

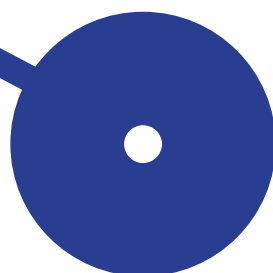
M

MESTRADO
Educação Especial

Estratégias de organização didático-pedagógica escolar dentro da perspectiva inclusiva

Maria Laura Sanchez Toca

12/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Laura Sanchez Toca

**Estratégias de organização didático-pedagógica escolar dentro da
perspectiva inclusiva**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial

Orientação: Prof. Doutor Miguel Augusto Meneses da Silva Santos

Porto, dezembro de 2021.

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Laura Sanchez Toca

**Estratégias de organização didático-pedagógica escolar dentro da
perspectiva inclusiva**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial

Orientação: Prof. Doutor Miguel Augusto Meneses da Silva Santos

Porto, dezembro de 2021

À abuela, aos meus pais e aos meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Trabalhar com pesquisa pode parecer um caminho solitário, mas ninguém é capaz de fazer pesquisa sozinho. Poder olhar todo o processo desse mestrado e pensar que recebi tanto apoio me faz sentir imensamente grata.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Miguel Santos, pela disponibilidade e, com muita paciência, entender o meu tempo, bem como à Profa. Dra. Manuela Ferreira, por dividir o seu conhecimento, mas principalmente pela sua humanidade.

Agradeço a todos do núcleo SWBC, em especial à Analu por ter me dado a oportunidade de exercer a função que sempre sonhei.

À minha mãe, fonte de inspiração de coragem, quem sempre tem um colo e um ouvido pronto para me escutar. Ao meu pai, homem que é puro coração, por me mostrar que posso mudar o mundo. Obrigada por me darem o maior presente: a minha vida.

Agradeço aos meus irmãos, Nico e Biló, companheiros de tantos momentos, testemunhas de uma infância recheada de união, disputas e risadas. Vocês são motivos de orgulho para mim que sou (e sempre serei) a irmã mais velha.

À Ceci, minha sobrinha linda, pessoinha mais zen e feliz que conheço.

À abuela Lucia Beatriz Lofrano (in memoriam), sou o que sou, porque você foi impecável em tudo que fez. Obrigada por ser a melhor mestra em empatia e amor.

Ao Bruno, meu amor, meu namorado, meu amigo e meu professor. Obrigada por sorrir todos os dias e me lembrar que “hoje é dia de ser feliz”. Essa jornada não seria possível sem você ao meu lado cuidando até do invisível. *Sempre.

Ao Matteo, meu leãozinho, (in memoriam), meu amor que segue aqui, ainda que longe dos meus olhos.

Agradeço especialmente à Mia, minha amada filha. Obrigada pela sua generosidade em dividir a sua ternura e amor sem limites. Você é a razão do meu ser. Meu amor eterno.

RESUMO ANALÍTICO

O presente trabalho objetiva subsidiar a política de inclusão escolar da educação básica, considerando as possibilidades que se apresentam a partir da estruturação de um núcleo de práticas inclusivas em uma escola regular, bilíngue e particular, localizada em São Paulo - Brasil. Pretende-se analisar as possibilidades de organização didático-pedagógica escolar dentro da perspectiva inclusiva, bem como fomentar a discussão teórica acerca do tema. O trabalho, de caráter qualitativo, pode ser classificado como uma pesquisa-ação, pois relata através da vivência, as metodologias implementadas em um campo (escola), incluindo a descrição do contexto e dos procedimentos, além dos métodos de avaliação processual e sumativa, todos adequados e baseados no modelo CIPP (*Context, Input, Process and Product*) de Stufflebeam (2000). O trabalho é composto pela análise de 34 questionários, aplicados no formato eletrônico em março de 2021 junto as docentes, bem como as análises de documentos oficiais da instituição. Ao nos debruçarmos sobre os resultados, faz-se possível identificar a importância da organização didático-pedagógica numa perspectiva inclusiva, com o alinhamento de diversas ações integradas, de modo que as práticas cotidianas sejam refletidas na e pela comunidade. A escola reafirma-se enquanto espaço de todos a partir do momento que estabelece ações e projetos emancipadores das concepções individuais sobre inclusão de cada membro da comunidade escolar. Desse modo, o projeto político-pedagógico, o currículo e a formação docente alinham-se de maneira dialógica à diversidade, gerando práticas plurais culturalmente sensíveis à pedagogia da diversidade.

Palavras-chave: educação inclusiva; organização didático-pedagógica; diversidade.

ABSTRACT

The present work aims to support the school inclusion policy of K-12 education, considering the possibilities that arise from the structuring of a center of inclusive practices in a bilingual and private school, located in São Paulo - Brazil. It is intended to analyze the possibilities of the school's didactic-pedagogical organization within an inclusive perspective, as well as to encourage theoretical discussion on the subject. The work, of a qualitative nature, can be classified as action-research, as it reports, through experience, the methodologies implemented in a field (school), including the description of the context and procedures, in addition to the procedural and summative evaluation methods, all adequate and based on the CIPP model (Context, Input, Process and Product) of Stufflebeam (2000). The work is also composed by the analysis of 34 questionnaires, administered in an electronic format in March 2021 to the school's educators, as well as the analysis of official documents of the institution. When we look at the results, it is possible to identify the importance of the didactic-pedagogical organization in an inclusive perspective, with the alignment of several integrated actions, so that daily practices are reflected in and by the community. The school reaffirms itself as a space for everyone from the moment that actions and projects emancipate individual conceptions about the inclusion of each member of the school community. In this way, the political-pedagogical project, the curriculum and teacher education are dialogically aligned with diversity, generating plural practices that are culturally sensitive to the pedagogy of diversity.

Keywords: inclusive education; didactic-pedagogical organization; diversity.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Cargo exercido na instituição

Gráfico 02- Trabalho colaborativo entre funcionários e gestores

Gráfico 03- Modelo de cidadania democrática

Gráfico 04- Abordagem inclusiva pela direção escolar

Gráfico 05- Equidade na promoção funcional

Gráfico 06- Coordenação das formas de apoio

Gráfico 07- Desenvolvimento profissional relacionado à diversidade

Gráfico 08- Políticas voltadas às ações inclusivas

Gráfico 09- Concepção de avaliação para a inclusão

Gráfico 10- Participação das crianças nas atividades de aprendizagem

Gráfico 11- Planejamento voltado à inclusão

ÍNDICE

1.	CONTEXTUALIZAÇÃO	12
1.1.	PROBLEMA DE PESQUISA	12
1.2.	OBJETIVO GERAL.....	12
1.3.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
1.4.	JUSTIFICATIVA.....	13
1.5.	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	14
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1.	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	15
2.2.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS E CONCEITOS.....	22
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
3.1.	TIPO DE PESQUISA	28
3.2.	CONTEXTO DE PESQUISA E PARTICIPANTES.....	29
3.3.	INSTRUMENTO DA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	32
4.	RESULTADOS.....	34
4.1.	CONTEXTOS, INPUTS, PROCESSOS E PRODUTOS	34

INTRODUÇÃO

Promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social é uma preocupação das sociedades modernas. Nas primeiras décadas do século XXI presenciamos avanços significativos no âmbito da educação especial, com novas proposições metodológicas, formação de professores e introdução de novas tecnologias para atender as necessidades de indivíduos com demandas específicas. No entanto, a premissa de uma educação inclusiva e suas abordagens político-pedagógicas ainda são fenômenos recentes no cenário educacional brasileiro. Essa concepção, construída socialmente nas últimas décadas, vem sendo considerada no universo das políticas públicas do Brasil em decorrência da pressão dos movimentos sociais e da crescente produção de pesquisas, sobretudo a partir do olhar multidisciplinar em relação às deficiências e incapacidades.

