A partir desta definição, pode-se assegurar que o uso deste instrumento de coleta foi o mais adequado para captar os dados indispensáveis para atingir os objetivos da pesquisa.

A opção por um questionário com questões abertas e fechadas, que possibilitasse não somente respostas prontas, mas que um inquirido pudesse exprimir suas concepções sobre algumas questões. Assim, os questionários de pesquisa foram impressos e distribuídos a cada profissional da escola, onde foram explicados os objetivos da pesquisa, e cada pessoa que aceitou participar, recebeu o questionário e o devolveu dez (10) dias depois. A equipe de profissionais docentes e gestores que trabalham na escola, é composta por 15 profissionais, entretanto, apenas 11 responderam à pesquisa. O processo de coleta de dados seguiu todas as normas estabelecidas, tanto é que, somente respondeu o questionário, o profissional que autoriza a divulgação dos dados, destaca-se que, em nenhum momento há identificação dos investigados, e o pesquisador disponibilizou seu contato para posteriores esclarecimentos, caso o pesquisado julgue necessário.

Para a realização da coleta de dados, foram contactados os docentes e gestores da escola municipal Centro Educacional de Igarapé do Meio, a mesma foi constituída no ano de 2001, localizada na Rua do Acampamento S/N, Centro na cidade de Igarapé do Meio. Iniciou suas atividades em 2002, seu nome passou a ser Escola Municipal Centro Educacional de Igarapé do Meio, por ser a primeira escola do município a ser construída no Centro da cidade.

Em relação ao questionário (anexo 1) está dividido em três partes. A primeira coleta dados sobre a caracterização dos inquiridos (sexo, idade, habilitações acadêmicas, nível de ensino, anos de docência, a formação em Educação Especial). A segunda parte coleta dados sobre a construção e implementação do

Projeto Político Pedagógico no cotidiano da escola, a terceira parte refere-se a área específica da inclusão e como está descrita no Projeto Político Pedagógico.

A coleta de dados ocorreu no período de junho a outubro de 2021. Após a coleta, é pertinente que se façam a categorização e uma análise minuciosa para a compreensão dos resultados. Na concepção de Bardin (2009, p. 117) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e em seguida por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente estabelecidos”.

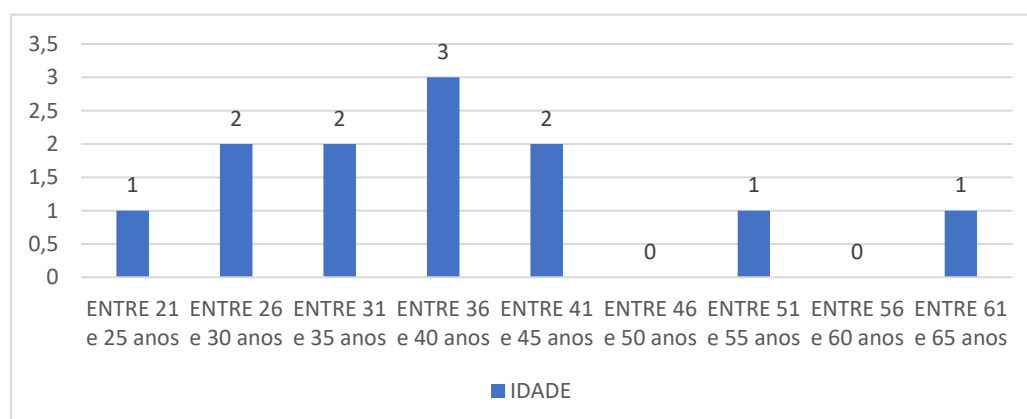
4.4 Caracterização do contexto em estudo

A cidade de Igarapé do Meio fica a 200 quilômetros de distância da capital São Luís, localizado na região nordeste do Brasil, tem uma população de 15 (quinze) mil habitantes, com 7.157 (sete mil cento e cinquenta e sete) alunos matriculados na rede pública de ensino, distribuídos em 42 escolas. Alguns dados importantes para nossos estudos teriam que sair desses números: quantas escolas tinham PPP ativo? Quantas escolas não tinham PPP? Quantos estavam desatualizados? Quantos alunos com deficientes têm na escola e geral no município? Como estar sendo ofertada a educação especial e inclusiva? São essas e outras respostas que irão nos situar de como estar a atual educação inclusiva no município e quais as possibilidades de escolhas temos para projetar ações inclusivas.

4.5. Constituição da amostra

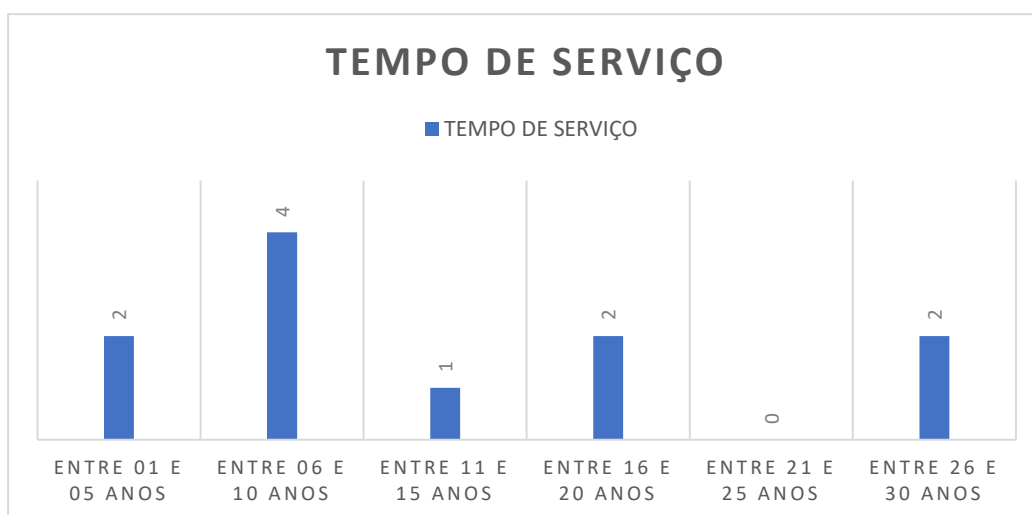
A pesquisa que elaborámos recaiu sobre uma amostra de onze professores da rede municipal de ensino de Igarapé do Meio-MA. Trata-se de uma amostra constituída por dez mulheres e um homem, com idades entre os 21 anos (mais novo) e os 65 anos(mais velho).

Gráfico 01 – Idade



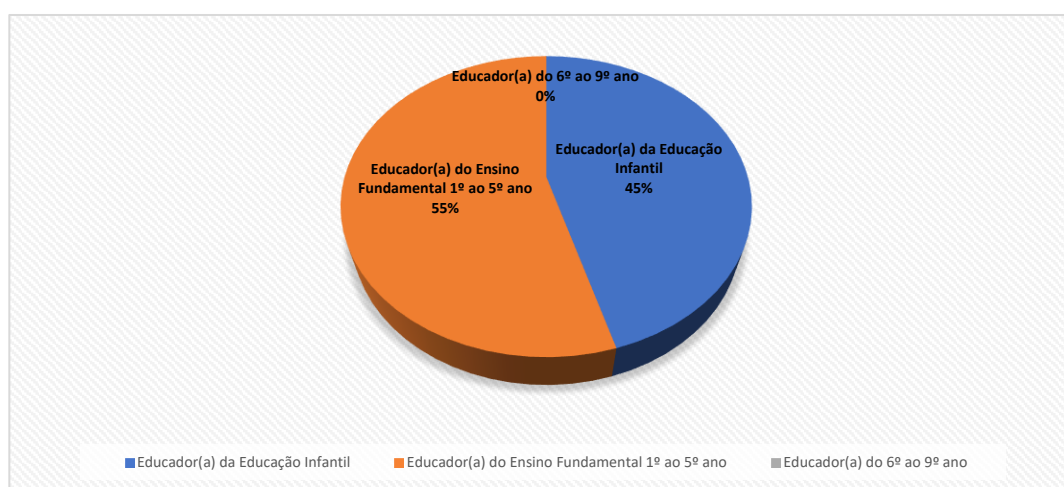
O gráfico 1 revela-nos que, na nossa amostra, um sujeito encontra-se na faixa etária dos 21 aos 25 anos de idade, dois estão na faixa etária dos 26 aos 30 anos, dois situam-se na faixa etária dos 31 aos 35 anos, três encontram-se na faixa etária dos 36 aos 40 anos, dois docentes estão na faixa etária dos 41 aos 45 anos, um na faixa etária dos 51 aos 55 anos, e um professor situa-se na faixa etária dos 61 aos 65 anos.

Gráfico 02 – Tempo de Serviço Docente



Relativamente ao tempo de serviço dos docentes da nossa amostra, o gráfico 2 permite-nos constatar que esse tempo varia entre um ano (sendo este o menor tempo de serviço) e os (30) trinta anos de serviço (sendo este esse o maior tempo), sendo o maior grupo aquele que, com quatro professores, responde ter entre (6) seis e (10) dez anos de docência.

Gráfico 03 – Ciclo de ensino em que exerce suas funções



O gráfico 3 representa o ciclo de ensino em que o professor exerce suas funções, onde (05)cinco professores (45%) responderam que trabalham na educação infantil, e (06) seis professores (55%) responderam que

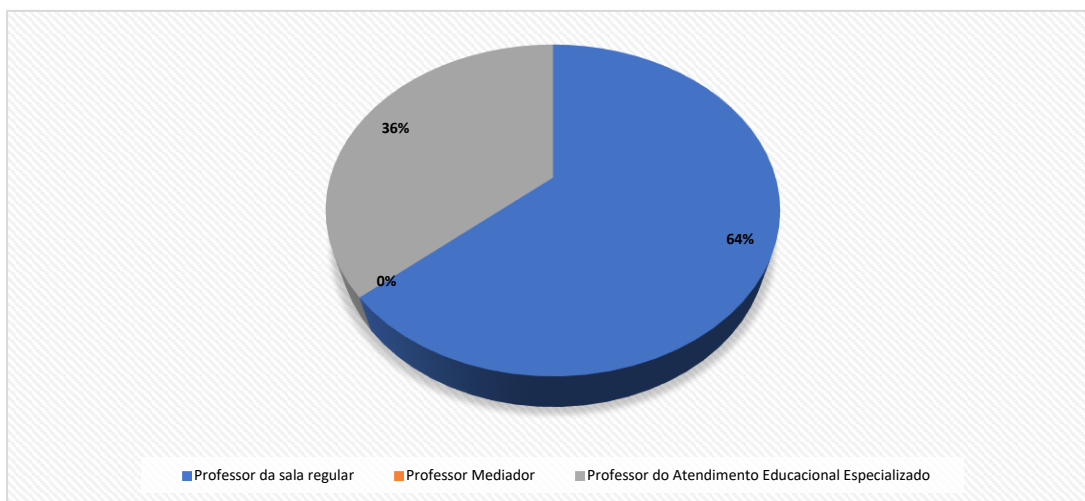
atuam no ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Entre os sujeitos da nossa amostra, nenhum refere exercer funções no ciclo do 6º ao 9º ano de escolaridade.

Gráfico 04 – Situação profissional em que se enquadra

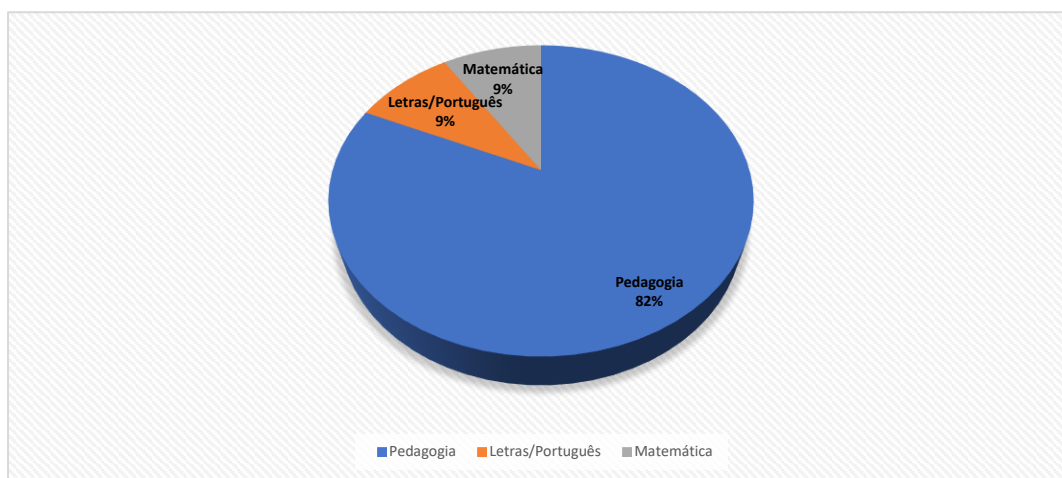


O gráfico 4 representa a situação em que se enquadram os docentes da nossa amostra, pelo que podemos constatar que (07) sete professores são contratados, perfazendo um total de 64%, e, (04) quatro responderam que são concursados, totalizando 36%.

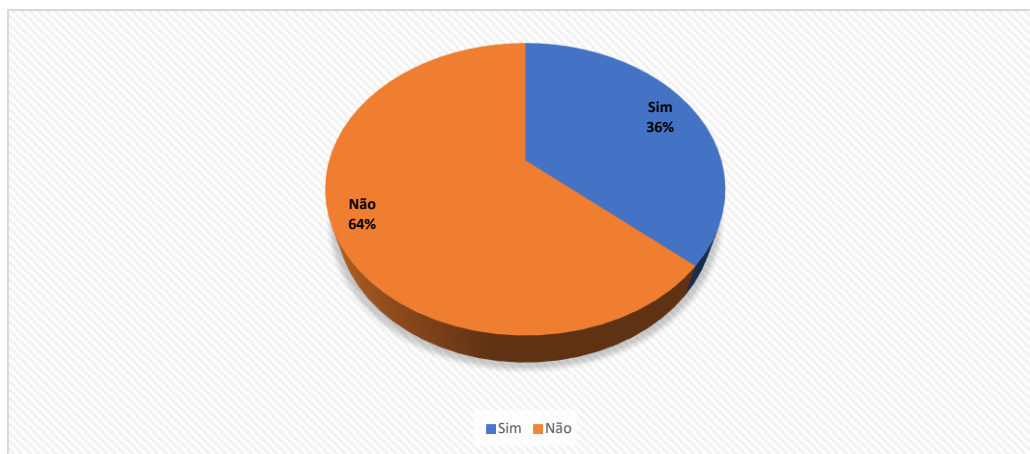
Gráfico 05 – Função que desempenha na escola ou agrupamento de escolas onde trabalha



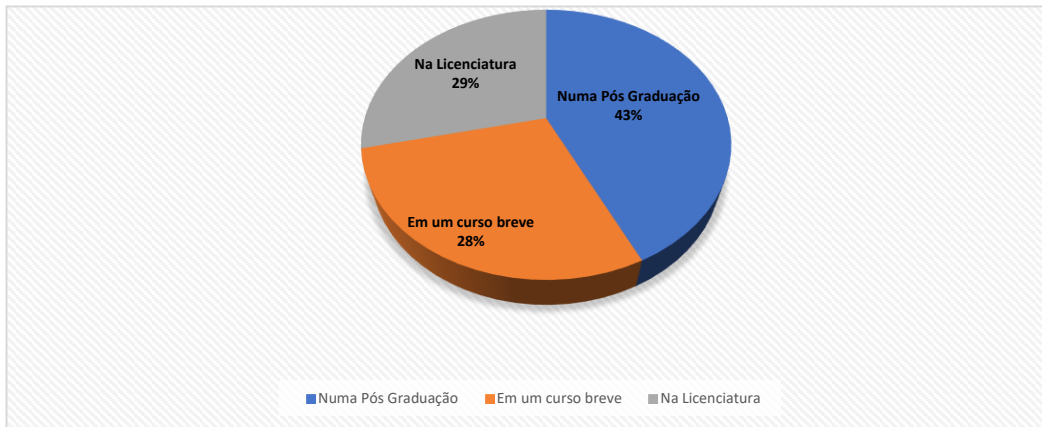
Relativamente à função que, os docentes da nossa amostra, desempenham na escola ou agrupamento de escolas onde trabalha, no gráfico 5, podemos constatar que (07) sete professores trabalham na sala de aula regular (64%), e (04) quatro responderam que atuam no atendimento educacional especializado (36%), sendo que nenhum dos professores da nossa amostra exercia funções de questionamento mediador ou cuidador.

Gráfico 06 – Formação académica

Segundo o gráfico 06 podemos constatar que, dos sujeitos da nossa amostra, (09) nove são formados em pedagogia (82%), (01) um professor é formado em letras/português (9%) e (01) um docente é formado em matemática (9%).

Gráfico 07 – Formação em Educação Especial

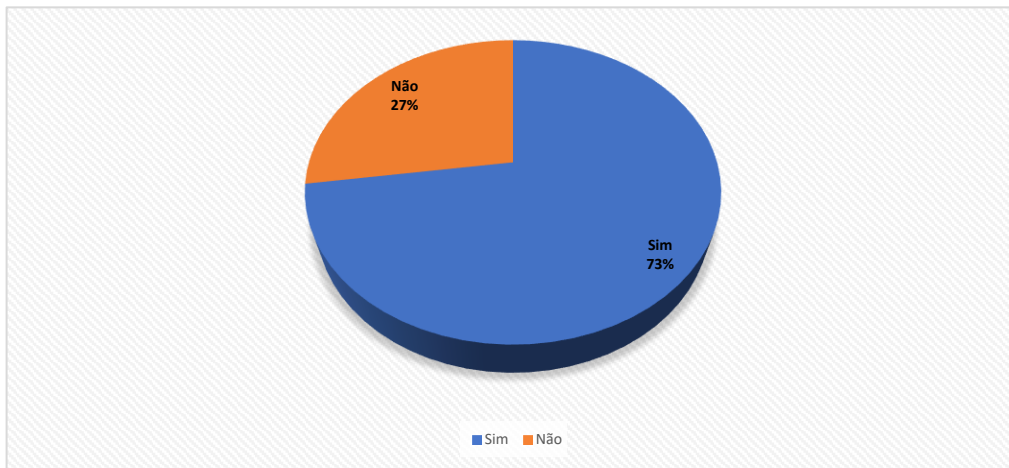
Quando questionados se detinham formação em Educação Especial, no gráfico 7, podemos verificar que (04) quatro docentes responderam que sim (34%), e (07) sete docentes informaram não possuir formação em educação especial (64%).

Gráfico 08 – Como adquiriu esta formação

Dos professores que afirmaram terem tido formação em Educação Especial, o gráfico 8 revela-nos que (03) três (43%) adquiriram-na por meio de uma pós-graduação, (02) dois professores (28%) responderam que frequentaram cursos breves, e outros (02) dois docentes (29%) responderam que a formação em Educação Especial que obtiveram, foi-lhes facultada durante a licenciatura.