Paralelamente, as últimas décadas foram marcadas pelo avanço das teorias de aprendizagem humanistas com foco no indivíduo. Nesse sentido, ganha força uma nova perspectiva sobre a personalização do ensino no segmento educacional. A modificação de paradigma exigida pela proposta de inclusão não se refere apenas às adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiências ou demais necessidades especiais, mas implica outra maneira de conceber as práticas desenvolvidas na escola, assimilando a diversidade do alunado. (Glat, 2003). Dessa forma, se faz importante o olhar sobre os estudantes com necessidades específicas, termo que engloba todo e qualquer aluno que em algum momento de sua trajetória acadêmica apresente a necessidade de medidas de suporte específicas ou adicionais.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais [...] No entanto, existem necessidades educacionais que requerem da escola uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios de acesso ao currículo (Brasil, 2001).

Nesse contexto, faz-se possível entender que qualquer aluno, com deficiência ou não, pode apresentar necessidades educacionais em algum momento de sua trajetória escolar, pois

essas dificuldades, em grande parte, são produtos da interação dos mesmos com o contexto escolar em que estão inseridos.

Por meio desse recorte, o foco de análise, antes centrado na deficiência do estudante, passa a ser a subjetividade e a singularidade individual a partir da interação com a coletividade, ou seja, o contexto socialmente construído (Mattos, 2001). Assim, a inclusão é caracterizada como valorização da diversidade, respeitando as peculiaridades de cada estudante. O processo de aprendizagem deve se ajustar às necessidades dos alunos, em vez dos estudantes se padronizarem à dinâmica pré-estabelecida.

A partir desse olhar, as escolas também têm de se adaptar a essa nova realidade e à construção social da representação dessa terminologia. No entanto, as escolas ainda enfrentam a barreira da legislação brasileira que se dá apenas para estudantes específicos

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 1996)

Esse embate amplia o desafio das possibilidades de reestruturação da escola, no alcance ao atendimento das necessidades de todos os alunos e de análise por meio da pesquisa científica.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1. PROBLEMA DE PESQUISA

A partir do contexto supracitado, percebe-se que há uma ampliação do olhar inclusivo em relação ao campo da educação especial, englobando todo e qualquer aluno que apresente a necessidade de uma medida de suporte para a sua aprendizagem. Essa nova delimitação traz dificuldades de adaptação às escolas brasileiras, desamparadas em relação à legislação brasileira, que ainda trabalha e prevê apenas um grupo restrito de estudantes ao analisar as medidas de suporte. Dessa maneira, o alcance do que se pretende trabalhar em todos os segmentos dentro da escola em relação ao suporte a todos os indivíduos caracteriza a problemática central desse estudo, a fim de contemplar a diversidade e necessidades contemporâneas compreendidas pela área da educação especial numa perspectiva inclusiva.

1.2. OBJETIVO GERAL

É objetivo geral do presente estudo subsidiar a política de inclusão escolar da educação básica, considerando as possibilidades que se apresentam a partir da estruturação de um núcleo de práticas inclusivas em uma escola regular, bilíngue, particular, localizada em São Paulo. Dessa forma, pretende-se discutir as possibilidades da organização didático-pedagógica escolar dentro da perspectiva inclusiva, bem como fomentar a discussão teórica acerca do tema, atendendo às políticas públicas, que garantem a todos o acesso a uma educação de qualidade.

1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O presente trabalho apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o caminho percorrido para a estruturação de um núcleo de práticas inclusivas através de uma pesquisa-ação.
- Analisar as ações, abordagens e estratégias de ensino desenvolvidas em um núcleo de práticas inclusivas dentro de uma escola bilíngue, particular, localizada no Brasil.

1.4. JUSTIFICATIVA

Nas últimas décadas, a partir do processo de universalização do acesso ao ensino e de reformas educacionais significativas, é possível notar a busca constante por alternativas inclusivas, resultando em políticas públicas fundamentadas na concepção de direitos humanos. No entanto, as práticas inclusivas ainda não representam a realidade cotidiana das escolas brasileiras.

A partir do exposto, faz-se necessário criar dimensões de análise para a estruturação de um núcleo que cuide das práticas inclusivas dentro da escola. Utilizou-se como ferramenta o “Índex para a Inclusão” (Booth & Ainscow, 2002) que é um instrumento de autoavaliação e de desenvolvimento e é apresentado como “um recurso para o desenvolvimento de escolas. Um documento abrangente que pode ajudar a todos a encontrarem seus próprios próximos passos em direção ao desenvolvimento de seus ambientes” (Booth & Ainscow, 2002, p.1).

O documento apresenta três dimensões de trabalho: culturas, políticas e práticas; para que sejam estudadas e reestruturadas na escola e, dessa maneira, se possa gradualmente manter um ambiente inclusivo.

A dimensão cultural trata da edificação da comunidade e da construção de valores e é importante pois “se não estiver vinculada a valores profundamente enraizados, então a tentativa de inclusão pode representar a simples adesão a uma moda qualquer ou atendimento a instruções de cima para baixo” (Booth & Ainscow, 2011, cit. in Santos & Esteves, 2012, p. 21). A dimensão política trata de como é realizada a construção das normas

e a organização da instituição para atender a diversidade que se apresenta na escola. E, por fim, a dimensão das práticas tratará da orquestração da aprendizagem através da construção de um currículo para todos.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação de escolas, como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. (Mittler, 2003, p. 25).

1.5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O primeiro capítulo apresenta a delimitação teórica, bem como os objetivos do trabalho. O segundo capítulo refere-se ao arcabouço teórico desse campo de estudo, de forma a analisar historicamente a questão da educação em relação à educação especial e inclusiva no Brasil, com a caracterização das principais interpretações de deficiência existentes ao longo da história.

Considera-se, nessa perspectiva, que a visão de deficiência é construída socialmente, principalmente por aquele que não é deficiente, e o processo histórico direciona a problemática para o campo da educação inclusiva, delimitado para além da pessoa com deficiência. Além disso, o capítulo traz contribuições ao olhar de uma educação para todos, através da análise dos diferentes componentes do contexto escolar: culturas, políticas e práticas.

Em seguida, no capítulo três, apresentam-se os caminhos metodológicos construídos para garantir que os objetivos estabelecidos fossem alcançados. O capítulo quatro descreve os resultados da pesquisa, de modo a relatar as a implementação do núcleo, analisando o contexto escolar, os procedimentos de ação, a monitorização e a avaliação do processo.

Por fim, no último capítulo encontram-se a conclusão e as considerações finais do trabalho.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A partir de uma revisão histórica do campo da educação especial, a forma de interpretação sobre o conceito de deficiência feita pelas sociedades ocidentais traz os resultados de como a dimensão da diversidade é gerida, pois é essa concepção de deficiência e incapacidade que fará com que as pessoas escolham as ações que irão tomar. A ética, definida como conjunto de regras de conduta de um indivíduo ou de um grupo, baliza uma série de ações individuais e coletivas necessárias ao entendimento do “modus operandi” social.

A ética comporta ainda uma dimensão necessariamente subjetiva, pois coloca a questão da relação do sujeito humano com os valores e as normas, por exemplo, a do sentimento de obrigação moral. Assim, já não é apenas a dimensão "objetiva" dos valores e das normas que está em discussão, mas a dimensão da práxis subjetiva, ou mesmo a dimensão da busca da "vida boa". O ponto central não é mais a ética em geral, mas o sujeito ético, aquele que exercendo suas virtudes busca a felicidade. (Plaisance, 2010)

Ao analisarmos a historicidade do termo deficiências, percebemos que nas sociedades primitivas não havia pessoas com deficiência porque eram mortas ou abandonadas (Amaral, 1994). Embora reconhecida como precursora da democracia, a sociedade grega clássica enxergava a deficiência com misticidade, estigmatizando crianças com deficiência como a representação do mal, ou seja, uma fúria dos deuses. Nesse contexto, elas deveriam ser abandonadas ou atiradas de uma montanha (Boas, 2019).

Com a estruturação dos Estados modernos e o avanço de pesquisas científicas, bem como da medicina, passa-se a ver a deficiência através de um recorte biológico, ao tentar reenquadrar pessoas fora da norma social. A questão religiosa transforma-se em registro médico; não mais “bem e mal” e sim, “saúde e doença”. Porém, a diferenciação ainda era feita com base em conceitos estereotipados que comprometiam a igualdade de oportunidades. Pautada pela perspectiva biológica e comportamentalista, a segregação focava em minorias.