A primeira parte da coleta, contribuiu para a compreensão do perfil dos professores que atuam na escola pesquisada. Diante dos resultados, foi possível verificar que, em relação as faixas etária existem professores mais jovens, bem como professores com mais experiência. Tanto é que, todos os docentes responderem que possuem experiências, sendo que, a maioria dos docentes, possui entre 6 e 10 anos. Outro aspecto relevante, detectado até aqui, é que 45% dos professores exercem suas funções na educação infantil, e os demais, 55% dos professores atuam no ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Estas informações são relevantes para a pesquisa, e para a construção do trabalho que se pretende desenvolver, haja vista que, a construção da educação inclusiva também perpassa pela construção dos valores e atitudes individuais, que devem ser orientadas, desde os primórdios, na escola.

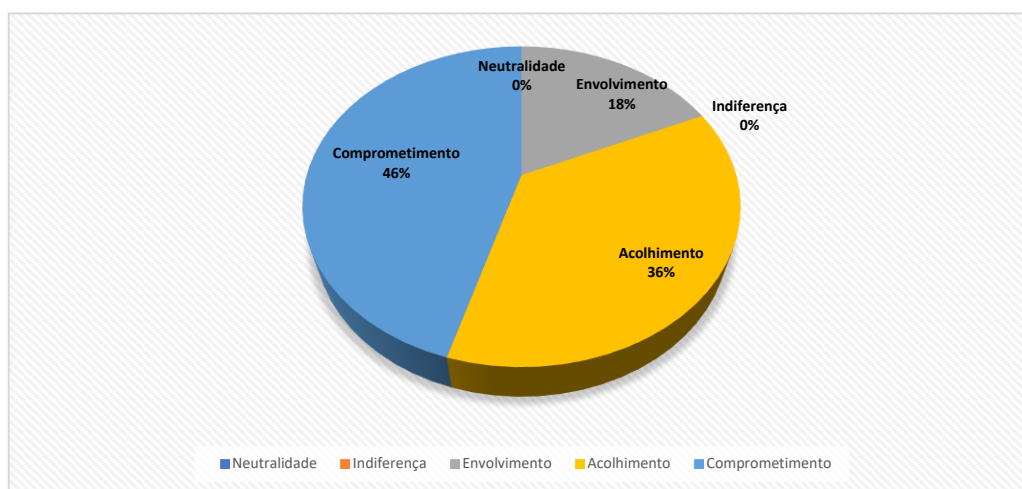
Também foi constatado que, sete professores trabalham na sala de aula regular e quatro responderam que atuam no atendimento educacional especializado. Todos possuem formação acadêmica, no entanto, sete professores não possuem formação em educação especial/educação inclusiva. Este último dado serve de alerta, visto que, desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, no ano de 1996, foram definidas políticas de formação inicial e continuada, onde também era estabelecida formação para educação especial. Em continuidade, captou-se dados relevantes à prática docente, com vistas a perceber as dificuldades mais específicas dos docentes.

Gráfico 09 – Dificuldades sentidas pelos docentes em relação ao trabalho em sala de aula

No gráfico 09 podemos verificar que (08) oito docentes (73%) referem que sentem dificuldades em trabalhar com alunos com deficiência em sala de aula, enquanto que apenas (03) três professores (27%) responderam que não sentem dificuldades.

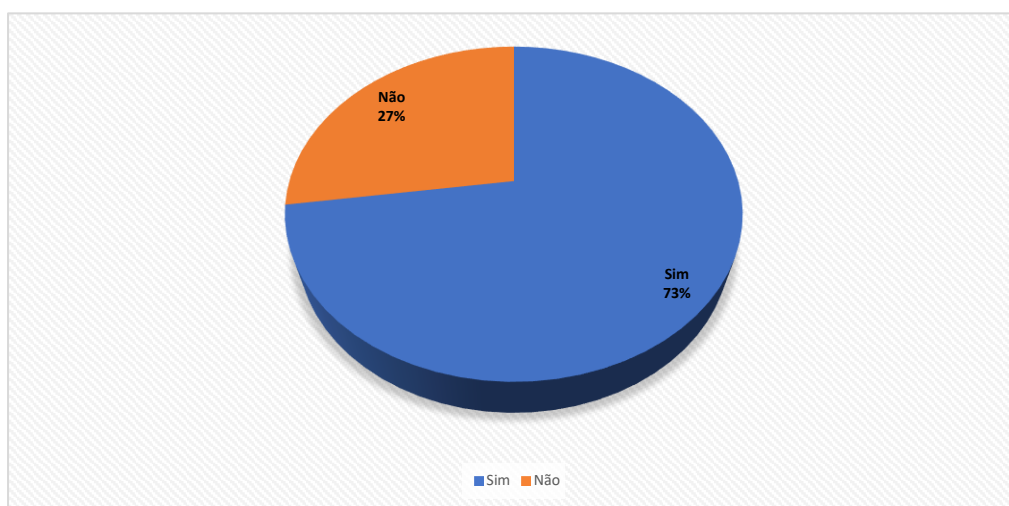
Como complemento à pergunta do gráfico 09, foi questionada a necessidade de melhoria em âmbito escolar para implementação da educação inclusiva. As respostas foram: os entrevistados um e dois, responderam que “são necessários mais recursos, colaboração, e estar sempre atentos”; já entrevistado três afirmou que “é necessário haver mais recursos com materiais e pedagógicos”; enquanto isso, o entrevistado quatro afirma que “o estudante deve ser visto como um ser individual e único”; entrevistado cinco, respondeu que “é necessário haver mais recursos materiais e pedagógicos”; entrevistado 6, informou o que “é importante que o professor sempre se mostre aberto a conversar e ajudar o aluno”; já o entrevistado sete afirmou que “é importante sempre está disponível para o aluno”; enquanto o oito, falou que “é importante ter suporte necessário para desenvolver um bom trabalho”.

Gráfico 10 – Perspectivas dos professores sobre a postura da gestão em relação a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais



Quisemos questionar os professores sobre o que achavam relativamente à postura revelada pelos gestores das escolas relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais. No gráfico 10, é visível que (05) cinco docentes (46%) responde que a postura dos gestores é de comprometimento, para (04) quatro docentes (36%) essa atitude é de acolhimento e, por fim, (02) dois (18%) docentes perspetivam que os gestores das escolas manifestam uma atitude de envolvimento. As opções neutralidade e indiferença não foram assinaladas.

Gráfico 11 – Perspectivas dos docentes sobre a existência de propostas de ações afirmativas para a educação inclusiva, descritas no Projeto Político Pedagógico



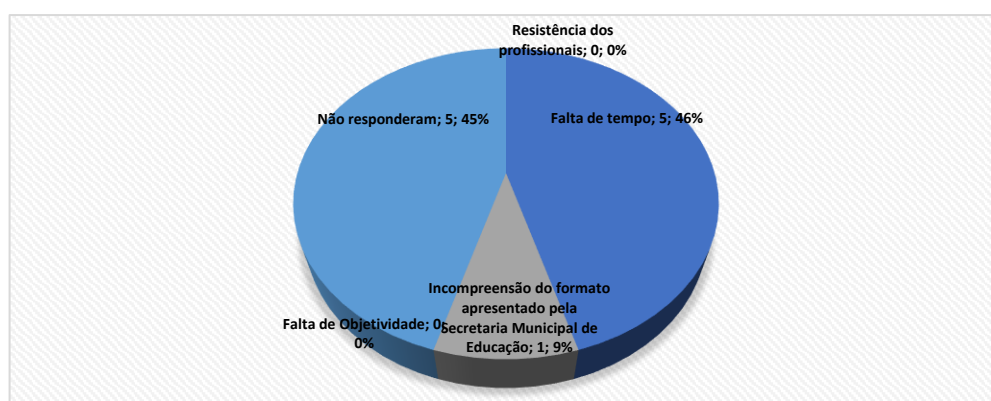
Quando questionámos os docentes se o Projeto Político Pedagógico apresenta propostas de ação para a educação inclusiva, o gráfico 11 revela-nos que (03) três docentes (27%) referem que não enquanto que (08) oito (73%) respondem que sim.

Tabela 1 – Perspectivas dos docentes quanto a ações de educação inclusiva descritas no Projeto Político Pedagógico

ENTREVISTADO 01	Um atendimento de acordo com a necessidade de cada aluno
ENTREVISTADO 02	Atendimento individualizado
ENTREVISTADO 03	Proporcionar ao educando com necessidades educacionais especiais, sua formação como cidadão promovendo independência, física, emocional e intelectual
ENTREVISTADO 04	Desenvolvimento de projetos
ENTREVISTADO 05	As ações são individualizadas
ENTREVISTADO 06	Possibilitar meios educacionais para alunos com necessidades especiais provendo o desenvolvimento as físicas pedagógicas
ENTREVISTADO 07	Atividades coletivas e individuais contribuem para o desenvolvimento de cada estudante
ENTREVISTADO 08	Educar para convivência; proporcionar ao educando com necessidades educacionais especiais, sua formação como cidadão, promovendo sua independência física, emocional e intelectual.