Em 1784, na França, é fundado o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, a primeira escola do mundo destinada à educação de pessoas cegas, e em 1825, Louis Braille, aluno desse instituto, inventou o sistema braile, conhecido universalmente (Barreto & Barreto, 2014). Em Portugal houve a criação do primeiro colégio para “inválidos” e em 1893, o primeiro colégio para “surdos-mudos” (Ferreira, 2002). Outros países da Europa aderiram a esse sistema de educação segregacionista e também fundaram institutos desse gênero.

De acordo com Ferreira (2002), naquele tempo, acreditava-se que a inteligência era uma capacidade imutável e independente do meio. De acordo com essa análise, colocava-se o problema na criança, pois a criança com diferentes necessidades não poderia aprender em uma sala de aula regular. Essa visão de ensino e aprendizagem acabava por segregar as pessoas com alguma deficiência ou incapacidade, colocando-as em salas especiais. Tudo isso pautado por um modelo biológico de deficiência e incapacidade em que o problema é a pessoa com deficiência.

A dicotomia que rapidamente se estabeleceu, entre ensino educativo regular e especial, foi baseada na crença de que as crianças com incapacidade eram muito diferentes dos seus pares (...) as crianças no ensino especial eram definidas em função das suas diminuições, desajustamentos ou défices (...) eram identificadas como tendo menos do que, ou pela ausência de algo (Ferreira, 2007, p. 20)

Após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que proclama no seu artigo 26.º, n.º 1: “Toda a pessoa tem direito à educação (...)” e a deflagração de diversos movimentos políticos, consubstancia-se o início de um olhar conjunto entre Estado e sociedade civil em relação às pessoas com deficiência. Essa declaração acontece no momento em que o mundo vivia a pós-guerra, havendo muitos mutilados de guerra, que demandavam ser reintegradas à sociedade após a sua reabilitação.

Apesar da declaração forçar um acolhimento dos deficientes e incapacitados, a visão assistencialista persiste com trabalhos feitos em escolas especiais ou clínicas de reabilitação. A procura pelos direitos dos deficientes começa a ocorrer com maior intensidade nos anos 70, motivada por familiares e pelos próprios deficientes. Passa a haver, então, uma revisão dos sistemas de categorização, dando ênfase ao movimento de normalização, que busca oferecer

às pessoas com deficiência condições de vida diária iguais às da sociedade em geral. A Organização Mundial de Saúde (OMS), na década de 80, com o intuito de classificar a deficiência, levando em conta as suas limitações, propõe três níveis: a insuficiência, a incapacidade e a deficiência (OMS, 2011).

Assim surge o modelo educativo de Integração, baseado nas teorias ecológicas e transacionais, que coloca alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) em contextos educativos regulares apenas quando são capazes de atingir os objetivos da sala. Ou seja, há um condicionante para que eles frequentem a sala de aula regular. Nesse modelo de aprendizagem vê-se um sistema dual de ensino baseado na singularidade do funcionamento do indivíduo, criando-se a sala de apoio permanente e a sala de recursos. Com o modelo de integração colocado em prática, muitas escolas especiais fecharam as suas portas e algumas salas de aula regulares passaram a receber alguns desses alunos, no entanto, ainda sem a intenção da aprendizagem.

Se por um lado esse modelo contribuiu para a comunicação entre os professores de sala regular e os de educação especial, havendo maior flexibilidade e cooperação entre os dois modelos de ensino, em contrapartida, a estigmatização da incapacidade e a ineficácia dos métodos utilizados persistiu. O fracasso escolar ainda era visto como uma questão patológica e a importância do diagnóstico como algo objetivo ainda teria extrema relevância.

Em 1990, surge a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos a partir da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos realizada na Tailândia, permitindo que todas as pessoas, com deficiência ou não, tivessem a mesma oportunidade de aprendizagem.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas elas. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão (UNESCO, 1994, p.26).

Em 1994, é assinada a Declaração de Salamanca por 92 países e 25 organizações internacionais apresentando princípios, políticas e práticas na área das necessidades especiais. Ela é considerada um grande avanço no passo entre integração e inclusão.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006 é um marco histórico que reconhece as pessoas com deficiência como cidadãos de pleno direito indo de acordo aos direitos já consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Durante os últimos anos o movimento denominado de inclusão influencia não somente as políticas públicas, mas também os sistemas educacionais. Há uma mudança de paradigma sendo agora biopsicossocial, com a valorização de todas as dimensões do ser humano. A inclusão foca no poder da pessoa e na construção de um cidadão ativo. A partir desse olhar, a sociedade é causadora da intolerância e da incapacidade da pessoa. Tirando-se as barreiras, a incapacidade deixa de existir e a deficiência deixa de ser uma situação de desvantagem social (Brasil, 2008).

A inclusão apoia-se em uma perspectiva biopsicossocial, na qual o diagnóstico não é um ponto de partida e sim as potencialidades de cada indivíduo. Segundo o Relatório Mundial da Deficiência, publicado pela OMS em 2011

O sucesso dos sistemas inclusivos de educação depende muito do comprometimento de um país em adotar a legislação adequada, desenvolver políticas e prover financiamento adequado para sua implantação. (...) É necessária uma mudança de sistemas, ao nível da escola, para remover barreiras físicas e de atitude, e prover instalações e serviços de suporte razoáveis para garantir que crianças com deficiência tenham acesso igualitário à educação.

O caminho no Brasil não foi diferente. Seguindo uma linha segregacionista, em 1854 foi fundado o Instituto Benjamin Constant (IBC) no Rio de Janeiro, que atendia cegos e em 1856 o Instituto Nacional de Educação de Surdos, também no Rio de Janeiro. Desde o final do século XIX ao começo do século XX, o Brasil seguia uma política assistencialista, na qual as pessoas com alguma deficiência ou incapacidade, eram tratadas com uma visão médica e isoladas de pessoas típicas.

Entre 1920 e 1955, houve uma ampliação da abrangência da escola pública, mas as crianças com deficiência ainda não eram consideradas elegíveis para frequentá-la. O Instituto Pestalozzi, de 1926, e o Instituto de Cegos Padre Chico, de 1927, são exemplos de instituições filantrópicas que receberam apoio do governo, mas que não eram controladas por ele. Em 1950 iniciou-se um movimento mais forte por parte das famílias e instituições como a AACD e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foram concebidas, também com o apoio do governo.

De acordo com Romanelli (2003), o período entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da nova Pedagogia e por uma tendência tecnicista, pois foi um momento em que a educação foi assumida pelo grupo militar e tecnocrata. A visão de educação naquele momento era relacionada à produtividade o que influenciou o ensino a uma dimensão técnica.

Em pouco tempo a escola pública se popularizou e o ensino se precarizou, dessa forma apareceram as classes especiais, nas quais qualquer aluno que não se encaixasse ao molde da educação regular, era encaminhado para a classe especial. Dessa maneira, o governo entendeu que deveria regularizar algumas ações e, pela primeira vez, apareceu na Lei Brasileira de Diretrizes (LDB), em 1961, a preocupação com a “educação de excepcionais”.

Entre 1970 e 1990 o Brasil iniciou uma passagem de uma visão segregacionista para a integração desses alunos nos espaços regulares de educação. Em 1973, surge o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1986 o CENESP é transformado em Secretaria de Ed. Especial (SESPE). No entanto, a política ainda era pautada pela assistência, a deficiência ainda era centrada no indivíduo, a visão era filantrópica, com caráter de favor ou caridade e não um direito. Os documentos oficiais mencionavam que a política era para a integração escolar, porém grande parte do dinheiro ainda era destinada as instituições especializadas. Tanto nessas instituições quanto nas classes especiais, havia pouco avanço dos indivíduos. O número de matrículas era pequeno e faltava qualidade.

Em 1989, com a Lei Federal Nº 7.855, entre outras medidas, criou-se a Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), responsável pela política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. Atualmente, a CORDE faz parte da Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério Público da Justiça.

Inspirados na Declaração de Salamanca de 1994, que menciona que

o princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 17- 18).

o Brasil cria em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na qual se assiste a um reforço aos pressupostos da educação inclusiva, ao direito de escolarização do público-alvo da educação especial (PAEE) “preferencialmente” nas classes comuns das escolas regulares e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como se pode observar, o legislador mostra que apenas a classe regular não é suficiente, necessitando um apoio especializado, AEE. Contudo, a LDB não explica o que seria o AEE.

De acordo com Werneck (1997), a Constituição Federal (1988) e a LDBEN 9394/96 foram fundamentais no caminho para a inclusão. Werneck (1997) aponta

1. Na Constituição Brasileira: o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal fundamenta a Educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência. Este é o texto: “O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

2. Na lei de Diretrizes e Bases de 1996: No título III “Do direito à educação e dever de educar”, a LDB diz que o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante algumas garantias. No seu artigo 4º, inciso III, a lei postula; 3. “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (1988, p. 82).

Em 1999 surge o Decreto Federal Nº 3.298 de 1999 que dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa “portadora de deficiência”. A Lei 10.0908, em 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Em 2001, Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 -

Institui diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica; a Lei 10436/2002 que reconhece LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão; o programa de Educação Inclusiva em 2003, em 2004 é lançada Cartilha que refere ao acesso dos alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular e que menciona, de forma radical, o direito de escolarização do público alvo da educação especial (PAEE) exclusivamente nas classes comuns das escolas regulares. Em consequência, segundo o Portal do MEC, entre 2005 e 2008 mais de 6000 salas de recursos multifuncionais foram disponibilizadas para que o suporte fosse ampliado.

Outras normas foram criadas e contribuíram para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, como: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 2008 que reconhece que a definição do público da educação especial deve ser contextualizada, não se esgotando a “um quadro de deficiências, transtornos, distúrbios e aptidões”; Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2011 que visa garantir um sistema educacional inclusivo. Esse plano é regulamentado pelo Decreto Federal nº7.612/2011 e a Lei Nº 13.005 -Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 que estabeleceu algumas metas a serem cumpridas como: a universalização “para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, do acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo [...]”

Finalmente, em 2015, surge a Lei 13146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que traz avanços significativos sobre a percepção da inclusão e fomenta o aumento do PAEE na classe comum. Em 2002 110.536 alunos PAEE eram atendidos, e passou para 1.090.805 em 2019 (MEC/SECADI, 2019).

Em 30 de setembro de 2020, surge o Decreto nº 10.502, “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. No entanto, até o momento, está suspenso pela Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590, pelo Supremo Tribunal Federal - Distrito Federal. O decreto 10.502, é chamado por grupos ativistas como “a

lei do retrocesso”. Tal fato se dá, pois o mesmo retira a obrigatoriedade da escola comum em realizar a matrícula de estudantes com deficiência e permite a volta do ensino regular em escolas especializadas, o que é claramente um retrocesso à educação inclusiva no país, além de violar a Constituição.

Ainda, como é possível observar, a legislação da inclusão passa pelo viés do público com deficiência, o que dificulta a estruturação do atendimento aos estudantes que apresentem necessidades específicas. Ou seja, um termo mais amplo, que engloba além dos alunos com deficiências, os que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes de aprendizagem. Para além disso, o Brasil enfrenta, no momento, uma política segregadora, na qual as minorias precisam seguir lutando por seu espaço, ainda que este espaço esteja assegurado na Constituição Federal.

2.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS E CONCEITOS

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. (Stainback & Stainback, 1999, p. 21).

Refletir sobre a educação inclusiva significa analisar as bases da educação. A educação formal vem de uma tendência homogeneizadora e que se apoia na lógica de classes, de maneira a justificar um controle sob a diferença. No entanto, é exatamente essa convivência e partilha entre todos os atores que nos desequilibra e faz com que criemos oportunidades para nos desenvolver. A educação inclusiva ainda hoje enfrenta desafios para ser implementada nas escolas brasileiras, pois o foco da educação não é mais a segregação. Glat e Fernandes (2005, p.36) complementam que a educação especial “não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos”. Dessa forma, entende-se que tanto

a educação regular, quanto a educação especial devem trabalhar juntas, no mesmo ambiente, almejando a inclusão e uma educação de qualidade para todos num mesmo espaço.

Historicamente, a palavra acessibilidade sempre esteve atrelada à eliminação de barreiras arquitetônicas, pensando apenas na questão da mobilidade dos sujeitos. No entanto, este termo foi ampliado a partir do conceito do Desenho Universal que consiste na eliminação ou redução de qualquer barreira que prejudique o acesso e a participação dos indivíduos na sociedade. Portanto, dentro da escola, não basta pensar na questão da infraestrutura física, mas deve-se ampliar o olhar para a cultura, as normas e práticas desenvolvidas no dia a dia.

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (Blanco, 2003, p. 16).

A oferta de profissionais de apoio, a criação de rampas, a instalação de pisos podotáteis e elevadores, a construção de banheiros adaptados, a aquisição de software (ex.: de leitura de tela, de tradução de Libras, de comunicação alternativa e aumentativa) o uso de estratégias de acesso ao currículo; dentre outras adequações são ações que poderiam minimizar ou até “anular” a deficiência, ao possibilitar maior autonomia para essas pessoas. (Kumada, Souza & Pagame, 2021, s.p.)

Em relação à organização didático-pedagógica, faz-se necessário discutirmos a integração do Projeto Político Pedagógico (PPP), currículo e ações docentes na perspectiva inclusiva.

No âmbito escolar, o PPP representa de forma filosófica e normativa os princípios e diretrizes das ações pedagógicas da escola. A elaboração de um PPP “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (Veiga, 2003, p. 09). Um PPP voltado à educação inclusiva é elaborado de forma a acolher a diversidade, garantindo o acesso, participação e ensino de qualidade a todos. Valorizar o indivíduo, as necessidades, interesses e demandas de cada um é primordial para o entendimento da diversidade. Compreender que a diferença não está entre as pessoas, mas está no indivíduo, em como se transforma e se reinventa, como um conceito aberto, que nos constitui e não nos encerra. O PPP deve fortalecer a comunidade escolar como um todo (funcionários, alunos, famílias) e ultrapassar as barreiras da escola ao compreender que o

papel da mesma é a de formar cidadãos críticos, autônomos e participativos para uma sociedade mais justa. Autonomia nesse sentido é ser responsável, como parte e como todo, numa relação (Macedo, 2001).

O currículo escolar é a base para o trabalho elaborado no dia a dia com os estudantes ele direciona as ações dos professores e, portanto, deve ser baseado em uma educação para todos, contemplando a diversidade e garantindo a possibilidade de uma inserção social, já que a escola é um espaço de sociabilidade.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (Silva, 1996, p. 23)

Dessa forma, ao pensar no currículo e ao elaborar um planejamento, deve-se garantir a possibilidade da participação de todos, inclusive aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas/especiais.

Ao pensar nas necessidades educacionais é importante defini-las como uma demanda que um estudante apresenta em relação a uma aprendizagem no contexto escolar. Segundo Glat e Blanco (2007, p 26)

Dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência podem requisitar diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos. Da mesma forma, um aluno que não tenha qualquer deficiência, pode, sob determinadas circunstâncias, apresentar dificuldades para aprendizagem escolar formal.

As autoras complementam que as necessidades dos alunos podem ser transitórias se a escola organizar e desenvolver um apoio significativo e pertinente. É importante insistir que a necessidade educacional não está no sujeito, mas na sua interação com o contexto. A mudança do olhar sobre as necessidades não a partir da deficiência, mas sim a partir da interação do sujeito com o ambiente social e físico desvia o foco que antes era centrado nas dificuldades para então pensar nas respostas educacionais que são necessárias para eliminar ou reduzir as barreiras.

Segundo a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica do MEC, as seguintes exigências são colocadas para o desempenho do docente:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 5).

Portanto, o papel do professor é imprescindível no direcionamento do projeto pedagógico, uma vez que auxilia o estudante a se desenvolver tanto academicamente quanto socialmente. Sendo assim, dentro de uma visão inclusiva, o docente identifica as competências e interesses dos alunos em detrimento das limitações e deficiências, pois isso constrói uma visão das alternativas possíveis para criar condições favoráveis para o desenvolvimento do aluno em seu potencial.