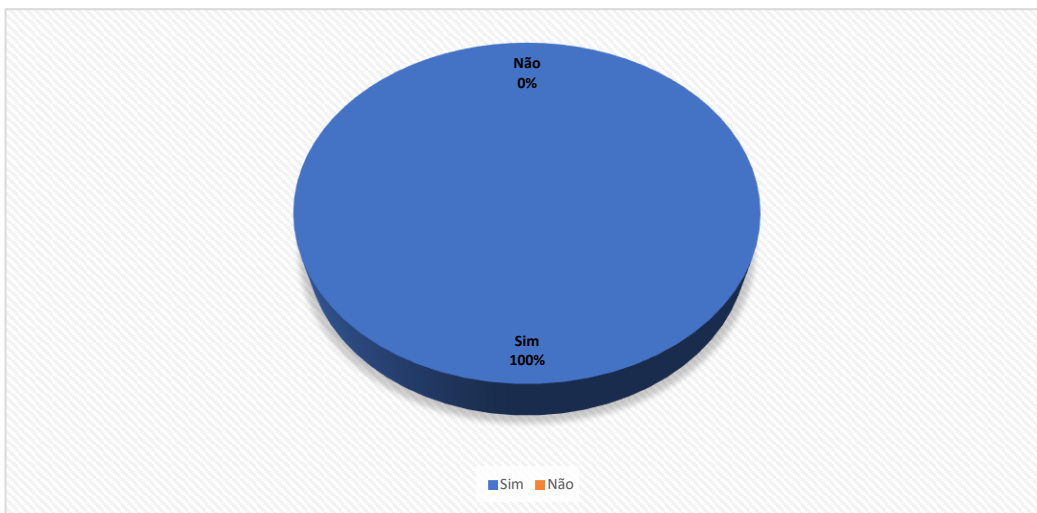
A tabela 1 descreve a percepção dos docentes sobre quais as ações afirmativas estão descritas no projeto político pedagógico. Para essa indagação, o entrevistado um, respondeu que “o atendimento de acordo com a necessidade de cada aluno”; o entrevistado dois, afirma que “existe um atendimento individualizado”; o entrevistado três, respondeu que “as ações visam proporcionar ao educando com necessidades educacionais especiais sua formação, como cidadão promovendo a independência física, emocional e intelectual”; o entrevistado quatro, informa que “essas ações ocorrem por meio de projetos”; o entrevistado cinco, respondeu que “as ações são individualizadas”; já o entrevistado seis, afirmou que “visam possibilitar aos educandos com necessidades educativas especiais a promoção do desenvolvimento de atividades físicas e pedagógicas atividades coletivas e individuais, e que essas atividades tem contribuído para o desenvolvimento de cada estudante”; o entrevistado oito, respondeu que “educar para a convivência, proporcionar ao educando com necessidades educacionais especiais sua formação como cidadão, promovendo sua independência física, emocional e intelectual. Os entrevistados nove, dez e onze não responderam.

Gráfico 12 – Concepção dos docentes quanto às maiores dificuldades para (re)elaborar o Projeto político pedagógico da escola



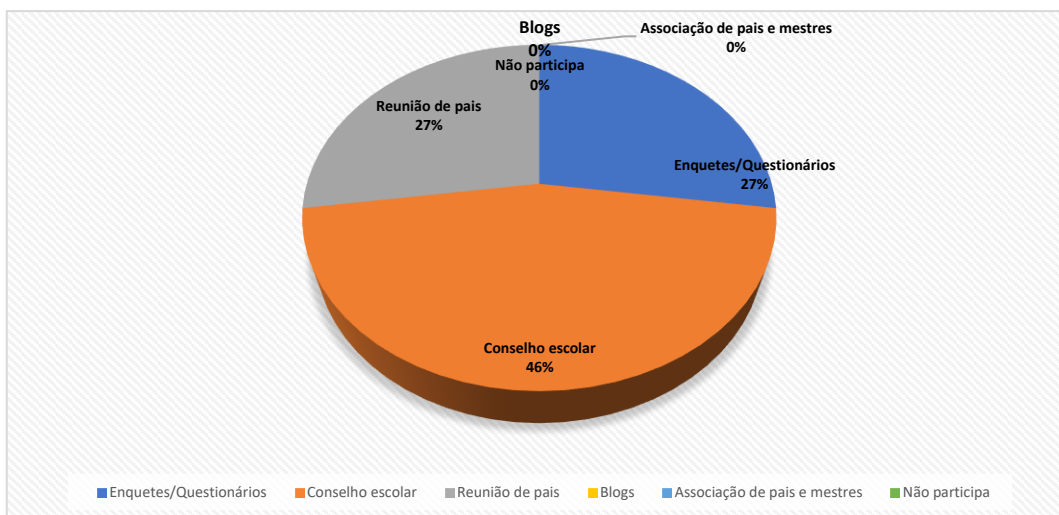
O gráfico 12 retrata, na concepção dos docentes, quais as maiores dificuldades para elaborar ou relaborar o Projeto Político Pedagógico da escola, para essa questão (05) cinco professores responderam que era falta de tempo, totalizando 46%; (01) um professor respondeu que era incompreensão no formato apresentado pela Secretaria Municipal de Educação, totalizando 9%; (05) cinco profissionais não responderam, totalizando 45%; as opções resistência dos profissionais e falta de objetividade não foram assinaladas.

Gráfico 13 – Opinião dos docentes quanto à gestão estar preocupada em (re)construir o Projeto Político Pedagógico da escola com a participação de toda a comunidade escolar



Nográfico 13 podemos ver queos professores são unânimes em mostrarem preocupação relativamente à construção ou reconstrução do Projeto Político Pedagógico com a participação de toda a comunidade escolar.

Gráfico 14 – Participação da comunidade nas decisões em relação ao Projeto político pedagógico da escola



O gráfico 14 retrata como a comunidade participa das decisões em relação ao Projeto Político Pedagógico, (03) três professores responderam que a participação se dá por meio de enquetes e questionários, perfazendo 27%; (05) cinco professores responderam que a participação ocorre nos conselhos de classe, que totaliza 46%, (03) três professores responderam que ocorrem em reuniões de pais, totalizando 27%. As opções em blogs associações de Pais e Mestres e não participam não foram assinalados.

Gráfico 15 – Percepção dos professores em relação ao acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola para acompanhamento das ações no transcorrer do ano letivo

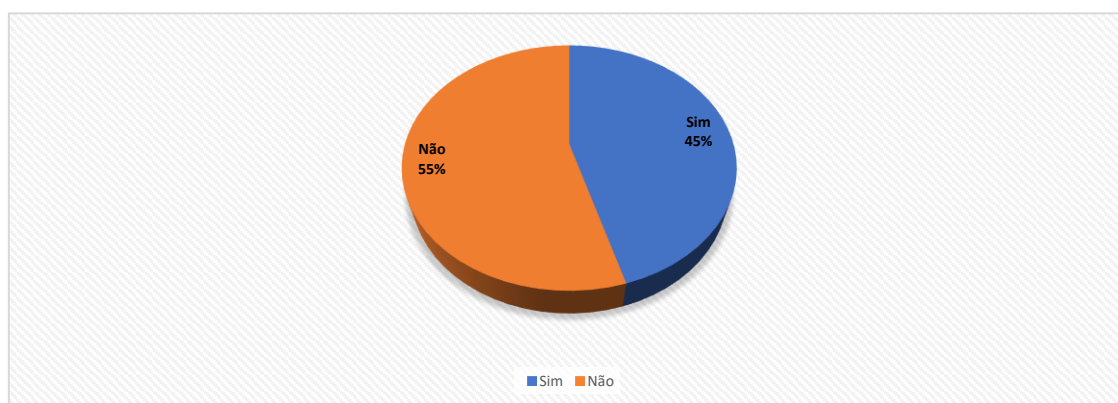


Gráfico 15 retrata a percepção dos professores em relação ao acesso ao projeto político pedagógico da escola para acompanhamento das ações no transcorrer do ano letivo, (05) cinco professores responderam que sim, que tem acesso a esse a esse documento perfazendo um total de 45%; já (06) seis professores responderam que não, esse documento não está disponível, o que totaliza 55% dos docentes.

Tabela 2 - Opinião dos docentes em relação à construção do Projeto Político Pedagógico

ENTREVISTADO 01	Contribuindo para o desenvolvimento dos nossos alunos
ENTREVISTADO 02	Feliz com ideia que se pretende realizar para o desenvolvimento da escola
ENTREVISTADO 03	Sentimento de realização em poder expor ideias dá opinião
ENTREVISTADO 04	Não lembro se já participei de alguma
ENTREVISTADO 05	Me senti útil em participar da elaboração desse projeto que é tão importante no processo de ensino aprendizagem
ENTREVISTADO 06	proporcionar ao educando com necessidades educacionais especiais, sua formação como cidadão promovendo independência, física, emocional e intelectual.
ENTREVISTADO 07	Bom. Pois o pp é o coração da escola e por meio dele são elaboradas e colocadas em prática as ações que envolve a escola
ENTREVISTADO 08	É gratificante poder participar do projetos que ajude para a melhoria da educação

A tabela 2 retrata a opinião dos docentes em relação à construção ou reconstrução do do Projeto Político Pedagógico, entrevistado (01) um, respondeu que se sente importante por estar “contribuindo para o desenvolvimento dos nossos alunos”; ja o entrevistado (02) dois, afirmou que se sente “feliz com a ideia que se pretende realizar para o desenvolvimento da escola”; o entrevistado (03) três, afirmou ter um “sentimento de realização em poder expor ideias e dar opinião”; entrevistado (04) quatro afirmou “não lembro se já participei de alguma elaboração”; o entrevistado (05) cinco, afirmou se “sentir útil em participar da elaboração desse documento que é tão importante para o processo ensino-aprendizagem”; o entrevistado de (06) seis, afirmou que é importante por “proporcionar ao educando com necessidades educacionais especiais, sua formação como cidadão promovendo independência física, emocional e intelectual”; o entrevistado (07) sete, responder o que “é bom, pois o projeto político pedagógico é o coração da escola e por meio de são elaborados e colocados em práticas as ações que desenvolvem a escola”; o entrevistado (8) oito afirmou que “é gratificante poder participar do projeto que para ajude melhoria da educação”; os entrevistados (09) nove, (10) dez e (11) onze não responderam.