A criação do planejamento e dos procedimentos de ensino leva em conta os diferentes estilos, ritmos e interesses de cada estudante. O planejamento flexível, tanto na abordagem do conteúdo e na avaliação quanto na promoção de diferentes maneiras de participação e de modos de expressão dos estudantes, demonstra que não existe um só método para alcançar um objetivo. Portanto, múltiplas estratégias são possíveis aos docentes, de forma a possibilitar ao alunado o uso de diferentes ferramentas, também ao apresentar os seus resultados. O papel do professor não é de protagonista, mas de coautor do processo da aprendizagem, portanto ele deve se envolver na caminhada do aluno como um mediador, alguém que orienta o aluno a pensar em processos, a desacomodar o que ele pensa saber e a fortalecer a estima para que ele se sinta seguro em ir atrás de seus propósitos.

Tornar acessível é o grande passo para abandonar práticas que estão apenas realizando adaptações para alguns alunos exclusivamente e que, por consequência, acabam por segregá-los do coletivo. Afinal, ensinar e aprender são atos coletivos e o desenvolvimento social, motor, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social (Silva et al., 2016).

Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências acadêmicas e sociais que só esses contextos proporcionam. (OMS, 2004: 12)

Uma escola que sabe diferenciar, abre oportunidade para uma jornada de aprendizagem conjunta- professores e alunos- em um encontro rico, com trocas e escuta atenta. Para além disso, ao implementar medidas universais, como a diferenciação pedagógica, são aplicadas estratégias e construídos materiais que irão beneficiar todos os alunos da turma.

A grande questão que se coloca à reforma inclusiva não parece ser tanto a de perceber como deve a escola ser organizada para acomodar as crianças com baixa aprendizagem, mas antes a de saber como se deve organizar a escola para fornecer uma resposta de qualidade a todos os alunos. (Ferreira, 2002, p. 97)

A necessidade de atualização no desenvolvimento profissional também se torna evidente, pois a demanda na produção de conhecimento acontece com bastante rapidez na atualidade. Portanto, oportunizar parcerias com equipes multidisciplinares e a troca entre especialistas e professores de sala regular trará melhores respostas educativas aos estudantes. Ainscow (1997) destaca que a reflexão em equipe cria condições para que ações inclusivas sejam implementadas. Além disso, a formação continuada garante o acesso à informação e ao desenvolvimento de novas abordagens educativas que valorizem as diferenças e a diversidade nas salas de aula.

Assim, uma abordagem sistêmica é fundamental para respeitar os princípios da educação inclusiva, pois é uma perspectiva que pretende adequar de forma dinâmica o contexto do estabelecimento educativo às especificidades dos intervenientes no processo educativo.

Entre os componentes chave de uma educação com uma visão completa dos estudantes, os pais são parceiros significativos. Segundo Meisels e Atkins-Burnett (2008), os pais estão melhor preparados para seguir as recomendações quando tanto os pais quanto os profissionais compartilham de visões semelhantes acerca do potencial e das fragilidades da criança, pois o profissional é visto pela família como um indivíduo que se preocupa e, portanto, as informações trazidas por ele são validadas.

A articulação da comunicação e a colaboração entre todos os profissionais envolvidos no processo educativo do estudante e a família é extremamente importante para delinear as intervenções, uma vez que para uma avaliação ecológica, se faz necessário abranger os diversos contextos da vida da criança.

A colaboração entre diferentes profissionais, por referência a um contexto, representa por si mesma uma mudança estrutural, de notável importância, até porque a solidariedade com o coletivo representa uma meta partilhada ainda hoje por poucos profissionais, o que levanta o véu sobre a dificuldade de introduzir mudanças no quotidiano educativo e escolar. (Garcia, 1994, cit. in Lima, 2012, p. 37)

Por fim, conclui-se que para uma educação inclusiva é necessário construir uma escola de qualidade, e estas escolas podem ser compreendidas como

[...] espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socio afetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas salas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm a possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (Mantoan, 2006, p.45).

Nesse contexto percebe-se que a educação inclusiva se dá através de um conjunto de ações coordenadas por toda a comunidade escolar com o investimento na formação de professores, a articulação da comunicação entre profissionais e famílias, o acesso ao currículo de qualidade tudo isso baseado em um programa político pedagógico que reflita a valorização de cada indivíduo envolvido no processo educativo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa objetiva discutir as possibilidades de organização didático-pedagógica escolar dentro da perspectiva inclusiva, por meio da análise das ações, abordagens e estratégias de ensino desenvolvidas em um núcleo de práticas inclusivas dentro de uma escola bilíngue, particular, localizada no Brasil.

O trabalho pode ser classificado, quanto aos seus objetivos, como uma pesquisa-ação, pois relata através da vivência, as metodologias implementadas em um campo (escola), incluindo a descrição do contexto e dos procedimentos, além dos métodos de avaliação processual e sumativa, baseados no modelo CIPP (Context, Input, Process and Product) de Stufflebeam (2000).

Segundo Elliot (1997, p.17) “a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação”. Cada espiral deve ser diagnóstico, com o intuito de desenvolver estratégias e avaliar a eficiência da mesma, ele também deve ampliar a compreensão da situação e organizar para os próximos passos.

Segundo Thiollent (2002, p. 75 cit. in Vazquez e Tonuz, 2006, p. 2), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”.

Nesta pesquisa, apresentam-se as necessidades de uma escola bilíngue em atender os alunos em sua totalidade, com descrição da implantação de um núcleo de práticas inclusivas.

Esta investigação se configura como qualitativa, pois analisa de forma interpretativa os dados.

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. (Denzin & Lincoln, 2006, p. 23)

Richardson (1999) complementa que a pesquisa qualitativa é especialmente válida quando se faz evidente compreender aspectos como valores, atitudes e expectativas, cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos.

3.2. CONTEXTO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

O local da pesquisa é uma escola particular, localizada na zona oeste da capital de São Paulo que atende da Educação Infantil (a partir de 1 ano e 4 meses) ao Ensino Médio. A escola foi inaugurada em 2010 e hoje conta com pouco mais de 1000 alunos. Ela possui o selo *IB World School* da *International Baccalaureate Organization*. Em seu site, eles se descrevem como uma escola que em seu ambiente “ênfatiza o acolhimento e oferece uma educação internacional genuinamente bilíngue e aberta para o mundo, ao mesmo tempo em que valoriza suas raízes brasileiras.” Seu currículo é trabalhado em português e inglês. As disciplinas de línguas e matemática, estruturantes das demais áreas, são ensinadas em português e em inglês, já as demais disciplinas estão divididas entre os idiomas.

A escola adota o currículo do *Primary Years Programme* da *International Baccalaureate Organization* (PYP-IB) para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental I e o *Middle Years Programme* (MYP) para o Fundamental II. Para o Ensino Médio, possui o selo *Diploma Programme*, também da *International Baccalaureate Organization* (IBO), que é integrado ao currículo brasileiro. Dessa forma, a escola oferece um programa acadêmico abrangente, com o intuito de formar jovens aptos a integrar os processos seletivos de ingresso nas universidades do Brasil e do exterior.

Ao analisarmos os documentos oficiais da instituição, foi possível entender o histórico das ações inclusivas da escola. Uma psicóloga assumiu o papel de cuidar das práticas inclusivas da escola no fim de 2019. No começo de 2020, a escola contratou uma assessoria na implementação, acompanhamento e avaliação do programa de melhoria das relações na escola com duração de três anos. Essa empresa identificou os problemas mais frequentes da escola, que serviram como disparadores para uma proposta de mediação e de execução de ações personalizadas para a realidade da escola e da comunidade onde ela está inserida, envolvendo toda equipe docente, discente, gestora, funcionários e famílias. Atualmente, a assessoria atua promovendo reuniões periódicas com toda a equipe de profissionais, além de realizar uma formação para a implementação de assembleias com o intuito de melhorar o relacionamento na escola.