Gráfico 16 – Percepção dos professores em relação à participação dos pais ou responsáveis por alunos com Necessidades Educativas Especiais - NEE

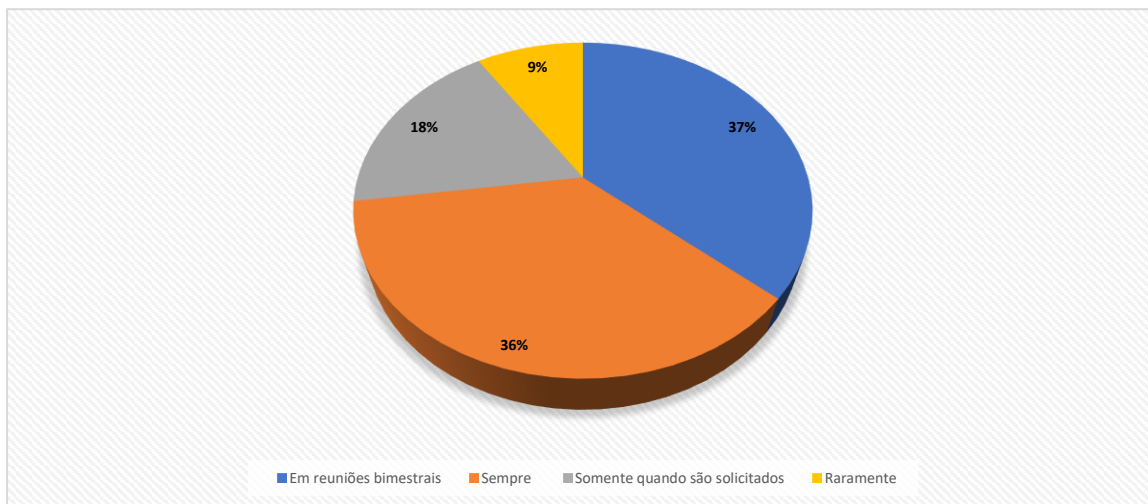
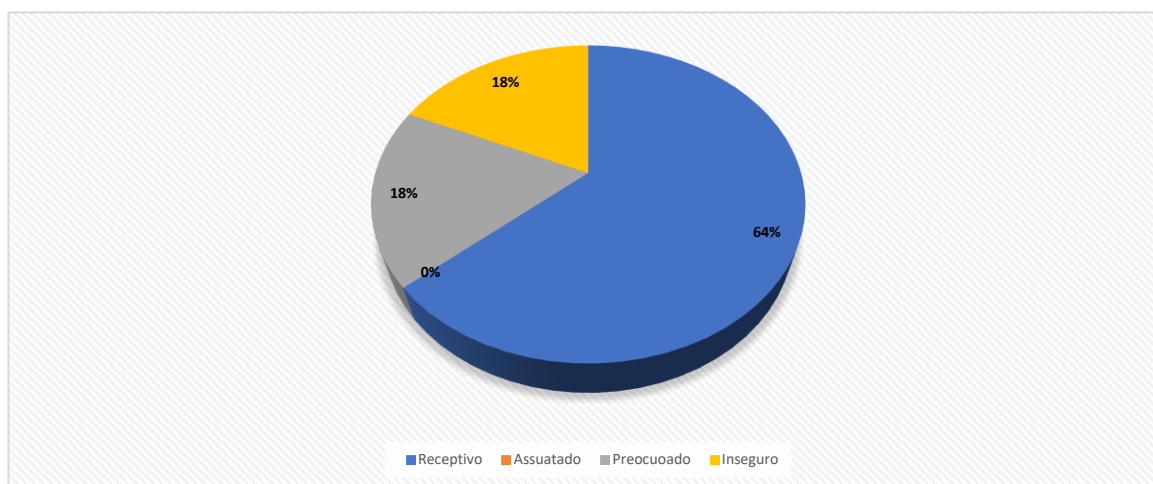


Gráfico 16 representa, a percepção dos docentes em relação à participação dos pais ou responsáveis dos alunos com necessidades educativas especiais, (04) quatro professores responderam que está participação ocorre em reuniões bimestrais, perfazendo um total de 37%; (04) quatro professores afirmaram que essa participação ocorre sempre, totalizando 36%; (02) dois professores responderam que essa participação acontece somente quando os pais são solicitados, o que totaliza 18%; e, (01) um professor respondeu que essa participação ocorre raramente totalizando 9%.

Gráfico 17 – Como o docente se sente ao receber um aluno com deficiência em sala de aula regular

O gráfico 17 retrata como os docentes se sentem ao receber um aluno com deficiência na sala de aula regular, para este questionamento, (07) sete professores responderam se sentirem receptivos, totalizando 64%; (02) dois professores responderam se sentirem preocupados, o que é perfaz 18%; (02) dois professores afirmaram se sentirem inseguros, totalizando 18%; nenhum professor assinalou a opção assustado.

Vale destacar que também foram coletados dados a partir da observação realizada na escola. Estes dados contribuíram para complementar a coleta realizada através dos questionários.

Foi relatado que em 2020, a escola passa a ser forrada para receber climatização e ampliação de mais 1 (uma) sala de aula, onde a escola no início da sua construção tinha 6 (seis) salas de aula, 1 (uma) sala de recursos (AEE) 1(uma) secretaria, 1(uma) cantina, 1(uma) cozinha, 2 (dois) pátios, 2 (dois) banheiros, 1 (uma) sala de informática.

A Escola Municipal Centro Educacional de Igarapé do Meio, oferta educação nos seguintes seguimentos: Educação Infantil (creche II, pré-I e II), ensino fundamental I (1º, 2º e 3º ano), educação especial.

Educação Infantil – 2019/2020

Divisão de Turmas

Ano		Nº de Turmas	Quantidade de alunos	Idade	Turno
2020	Creche-II	02	22 e 20, total de 42	2 anos e 9 meses	Matutino
	Pré-I	03	19, 19 e 18, total de 56	4 anos	Matutino
	Pré-II	02	25 e 24, total de 49	5 anos	Mat/Vesp
2019	Creche-II	02	22 e 20, total de 42	2 anos e 9 meses	Matutino
	Pré-I	03	19, 19 e 18, total de 56	4 anos	Matutino
	Pré-II	02	25 e 24, total de 49	5 anos	Mat/Vesp

Ensino Fundamental – 2019 a 2020

Divisão

Ano	Ano/Série	Nº de turmas	Nº de alunos	Idade	Turno
2020	1º	02	37-20 e 17	06 anos	Mat/Vesp
	2º	03	69-24, 23 e 22	07 anos	Vespertino
	3º	02	27-17 e 10	08 e 09 anos	Vespertino
2019	1º	02	37-20 e 17	06 anos	Mat/Vesp
	2º	03	69-24, 23 e 22	07 anos	Vespertino
	3º	02	27-17 e 10	08 e 09 anos	Vespertino

Educação Especial

Ano	Ano/Série	Nº de turmas	Nº de alunos	Idade	Turno
2020	Multe Seriado	02	10		Matutino
			07		Vespertino
2019	Multe Seriado	02	10		Matutino
			07		Vespertino

No bairro onde a escola está inserida, 80% dos alunos vive em famílias compostas por pai e mãe. Desses, quase metade não possui o ensino fundamental completo, 27% concluiu o ensino médio e aproximadamente 3% tem formação superior. Exercem atividades profissionais variadas, sendo as mais citadas pedreiro, costureira, quebradeiras de coco, domésticas, pintor e cozinheiro. Cerca de 95% se declara parda. Temos 90% dos alunos matriculados, cadastrados no programa Bolsa Famílias.

A interação entre alunos e professores envolve a família, por meio da qual se buscam informações importantes para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, criando laços afetivos, buscando uma boa convivência e facilitando a medição e a construção do conhecimento. O quadro de docente é composto por 31 professores, dos quais 25 são contratados, e 6 são concursados.

A comunidade onde funciona a escola Centro Educacional de Igarapé do Meio é localizada na sede de Igarapé do Meio – MA, cujas casas são de alvenaria e cobertas com telhas, as ruas são asfaltadas, tem alguns comércios, farmácias, igrejas, possui transportes como: carros, motocicletas; dispõem de UBS – Unidade Básica de Saúde, possui saneamento básico, algumas famílias têm acesso a internet, a maioria da população é de baixa renda. Caracteriza-se uma comunidade 70% carente e somente 30% em condições de melhor qualidade de vida.

Observa-se que a educação especial e inclusiva é uma inovação educacional, que propõe a abertura das escolas às diferenças e admitindo todos os alunos, nesse processo, desenvolve-se currículos baseados em saberes abertos e com base sociocultural. O objetivo em estudá-lo deve-se a preocupação de verificar como acontece o processo de inclusão nas escolas públicas do município de Igarapé do Meio, e em especial na escola Centro Educacional, ou seja, se vem promovendo os alunos com deficiência, bem como de todos os alunos da turma em que estão inseridos. A educação inclusiva desde que bem estruturada em todos os níveis

da escola, é um processo viável, pois favorece a aprendizagem e promoção dos alunos com deficiência e demais alunos, contribuindo para a formação de todos, ambos aprendem a conviver com as diferenças e também a superar os obstáculos por elas impostos.

4.5 Discussão dos dados, à luz da literatura

Diante das respostas obtidas, percebeu-se que todos os docentes já possuem mais de (03) três anos de experiência (gráfico 03). No entanto, gráfico 08 demonstra que dos (11) onze professores interrogados (07) sete não possuem formação em Educação Especial. Este dado se torna relevante, pois o Estatuto da pessoa com deficiência, que data do ano de 2015, prevê formação para todos os docentes, e adequação de todos os espaços para a inclusão, mas após seis anos ainda existem docentes sem nenhuma formação para a promoção da inclusão. Nesse sentido Mantoan (1997, p.120), esclarece que “[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico”.