Em setembro de 2020, a coordenadora de inclusão levou à direção da escola a necessidade da criação de um núcleo para atender as demandas sócio emocionais, apoio pedagógico e práticas inclusivas de uma forma estruturada. A direção acolheu à demanda e, como primeiro passo foi delimitada a visão de inclusão da escola com base em documentos referenciais. Partiu-se da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos da UNESCO, consultou-se o selo IB que refere

The IB believes that all candidates should be allowed to demonstrate their ability under assessment conditions that are as fair as possible. Standard assessment conditions may put some candidates at a disadvantage by preventing them from demonstrating their level of attainment. Inclusive access arrangements may be applied in these circumstances if it is observed that they could reduce or minimize barriers for the candidate. (IB, 2018)¹

Em seguida, verificou-se o Projeto Político Pedagógico que menciona que a escola “valoriza as diferenças como possibilidade de aprendizagem e enriquecimento do processo pedagógico, é uma escola inclusiva e lida em seu cotidiano com o desafio de garantir a todos os alunos o

¹ O IB acredita que todos os candidatos devem poder demonstrar suas aptidões em condições de avaliação tão justo quanto possível. As condições de avaliação padrão podem colocar alguns candidatos em desvantagem, impedindo-os de demonstrar seu nível de aproveitamento. Arranjos de acesso inclusivos podem ser aplicados nessas circunstâncias, se for observado que eles podem reduzir ou minimizar as barreiras para o candidato.

respeito à singularidade e às abordagens pedagógicas necessárias ao seu pleno desenvolvimento”.

Em um segundo momento, definiu-se o que é o núcleo e o qual o nome do mesmo em uma reunião com as coordenações de diversas áreas da escola e chegou-se à seguinte definição: “Um núcleo responsável por cuidar de questões relacionadas a TODOS os alunos e ao ambiente escolar, sejam elas de ordem emocional, suporte pedagógico, apoio ou práticas inclusivas. O *Student Well-Being Center* (SWBC) trabalha em colaboração com o corpo docente e com as famílias, para estimular a construção de uma boa convivência, baseada em valores éticos e competências socio emocionais. As ações podem ser preventivas, de acordo com as necessidades dos alunos, ou de acordo com as necessidades do momento e do meio.”

Além disso, a coordenadora do *Student Well-Being Center* delimitou o campo de atuação e estipulou algumas ações necessárias:

- Observação dos alunos(as), intervenções individuais, em pequenos grupos ou coletivas, e acompanhamento do bem-estar global;
- Conversas e encontros com as famílias;
- Auxílio ao corpo docente: elaboração de atividades, estratégias de intervenções e encontros de formação;
- Reuniões com profissionais externos e controle de recomendações de profissionais externos para avaliação/acompanhamento.

Em seguida, a coordenadora do SWBC criou e implantou um documento, *Referral Form*, para referenciar um aluno que necessite de medidas de suporte, os professores preenchem e encaminham à coordenação do segmento com cópia para o SWBC. Dessa maneira, o núcleo SWBC observa esse aluno em alguns períodos e então é agendada uma reunião para que possa ser discutido o caso e analisadas as opções de suporte.

Com o esquema do núcleo montado, foi decidido fazer algumas contratações para 2021: uma professora de “*Social and Emotional Learning*” para o Fundamental I, uma Professora de Apoio Pedagógico para o Fundamental I (a própria investigadora), uma assistente em práticas inclusivas com formação em psicologia e uma estagiária de psicologia. No segundo semestre de 2021, o quadro se expandiu, foram contratadas uma estagiária em pedagogia, duas professoras de apoio pedagógico e, a antiga professora de apoio, se tornou Coordenadora do Apoio Pedagógico. Essa equipe compõe o quadro atual do núcleo.

A pesquisa foi realizada com a equipe pedagógica escolar, a fim de compreender e estabelecer processos que delimitam as normas, valores e ações inclusivas dentro da escola.

3.3. INSTRUMENTO DA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Ao realizar uma pesquisa acadêmica, é extremamente importante a coerência da fundamentação teórica na análise dos dados. Portanto foi feita a escolha do Índice para a Inclusão, de Booth e Ainscow (2002) que é um importante guia destinado aos profissionais que trabalham na área de educação voltada à inclusão. Faz-se importante ressaltar que o Índice não se constitui como um instrumento de avaliação, pois traz um conjunto de indicadores que refletem a inclusão no espaço em que foi aplicado. O documento contém alguns indicadores que devem ser avaliados e que propiciam uma visão atual da escola e das possibilidades de avanço. Os autores, inclusive, apresentam a inclusão como um processo infundável, que deve ser revisto constantemente. O Índice propõe que sejam observadas as barreiras que dificultam a participação de todos no ambiente escolar para que assim, possam-se traçar caminhos e possibilidades de eliminá-las ou diminuí-las.

Baseada no modelo de avaliação CIPP, que serve para a condução de um projeto com uma avaliação formativa e sumativa do programa de intervenções realizadas, são apresentados os

resultados divididos nas quatro partes fundamentais: contexto escolar, planejamento do programa, avaliação do processo e avaliação final.

O modelo de avaliação CIPP é uma estrutura abrangente para conduzir avaliações formativas e sumativas de programas, projetos, pessoal, produtos, organizações, políticas e sistemas de avaliação. Basicamente, o modelo fornece direção para avaliar o contexto (em termos da necessidade de uma empresa por correções ou melhorias); insumos (estratégias, plano operacional, recursos e acordos para proceder com uma intervenção necessária); processo (implementação da intervenção e custos); e produtos (os resultados positivos e negativos do esforço). (Stufflebeam, p. 309, 2000)

4. RESULTADOS

4.1. CONTEXTOS, INPUTS, PROCESSOS E PRODUTOS

Partindo do modelo CIPP, a avaliação é iniciada através da análise do contexto. Nesse quesito, Stufflebeam (2000) explica que deve ser analisada a adequação do contexto, no caso da escola, e o que é necessário para que quem a ocupa seja bem atendido. Devem-se avaliar as fraquezas e oportunidades dentro das condições que aquele contexto e dinâmica oferecem, definir objetivos e prioridades para garantir a assertividade no atendimento das reais necessidades. Já o Input é definido como as alternativas possíveis para atender as demandas presentes. Através da avaliação de contexto, faz-se possível perceber as barreiras para a aprendizagem e pensar em formas de diminuí-las para, cada vez mais, criar um ambiente inclusivo.

Entende-se como *Processo* a avaliação do processo através da monitorização do feedback durante a implementação do programa. Através dessa avaliação processual, é possível realizar pequenos ajustes na implementação, traçar novos planos para garantir a qualidade do programa. Já *Produto* seria a avaliação do produto final, no qual se avalia a efetividade de todo o programa que foi implementado. Verifica-se se as metas foram atingidas, quais foram os efeitos negativos e positivos e se o programa valeu todo o investimento.

Para essa análise foi utilizado um questionário online² através da plataforma Google Forms. O questionário foi enviado em março de 2021 a 60 funcionários da equipe pedagógica e foram obtidas 34 respostas. O mesmo foi baseado no Índice para a Inclusão, portanto foi dividido em três dimensões de análise: Dimensão A - Criando culturas inclusivas, com 17 frases; Dimensão B - Produzindo políticas inclusivas, com 15 frases; Dimensão C - Desenvolvendo práticas inclusivas, com 20 frases. O questionário foi feito com afirmativas retiradas do Índice

²

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfmfetMnrFLUanKGAuwsEyV8zQstzKVOzs8eizLPI7EO9SZcA/viewform?usp=sf_link

para a Inclusão, que possibilitam a comparação com a realidade escolar. O questionário possui 5 escalas de respostas: Concordo Plenamente, Concordo, Preciso de mais Informação, Discordo e Discordo Plenamente. Sobre as afirmativas, Booth e Ainscow (2002) discorrem que

Elas afixam a investigação da situação atual na escola, fornecem ideias adicionais para atividades de desenvolvimento e servem como critérios para avaliar o progresso. (Booth & Ainscow, p.12)

Além disso, o questionário conta com duas perguntas abertas:

- 1- Se pudesse mudar algo na escola para favorecer a inclusão, o que seria?
- 2- Cite e discorra sobre pontos importantes que a escola já utiliza para favorecer a inclusão.

A seguir, apresentaremos os contextos, ilustrados pelos gráficos, e os inputs que foram desenhados a partir dessas situações para que os objetivos fossem alcançados. Em seguida, descrevemos os processos gerados (processo), bem como os encaminhamentos realizados (produto).

Sobre o perfil das pessoas que responderam ao questionário, mais da metade é composta por professores de sala e, em seguida, com a mesma percentagem, professores auxiliares e coordenadores (gráfico 01)

Assinale a alternativa que corresponde ao cargo que exerce na instituição
34 respostas

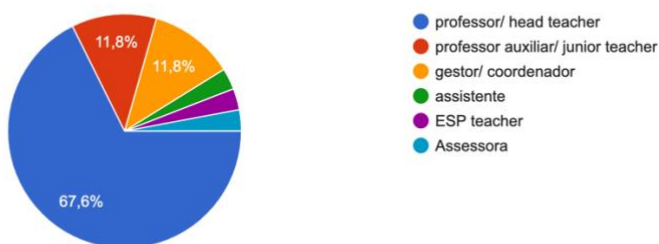


Gráfico 01- Cargo exercido na instituição

Fonte: Elaborado pela autora

Na primeira dimensão analisada, “Criando Culturas Inclusivas” (gráficos 02, 03 e 04), grande parte das respostas foram positivas (Concordo Plenamente ou Concordo). Dessa forma, pode-se concluir que alguns pequenos ajustes ainda podem ser elaborados, mas no geral, a equipe pedagógica considera que a cultura da inclusão está presente no dia a dia da escola.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, o objeto desse estudo analisou apenas as respostas que apresentaram valores menores que 70% em Concordo Plenamente e Concordo. Na dimensão de culturas, obtivemos as seguintes respostas com esse valor:

Funcionários e gestores trabalham juntos.
34 respostas

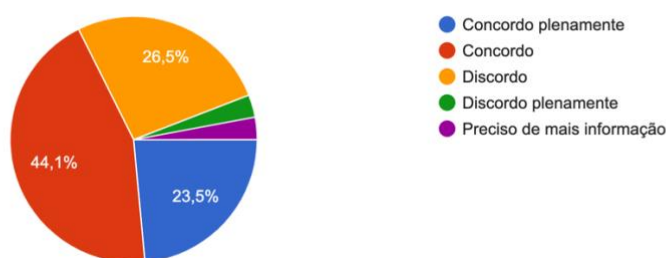


Gráfico 02- Trabalho colaborativo entre funcionários e gestores
Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 02 apresenta um descompasso em relação ao modo de operacionalizar as ações diárias na instituição. Diante desse cenário, estabelecemos reuniões quinzenais entre professores e o núcleo de práticas inclusivas, com intuito de alinhar as ações pedagógicas.

Além disso, o gráfico 02 remete à participação efetiva dos funcionários na tomada de decisões pedagógicas na instituição. Para responder as expectativas do contexto referido, organizamos colegiados institucionalizados de forma a rever e discutir o projeto político pedagógico, bem como o regimento escolar.

As reuniões foram realizadas remotamente, sobretudo pelo contexto da pandemia, resultando na conclusão do novo regimento escolar, no mês de outubro de 2021. O documento foi ratificado pela direção e enviado à Secretaria Municipal de Educação.

A escola é um modelo de cidadania democrática.
34 respostas

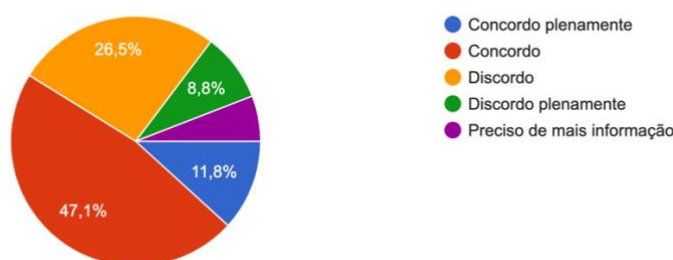


Gráfico 03- Modelo de cidadania democrática
Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 03 apresenta a participação da comunidade escolar em todas as ações promovidas pela instituição. De acordo com Machado (p. 22, 2016)

educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo.”

Nesse contexto, foram instituídas as aulas de *Social and Emotional Learning* (SEL) no Fundamental I e aulas de *Guidance* no Fundamental II e Ensino Médio. Como objetivo, as aulas de SEL e *Guidance* buscam promover um espaço seguro para o debate crítico, fomentar discussões para que os alunos e as alunas possam tomar decisões de forma mais consciente, trabalhar na construção de uma convivência ética, estimular o bem-estar pessoal e promover a melhoria do clima escolar. Ademais, a fundamentação teórica para esses encontros é

essencial para que sejam apresentados fatos científicos, baseados em evidências e uma abordagem por meio da lente dos direitos humanos.

Dessa forma, as aulas se configuram em momentos permeados de uma escuta empática, que favorece a construção de vínculos e parte de um planejamento flexível, reflexivo e dialógico. Assim, o conteúdo é apresentado de maneira significativa, acolhedora, promovendo discussões para resolução de questões coletivas e espaço de reflexão para questões pessoais. Vale ressaltar que o currículo para essas aulas é feito em espiral, de forma que as temáticas possam ser retomadas ao longo dos anos, respeitando o desenvolvimento cognitivo e emocional de cada faixa etária.

Paralelamente, a escola, com o auxílio de uma assessora, criou uma formação para a equipe docente sobre as assembleias escolares e, em março de 2021 as turmas deram os primeiros passos para a implantação das assembleias de turma. A ideia é que o ambiente possa seguir aberto para o diálogo sobre os problemas de convivência na escola e os conflitos interpessoais decorrentes da própria relação humana.

As assembleias escolares têm a intenção de criar uma instância privilegiada para trocas significativas nas relações coletivas, um dispositivo institucional com a finalidade de promover o diálogo como uma forma de mediação da convivência coletiva, estabelecimento de ações colaborativas entre a comunidade escolar e a ampliação do desenvolvimento da tomada de consciência e compreensão crítica da realidade.

Na dimensão “Produzindo Políticas Inclusivas”, os indicadores não foram tão positivos quanto na dimensão anterior. Os gráficos a seguir apresentam as respostas que obtiveram valores inferiores a 70% em “Concordo” e “Concordo Plenamente”.

A escola adota uma abordagem inclusiva na liderança na direção.

34 respostas

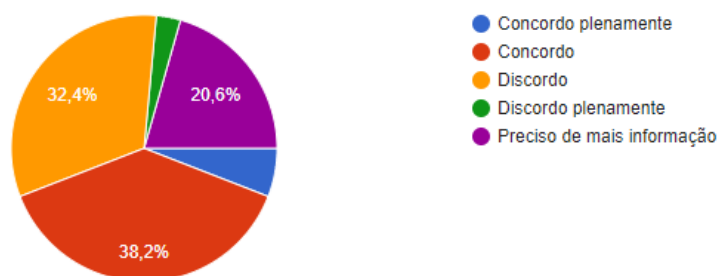


Gráfico 04- Abordagem inclusiva pela direção escolar

Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 04 trata da abordagem inclusiva realizada pela direção escolar. A partir dos resultados apresentados, propusemos a construção de uma política de contratação de pessoas com deficiência e outras minorias.

A proposição suscitou questionamentos acerca da adequação da infraestrutura física, bem como de outras barreiras que poderiam surgir para a inclusão dessas pessoas na comunidade. Adicionalmente, estabelecemos que os recursos adquiridos e implementados pela escola serão encaminhados após uma discussão com as pessoas diretamente envolvidas.

Apesar da escola oferecer alguns recursos de acessibilidade (rampas de acesso, elevadores, piso tátil, etc), entendemos que cada indivíduo possui necessidades específicas, requerendo outras adaptações.

As indicações e promoções são feitas com justiça.
34 respostas

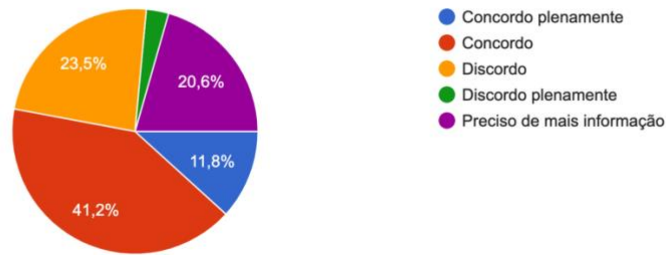


Gráfico 05- Equidade na promoção funcional
Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 05 remete à promoção funcional realizada com equidade. Diante das respostas, a direção escolar, juntamente com o núcleo de Recursos Humanos, convidou as coordenações para analisar e propor novas maneiras de se realizar a avaliação do progresso dos funcionários e, conseqüentemente, uma possível promoção funcional, adequando salários e investimentos em formação de acordo com os resultados obtidos.