Em continuidade à análise, os dados sobre a necessidade de melhoria em âmbito escolar para implementação de práticas inclusivas, nota-se que, se fazem necessárias formação de professores, havendo também necessidade de recursos pedagógicos e metodologias adequadas. Vale a pena destacar que, estes são itens essenciais para o processo de inclusão, visto que Sassak (2005) relata que a inclusão acontece à medida forem extintas as barreiras “arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência)” (Sassaki, 2005, p. 10).

O gráfico 11 demonstra que a postura da gestão em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais é de envolvimento, acolhimento e de comprometimento. Além disso, o gráfico 12 revela que há ações afirmativas traçadas no projeto político pedagógico para implementação da educação inclusiva, que ocorrem geralmente por meio de projetos, de atendimento individualizado, visam possibilitar aos educandos com necessidades educacionais especiais a promoção do desenvolvimento de atividades físicas e pedagógicas atividades coletivas e individuais, e que essas atividades têm contribuído para o desenvolvimento de cada estudante.

Vale destacar que, se faz necessária a reformulação do Projeto Político Pedagógico para cumprir as demais exigências previstas na legislação em relação a inclusão de pessoas com deficiência, além de focar na formação de docentes, pois, cada escola, de acordo com a legislação brasileira em vigor, deve promover formação continuada para seus docentes. Conforme expresso no “Artigo 62, § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério; § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.” (Ministério da Educação, 1996, p. 37). A análise de dados ainda alerta, no gráfico 13 para as dificuldades para elaborar ou reelaborar o Projeto Político Pedagógico da escola; tais como a dificuldade dos professores em compreenderem o modelo definido pela Secretaria Municipal de Educação, bem como o problema assinalado no gráfico 16, que é a dificuldade em ter acesso ao documento para acompanhamento no transcorrer do ano letivo. Vale destacar que, estes dois problemas também pode ser perfeitamente sanada com a formação continuada sobre a temática.

Outro ponto observado, está definido no gráfico 15 retrata como a comunidade participa das decisões em relação ao Projeto Político Pedagógico, onde foi relatado que há participação ocorre por meio de enquetes e questionários, do conselhos de classe e de reuniões de pais. Isso mostra um ponto forte da escola, pois o Projeto Político Pedagógico não pode e nem deve ser elaborado de forma isolada. Corroborando este pensamento Vasconcellos (2004), afirma que “o Projeto Político Pedagógico - PPP é o plano global da instituição, um processo de planejamento participativo, nunca definitivo, que se aperfeiçoa no caminhar. Assim sendo, este se caracteriza como um tipo de ação educativa intencional, a partir de uma leitura da realidade, de projeção de finalidades e de um plano de ação que transforme a realidade existente” (Vasconcellos, 2014, p.169).

Gráfico 17 representa a participação dos pais ou responsáveis dos alunos com necessidades educacionais especiais, onde a maioria respondeu que os pais são participativos, e o gráfico 18 retrata como os docentes se sentem ao receber um aluno com deficiência na sala de aula regular, para esta indagação os docentes afirmaram se sentirem receptivos, preocupados e inseguros. Estes dados reafirmam a necessidade de formação sobre a temática. Visto que, o Ministério da Educação (2003), esclarece que “a figura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento, é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (MEC, 2003, p.16).

Enfatiza-se, que nesse documento a educação inclusiva deve estar retratada de forma explícita, muito além da estrutura arquitetônica, a formação dos profissionais, disponibilidade de profissionais aptos a trabalhar com deficiências diversas, garantia de flexibilização curricular, quando necessário, para alunos com altas

habilidades ou com impossibilidades de completar a escolaridade regular dentre outras medidas, proporcionar um clima de respeito às deficiências dos alunos, garantindo a esses alunos o direito ao acesso e permanência na escola já definido em legislação.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico deve contribuir para uma inclusão efetiva, cabendo ao gestor ou mobilizador da construção do Projeto Político Pedagógico cuidar para que tais ações fiquem explícitas, já que inúmeras vezes, aquilo que não fica explícito em relação à inclusão, é por vezes negado. Diante disso surge a indagação: Quais as necessidades de formação dos professores de educação especial? E para respondê-la, foram elaboradas as seguintes hipóteses: As escolas públicas municipais de Igarapé do Meio desenvolvem práticas efetivas de inclusão, logo o processo de aprendizagem ocorre numa perspectiva inclusiva. A formação de professores não contempla a temática da educação inclusiva, logo as práticas pedagógicas não são inclusivas. Diferentes razões motivaram este estudo, tais como: compreender as limitações e possibilidades para a efetivação de uma educação inclusiva, contribuir com a produção científica sobre a temática, contribuir com a efetivação da inclusão no ambiente escolar.

Vale destacar que, a formação é fundamental para a construção de todo e qualquer ato educativo ocorrido de forma intencional, deste modo, a formação em educação inclusiva é essencial para que se possa estruturar ações, valores e princípios que proporcionem um processo de inclusão efetivo. Corroborando este pensamento, Saviani (2007, p. 32) “competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes”. Assim sendo, os conhecimentos são saberes específicos do campo de atuação, saberes didáticos, tecnológicos, inclusivos, dentre outros.

Malheiros (2014), alerta que:

[...] O desconhecimento faz com que alguns indivíduos pratiquem atos benevolentes, oferecendo aos deficientes oportunidades ilusórias, que não são encontradas com facilidades, estes podem estar repletos de preconceito que irão promover um estigma ainda maior para determinado sujeito atendido desta forma (Malheiros, 2014, p. 22).

Deste modo, se faz pertinente que, toda a equipe escolar possua formação sobre inclusão, para que se possa compreender os direitos da pessoa com deficiência, oportunizando o acesso aos direitos que já lhes são estabelecidos por lei, e não apenas uma aparente benevolência, distante do efetivo cumprimento dos dispositivos legais. Nesse contexto, Mantoan (2000), esclarece que as escolas abertas à inclusão são escolas:

[...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses

ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos (Mantoan, 2000, p. 7).

Nessa conjuntura, ressaltat-se a importância da formação de professores e a capacitação para atuar em ambientes educativos heterogêneos, de modo que possam contrubuir para a garantia dos direitos básicos dos sujeitos estabelecidos por lei, tais como, o direito de estar incluído educativamente, o direito de aprender, o diireito de o direito de ter suas habilidaes desenvolvidas e respeitadas suas limitações.

Destaca-se que, esta formação deve permear todo o trabalho docente, pois, a construção do projeto político pedagógico é muito importante, para traçar o perfil e as concepções que se pretende construir. Mas, é fundamental que, no cotidiano, esta formação inclusiva possa contribuir com o desenvolvimento de boas práticas educativas, com uma avaliação que respeite a individualidade de cada estudante, dentre outras ações que asseguram a inclusão. Pois, de acordo com o Ministério da Educação do Brasil (2008):

Para atuar na educação especial, o profissional deve ter como base a formação inicial e continuada, com conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área de Educação especial. Isso possibilita a sua atuação com qualidade no atendimento educacional especializado, além de aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar no trabalho pedagógico nas salas comuns do ensino regular, salas de recursos, sala de apoio (Ministério da Educação do Brasil, 2008, p. 05)

Nessas circunstâncias, convém lembrar que o conhecimento é incompleto, complexo e provisório, entretanto, para que o docente possua elementos suficientes para desenvolver uma boa prática, é essencial que tenha uma formação adequada que pproporcione o conhecimento sobre as diferentes concepções de educação e desenvolvimento humano, de modo que possa aprimorar as aprendizagens dos discentes com e sem deficiência.

Diante do exposto, a formação de docentes é indispensável para a reorganização de todo o processo educativo, em que a temática do respeito à diversidade esteja no cerne do debate. Nesse sentido, promover formação em educação inclusiva, vai muito além de garantir um dispositivo legal, implica assegurar a efetividade do direito das pessoas com deficiência, à tão sonhada inclusão.

CONCLUSÕES

O Projeto Político Pedagógico é um documento de extrema importância a toda instituição de ensino, deve ser construído a partir de um diagnóstico interno da instituição, além disso, o Projeto Político Pedagógico - PPP deve funcionar como um norteador das atividades escolares e contemplar não somente objetivos e metas, mas as decisões que serão tomadas levando em consideração a realidade da escola. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Projeto Político Pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade educacional. A autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola, pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo por meio de normas próprias.

O Projeto Político Pedagógico deve ser atualizado no início de todo ano letivo e consultado periodicamente ou a cada tomada de decisão para assim assegurar que tudo que o contempla seja colocado em prática. É fundamental que os indicadores trazidos pelo documento sejam usados como base para melhorar o ensino e o atendimento à comunidade escolar. Dessa forma, o PPP é flexível se adaptando às necessidades dos alunos e auxiliando a instituição nas estratégias para aprimorar seu trabalho e garantir a inclusão.

Infelizmente, a realidade é que grande parte das nossas escolas encontra-se sem Projeto Político Pedagógico - PPP, ou seja, sem um norte, sendo um barco com vários remadores e cada um remando para uma direção diferente, numa total falta de planejamento que tem como resultado a baixa qualidade de ensino.

Cabe então, uma discussão da importância do Projeto Político Pedagógico para a construção da identidade da escola, entender que ele é um espaço de democratização da gestão escolar e de participação ativa dos alunos nesse processo. A relação entre escola e comunidade é marcada pelo diálogo, a troca de experiência, a construção de saberes e também pela possibilidade de juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre ambos auxilie na superação de desafios que se apresentarão.

O Projeto Político Pedagógico - PPP é a identidade da escola, ele orienta os caminhos para uma educação com qualidade. Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar, o conjunto dessas aspirações bem como os meios para concretizar é o que dá forma e vida ao chamado projeto político pedagógico.

A escola centro educacional de Igarapé do Meio já contava com um projeto político pedagógico PPP, mas desatualizado e engavetado, a direção e toda equipe pedagógica já tinha iniciado a mobilização para a reconstrução do seu projeto político pedagógico - PPP, já que a escola contava com uma nova e maior estrutura, um público diferenciado, cabendo assim uma grande reformulação no seu projeto.

Sabendo que todos aprendem de formas e intensidades diferentes, o Centro Educacional busca reinventar-se e atualizar-se a todo o momento e a reconstrução da proposta objetiva uma reflexão sobre sua importância como umas das inúmeras possibilidades de efetivação do processo de inclusão que vão além dos limites das escolas, contemplando profissionais, alunos, pais e toda sociedade, fazendo com que a inclusão não seja imposta, e seja sim, a força que impulsiona as ações educacionais cotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes; C. (2012). *A avaliação da aprendizagem escolar*. Fascículo 11. 9ªed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Baú, M. A. (2014). *Formação de professores e a Educação Inclusiva*. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Câmpus Medianeira. Volume 02 - Número 10.
- Beyer; H.O. (2006). Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais. In: *Conclusão: Revista da Educação Especial*. V2. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Bloise, D. M. (2018). *Metodologia da Pesquisa Científica*. Cidade: Editora.
- Camargo; W. F. (2010). *Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental*. 2010. 101 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Carvalho, R. E. (2008). *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação.
- Costa, A. C. G. (2001). *Pedagogia da Presença; da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 140, 2ª ed.
- Cury; C. R. J. (2009). O Conselho Nacional de Educação (1931-1961): memória e funções. *Relatório de Pesquisa*, (Financiamento do CNPq).
- Fernandes, C. (2008). À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: Veiga, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. p.145-165, Campinas: Papirus, 2008.
- Fernandes; C. (1999). À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: Veiga, I. P. A. (Org.). *Aulas: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas Papirus.
- Ferreira, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola para todos? *Inclusão Revista da Educação Especial*, Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, p.40-46, out.2005.
- Franco; M. A. S. (2015). *Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações*, *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702.2015.07140384>
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire; P. Shor; I. (1986). *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Gama, C. N. Duarte, N. (2017). *Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade*. *Comunicação Saúde Educação*, 21(62), pp.521-30.
- Gil, M. *Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?* Universidade de São Paulo, 2005.
- Giroux; H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Glat, R.; Santos, M. P. Sousa; L. P. F. Xavier; K. R. (2006). Formação de Professores na Educação Inclusiva: Diretrizes Políticas e Resultados de Pesquisas. In: *Anais do XIII ENDIPE- XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* –Recife – Pernambuco. pp. 1-15.
- Haydt, R. C.C. (2011). *Curso de Didática Geral*. Ed. - São Paulo: Ática.
- Haydt; R. C. (2008). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6ª ed. São Paulo: Ática.
- Hoffmann; J. (1993). *Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-escola*. A Universidade. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann; J. Lerch; M. (2003). *Avaliação: Mito e desafio - Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre. Mediação.
- Libâneo, J.C., Oliveira, J.F., Toschi, M.S. (2003). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Lima, H. C. A. (2020). *Inclusão Escolar no Contexto de Educação Especial*. IV CINTEDI Congresso Internacional de Educação Inclusiva. V Jornada Chilena Brasileira de educação Inclusiva: Construindo diálogos na Educação Inclusiva: Acessibilidade, Diversidade e Direitos Humanos. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72400>. Acesso em: 16 de out. de 2021.
- Luckesi, C. C. (2003). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 15ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2000). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 15ª ed. São Paulo: Cortez.
- Machado; V. (2005). *Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral*. Revista Didática Sistêmica Volume: 1 Trimestre: Outubro-dezembro..
- Malheiros. J. L. S. (2014). *O Projeto Político Pedagógico e a Inclusão*. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro.
- Mantoan, M. T. E. (2009). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.
- Mantoan, M. T. E. (1998). Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. *Revista Integração*, Brasília, nº 20, p. 29-32.
- Mantoan, M. T. É. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- Mantoan, M. T. E.(2000) *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2013). *O desafio das diferenças nas Escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mantoan, M. T. E. (2004). O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista de Estudos Jurídicos*, Brasília, n. 26, jul./set. 2004)
- Mantoan, M. T. E. Prieto, R. G. & Arantes, V. A. (Orgs). (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Mazzota, M. J. S. (2005). *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. 5 ed. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação. (2003). *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. São Paulo: Editora Artmed.
- Moita; M. C. (2000). *Percursos de formação e transformação*. In: Nóvoa, A (Org.). *Vidas de Professores*, pp 110-120 Porto: Porto Editora.
- Moretto, V. P. (2003). *Prova: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Nogueira, N. R. (2009). *Projeto Político Pedagógico: guia prático para construção participativa*. São Paulo: Saraiva.
- Oliveira, Z. M. F. (2003). Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. *Revista Diálogo Educacional. Curitiba*, v. 8, n. 24, p. 535-548, Maio-Agosto.
- Picoli, E.S.A; Carvalho, E.J.G. (2008). *Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva*. História e Memória. UEM, Maringá.
- Romanelli, O. O. (1978). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. G. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Sassaki, R. K. (2005.) Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*, v. 1, n. 1, p. 19-23, out.
- Saviani D. (2007). Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cad Pesqui.* 37(130), pp.99-134
- Saviani, D. (2007). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18ª. ed. São Paulo, SP. Cortez/Autores Associados.
- Saviani, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, (coleção polêmicas do nosso tempo; v.40), 1995.
- Scos, J. & De Paula, L. (2017). A Prática Pedagógica na Perspectiva Problematicadora de Paulo Freire, In: *Formação de professores: contextos, sentidos e práticas*. EDUCARE XIII - IV Seminário Internacional de Representantes Sociais, Subjetivos e Educação – SIRSSE – VI Seminário Internacional sobre Profissionalização docente (SIP/CÁTEDRA UNESCO).
- Taffarel, C.; Santos Júnior, C. & Escobar, M., (Orgs). (2009). *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. pp.183-203. Salvador.
- Vasconcellos, M. & Garcia, M. E. (2014). *Fundamentos de economia*. 5 ed. São Paulo: Saraiva.
- Veiga, I. P. A. (2013). *Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível*. 29 ed. Campinas, SP: Papirus.
- Veiga; I. P. A. (2008). *A prática pedagógica do professor de Didática*. 11.ed. Campinas, SP: Papirus.
- Veiga; I. P.A. (1992). *A Prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas Papirus.
- Verdum, P. (2013). Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, v.4, n.1, jul.
- Weisz, T. (1999). *O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.

Zabala; A. (1998). A prática educativa: como ensinar. [Trad. Ernani F. da F. Rosa] - Porto Alegre: ArtMed.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Seção 1E, p. 39-40, 2001.
- Brasil. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Brasil. (1994) *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF.
- Brasil. (2001) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil (1994). *Decreto nº 5.296, 2004*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-publicacaooriginal-21548-pe.html>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- Brasil Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2006). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- Brasil (2010). *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília.
- Brasil (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.
- Brasil (2015) *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_93.pdf. Acesso em: 06 ago. 2019.
- Brasil (2009). Decreto nº 6.949. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 ago. 2019.

- Brasil (2015). Lei 1.3146/2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.
- Brasil Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.
- Brasil. (Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 dez. 2019.
- Brasil (2015). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Texto Preliminar do documento BNCC*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 ago. 2021.
- Brasil. Ministério da Educação. (2016). Secretaria de Educação Básica. *Texto Preliminar da BNCC*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- Brasil Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. 292 p.
- Brasil (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 de out. 2021.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2021). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. (2006). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006 / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 56 p.
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 06, de agosto, 2016. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível

em:http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_93.pdf. Acesso em: 06, de agosto, 2021.

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Observar aspectos relativos:

À estrutura física da escola;

Aos sujeitos, diretos ou indiretos, da pesquisa;

À organização física da sala de aula;

À organização da rotina escolar;

Às atividades propostas aos alunos;

À mediação dos professores e à resposta dos alunos durante as atividades;

Ao conteúdo trabalhado;

Aos recursos utilizados;

Às relações interpessoais existentes entre os diversos sujeitos (aluno-aluno, professor-aluno, professor-professor, professor-gestores).

ANEXO B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA – ESEC.PT
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESPECIALIZAÇÃO EM PROBLEMAS DO DOMÍNIO COGNITIVO E
MOTOR**

Prezada Professora:

Estamos desenvolvendo atividade de pesquisa sobre o tema **“PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ DO MEIO – MA”**. Este estudo é parte integrante da pesquisa de Mestrado em Educação Especial – Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor. **O objetivo geral desta pesquisa: Analisar o projeto político pedagógico na perspectiva da educação inclusiva nas escolas públicas do município de Igarapé do Meio – MA. Gostaria de contar com sua participação, respondendo a estas perguntas, de forma objetiva. Sua contribuição é muito importante para o levantamento dos dados necessários para a efetividade da nossa pesquisa. Os resultados deste estudo estarão à disposição e contribuirão para construção ou reconstrução do projeto político pedagógico das escolas, numa perspectiva mais inclusiva, de acordo com a BNCC. Garante-se que a instituição escolar e docentes não serão identificados. Não é necessário assinar seu nome.**

Muito obrigada por sua atenção.

José João Pereira (98) 991934321

I PARTE:

1. **Gênero:**
☐ Masculino ☐ Feminino
2. **Idade:** _____ (Nº anos)
3. **Há quantos anos leciona?** _____ (Nº anos de tempo de serviço)
4. **Em que ciclo de ensino exerce funções?**
☐ Educador/a da Educação Infantil
☐ Professor/a do 1º ao 5º Ano Ensino Fundamental
☐ Professor/a do 6º ao 9º Ano Ensino Fundamental
☐ Professor/a do Ensino Médio
5. **Em que situação profissional se enquadra?**
☐ Professor/a contratado/a
☐ Professor/a concursado
6. **Habilitações acadêmicas?**
 - 6.1. Licenciatura em _____
 - 6.2. Mestrado em _____
 - 6.3. Pós-graduação em _____
 - 6.4. Doutorado em _____
7. **Tem formação em Educação Especial?** **Sim** **Não**
 - 7.1. Em caso afirmativo, como adquiriu essa formação?
☐ Na licenciatura
☐ No mestrado
☐ Numa pós-graduação
☐ Num curso breve (Formação Complementar, etc...)
☐ Em congressos, seminários, encontros científicos ou pedagógicos, etc...
☐ Por iniciativa pessoal

☐ Outros, indique quais _____

8. Que funções desempenha na escola ou agrupamento de escolas onde trabalha?

- ☐ Professor da sala regular
- ☐ Professor Mediador (Intérprete de Libras, Cuidador, etc.)
- ☐ Professor de Atendimento Educacional Especializado
- ☐ Funções de gestão (por exemplo: Diretor, Conselhos...), indicar quais _____

_____. Outras funções, indicar quais _____

II PARTE:

Este questionário tem por objetivo colher informações para melhor analisar a influência da construção do Projeto Político-Pedagógico na viabilização da Inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais- ANEEs. Desde já agradeço a sua colaboração e a sua disponibilidade em responder as questões abaixo.

1. Quais os maiores desafios para viabilizar a Inclusão?

Marque as alternativas que achar necessárias:

- ☐ despreparo do professor
- ☐ falta de cursos de capacitação ou formação
- ☐ Falta de apoio das equipes especializadas
- ☐ Falta de apoio ou envolvimento da gestão
- ☐ falta de estrutura física ou de acessibilidade
- ☐ falta de recursos pedagógicos
- ☐ falta de monitores

2- A família dos alunos com necessidades Educacionais Especiais- ANEEs participam, colaboram ou acompanham o processo de aprendizagem de seus filhos:

- ☐ em reuniões bimestrais
- ☐ Deveres de casa
- ☐ Sempre que preciso
- ☐ Só se for solicitado
- ☐ Raramente aparecem.

3- Os alunos da sua escola se sentem de fato incluídos e aceitos? Pautado em que você pode afirmar isso?

- ☐ Sim ☐ Não

4- Como você professor se sente quando recebe uma turma com ANEEs:

- ☐ receptivo
- ☐ assustado
- ☐ amedrontado
- ☐ preocupado
- ☐ Inseguro

5- Você, professor, possui capacitação/formação para atuar com os ANEEs:

- ☐ Na licenciatura
- ☐ No mestrado
- ☐ Numa pós-graduação
- ☐ Num curso breve (Formação Complementar, etc...)
- ☐ Em congressos, seminários, encontros científicos ou pedagógicos, etc...
- ☐ Por iniciativa pessoal

☐ Outros, indique quais _____

6- Na sua opinião, a capacitação profissional faz ou faria diferença na sua atuação com os ANEEs? ☐ Sim
☐ Não

7- A equipe gestora e a Equipe de Apoio Especializado (Sala de Recursos, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEEA) estão dando o suporte necessário para o professor trabalhar em sala de aula? Em caso negativo o que precisa ser feito para melhorar? ☐ Sim ☐ Não

8 - Qual a postura da Gestão na Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais:

- ☐ Neutralidade
- ☐ Indiferença
- ☐ Envolvimento
- ☐ Acolhimento
- ☐ Compromisso

9- No PP da sua escola há propostas de ação para educação Inclusiva? Caso afirmativo que propostas? ☐
Sim ☐ Não

Propostas: _____

10- Quais as maiores dificuldades para se elaborar o PP?

- ☐ Falta de Tempo
- ☐ Resistências dos profissionais
- ☐ Incompreensão do formato orientado pela Secretaria de Educação
- ☐ Falta de objetividade

11-A gestão da sua escola tem se preocupado em construir um PP com a participação de toda comunidade escolar?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Faltou a participação de algum segmento: _____.

12-Como a comunidade participa das decisões Político- Pedagógicas da Escola?

- ☐ Enquetes/ questionários
- ☐ Conselho Escolar
- ☐ Reunião de Pais
- ☐ Blogs
- ☐ APM
- ☐ não participa
- ☐ outros: _____

13- Você alguma vez, teve em suas mãos uma cópia do PP da escola para acompanhá-lo ou avaliá-lo? ☐
Sim ☐ Não

14- Considera importante que este documento esteja acessível e não fique engavetado:

- ☐ Sim ☐ Não

15- Como se dá o processo de avaliação das ações contidas no PP:

- ☐ bimestralmente ()
- ☐ reuniões coletivas semanais
- ☐ início de ano
- ☐ fim de ano
- ☐ Não há avaliações.

16- Diga em poucas palavras qual o sentimento que teve ao participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da sua escola? _____

ANEXO C – PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

RECONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA ESCOLA CENTRO EDUCACIONAL DE IGARAPÉ DO MEIO - MA

Os longos anos de magistério trouxe-me muitas inquietações acerca da educação especial e da falta de um documento que norteasse e orientasse as práticas pedagógicas inclusivas, e foram essas inquietações que me motivaram a defender o tema dessa dissertação. Pesquisamos o PPP e a educação especial nas 42 escolas públicas municipais da cidade de Igarapé do Meio, mas escolhemos uma para ser a referência para nosso trabalho. A escola Centro Educacional.

O projeto político pedagógico PPP nas escolas públicas de Igarapé do Meio, como é em grande parte do estado do maranhão e no Brasil, as escolas não tem PPPs, e quando o tem, não tem aplicabilidade, e se tem alguma aplicabilidade, não trabalha a questão da educação inclusiva. A escolha da escola Centro Educacional foi por ela ser a escola que tem o maior número de alunos com deficiência.

A proposta para a escola Centro Educacional é realizar uma formação continuada com todos os profissionais da escola, para assim construir o PPP da escola de forma coletiva e democrática, proporcionando a todos as garantias de direitos por meio de uma educação inclusiva.

De acordo com Resende (2001) “a construção do projeto político pedagógico deve considerar as singularidades e a participação de todos os sujeitos da escola, potencializando a criatividade, a capacidade reflexiva e a própria dinâmica dos envolvidos. Essa ideia remete-nos a compreensão de que a relação entre os sujeitos que interagem na perspectiva de pesquisar, do ensinar e do aprender é marcada por situações desafiantes e intrigantes, sendo, portanto, merecedoras da investigação” (Resende, 2001, P.254).

Desse modo, o PPP precisa ter o caráter de um documento formal, mas também deve ser acessível a todos os integrantes da comunidade escolar. Ele determina, em linhas gerais, quais os grandes objetivos da escola, que competências ela deve desenvolver nos alunos e como pretende fazer isso.

A formação proposta acontecerá quinzenalmente, onde a direção marcara os encontros que serão abordados, inicialmente a sensibilização para a importância da construção e aplicabilidade do PPP inclusivo; os debates, a elaboração, a conclusão e em seguida o acompanhamento durante o ano letivo da escola Centro Educacional.

OBJETIVO GERAL

- Construir de forma democrática e coletiva, junto com os pais e alunos e todos profissionais da educação da escola Centro Educacional de Igarapé do meio e fazer o acompanhamento durante um ano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar uma formação acerca da construção do PPP inclusivo;
- Discutir a temática sobre a importância do PPP em unidade de ensino;
- Debater a respeito da educação especial e inclusiva;
- Construir o projeto político pedagógico;
- Acompanhar o processo durante um ano;

DESTINATÁRIOS

A formação contemplará especialmente todos os profissionais da educação da escola Centro Educacional, resultando consequentemente em benefícios a toda comunidade escolar.

PLANOS E CONTEÚDOS

Os planos serão pré-estabelecidos e posteriormente debatidos por todos. Os conteúdos serão através de pequenas apostilas e powerpoint.

METODOLOGIA

Inicialmente os temas serão expostos oralmente pelo formador, em seguida serão abertos diálogos e debates para assim construir de forma coletiva e democrática.

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS

- Local: escola centro educacional de Igarapé do Meio;
- Tipo de sala: em função da pandemia e dos protocolos da saúde a serem seguidos, será realizada no pátio central da escola, uma área coberta, ampla, ventilada, que comporta a todos mantendo a distância exigida pelos órgãos da saúde.
- Cada participante terá seu material para acompanhamento;
- Como recursos serão utilizadas xerox, computador, caixa de som, data show, celulares...

HORÁRIOS

A proposta de início é entre as discussões e construção será de 2 meses, com horários correspondentes aos sábados das 14 às 17:00 h.

MODELO DA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

A avaliação será no final de cada etapa do processo, será através de preenchimento de uma ficha, sempre pontando o que está bom e o que precisa melhorar.

FORMADOR

José Joao Pereira

BIBLIOGRAFIA

A Bibliografia utilizada será a mesma utilizada para a tese.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FOTOS DA ESCOLA

Foto 1 – Fachada da escola



Foto 2 - Dependências da escola



Foto 3 – Sala do Atendimento Educacional Especializado