O processo de avaliação, conhecido como *appraisal*, é realizado pelos líderes de cada área, bem como pelos pares. Adicionalmente, a autoavaliação também é levada em conta. Todas essas ações foram descritas em um documento oficial, de consulta pública e transparente.

Todas as formas de apoio são coordenadas
34 respostas

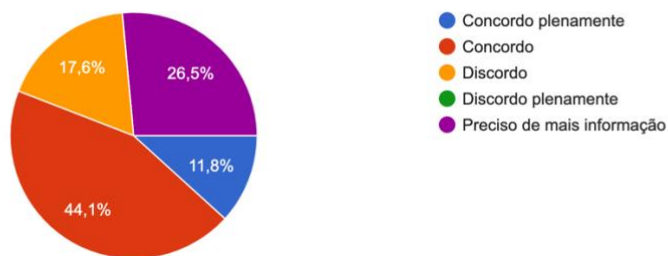


Gráfico 06- Coordenação das formas de apoio
Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 06 aponta a organização das maneiras de apoio de forma coordenada. Para responder a essa demanda, foi proposto, pelo núcleo de práticas inclusivas, um conjunto de ações a fim de organizar todo apoio realizado aos alunos.

Em um primeiro momento, pediu-se que os professores de sala regular do Fundamental I, juntamente com a coordenação pedagógica, realizassem uma avaliação diagnóstica dos alunos, já que estes retomaram o ensino híbrido após um ano de ensino online devido à pandemia causada pelo Coronavírus. Além da avaliação diagnóstica, os professores se reuniram para partilhar as impressões e relatos sobre o desenvolvimento dos alunos nos anos anteriores, podendo dessa forma, ter um olhar mais holístico sobre os mesmos. Dessas análises foi recebida uma lista com mais de 80 alunos que precisariam de um apoio pedagógico além do apoio já recebido em sala.

O núcleo SWBC organizou as demandas, debateu as possibilidades com as coordenações pedagógicas e, entre março e junho atendeu 60 crianças do Fundamental I. Foram realizadas aulas online individuais ou em pequenos grupos para que estes tivessem a possibilidade de um reforço e o desenvolvimento de habilidades que permitissem uma maior autonomia e postura investigativa.

Pode-se afirmar que as transformações do ambiente escolar estão intimamente ligadas às práticas desenvolvidas entre todos os atores ativos no processo de ensino e aprendizagem. Diversas pesquisas (Costa, 2013; Damasceno, 2006; Meireles, 2014) apontam a necessidade da autorreflexão para a educação emancipadora, construindo um olhar dialético acerca da realidade escolar por meio de experiências formativas voltadas à autonomia dos estudantes.

Para alguns casos de alunos, notou-se que intervenções pontuais não eram suficientes. Era necessário criar um documento para estipular objetivos e estratégias e então poder avaliá-los. Criou-se um documento com o Planejamento Educativo Individual (PEI) e, aos poucos, começamos a construir para alguns alunos que tinham a necessidade de medidas de suporte adicionais.

Para Vygotsky (2005), o bom ensino se antecipa ao desenvolvimento, ou seja, planejando uma série de ações desenvolvidas em parceria entre os agentes de ensino, construindo caminhos singulares, com o intuito de inserir o estudante nas práticas cotidianas. Por isso, ao se criar um PEI, é importante iniciar o processo com o levantamento dos pontos de interesse, oportunidades e caminhos já percorridos pelo aluno, resultando em um olhar positivo, sempre em busca do potencial do estudante, pois

ao pensar em oportunidades iguais não se deve considerar mecanismos idênticos para todos os indivíduos. Faz-se importante atentar para a garantia de igualdade nas oportunidades de participação social, essenciais a dignidade de todo ser humano (Meireles, 2014, p. 54).

O processo de elaboração do PEI também facilita a comunicação entre os atores envolvidos na aprendizagem do aluno, visto que estes podem trocar experiências e internalizarem os objetivos a serem alcançados. Nesse contexto, o papel do professor é essencial para a efetiva inclusão dos alunos com necessidades especiais. Para as autoras Magalhães, Cunha e Silva (2013, p. 35)

a ação da mediação da aprendizagem exercida sistematicamente pelo professor terá um papel fundamental, na medida em que este se torna o protagonista do processo de inclusão, e não mais o aluno ou suas limitações. Portanto, o caráter diferencial das práticas pedagógicas deverá partir da consciente modificação da ação docente, transformando a relação professor-aluno e definindo a qualidade da mediação para o aprendiz.

Ao aliar o portfólio ao PEI é possível observar o caminho percorrido pelo aluno em diferentes situações de aprendizagem. A avaliação através do portfólio também envolve todos os participantes do processo e proporciona a autoavaliação por parte dos alunos. Para tanto, podemos nos respaldar na teoria de Adorno (2000), que correlaciona as práticas educacionais à autorreflexão crítica. Isso possibilita uma observação sobre todo o processo educativo e auxilia não só o professor, mas também o aluno a reconhecer habilidades e definir novas estratégias para a aprendizagem. Nesse contexto, cria-se uma possibilidade de autorreflexão do estudante sobre seu próprio lócus de ação, conforme Adorno (2000, p.151):

Aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Esse sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências, eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nessa medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

Na idealização do PEI, foi de extrema importância proporcionar diferentes situações educativas de maneira a equilibrá-las, pois “uma ênfase excessiva nas necessidades individuais tende, de fato, a marginalizar o aluno, retirando o sentido da sua permanência na classe” (Celi, 2000 cit. in Pasquale & Maselli, 2014). Nesse sentido,

incluir não significa simplesmente colocar o estudante junto com outros ditos normais, mas reestruturar o sistema educacional para que as crianças especiais sejam atendidas nas suas especificidades e peculiaridades. (Gotti, 2002, p 9)

Além disso, o núcleo também organizou Plantões de Dúvidas online de 40 minutos por semana para cada ano. Dessa forma, mesmo os alunos que não estavam indicados para apoio, também tiveram a possibilidade de sanar algumas questões e se desenvolverem ainda mais. Os Plantões de Dúvida serviram também como um “escape” para o ritmo intenso que a pandemia trouxe. Muitos alunos aproveitaram o momento para tirar dúvidas e depois conversar sobre as aflições do dia a dia ou contar pequenas conquistas para a professora e os colegas e além disso, naturalmente criou-se um espaço para que eles se ajudassem.

Além da formação da equipe docente e do apoio aos alunos, sentiu-se a necessidade de prestar um suporte às famílias. Sendo assim, em abril foi organizado um programa de

formação para pais com a primeira palestra em 2021 – Convivência Ética na escola, na qual a dra. Adriana Ramos explicou sobre o programa de convivência realizado na escola que tem como foco manter um clima escolar positivo, promover um bom desenvolvimento socio afetivo e cognitivo e trabalhar com moral e valores. A Dra. Adriana reiterou a importância de se estabelecer uma relação de confiança no ambiente escolar e familiar para que possamos então desenvolver cidadãos críticos e éticos.

No segundo semestre de 2021, foram organizadas rodas de conversa sobre Convivência com as famílias dos alunos do Fundamental I e a escola, abordando temas pertinentes de cada grupo escolar.

As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade.

34 respostas

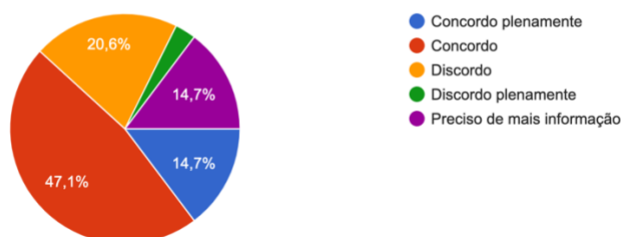


Gráfico 07- Desenvolvimento profissional relacionado à diversidade

Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 07 mostra a avaliação dos docentes em relação ao desenvolvimento profissional oferecido pela escola para auxiliá-los a atender as demandas da diversidade que a escola acolhe. Como resposta a essa demanda, a escola organizou um ciclo de palestras e workshops para os profissionais com o intuito de oferecer a oportunidade de discussões, reflexões e trazer ferramentas para que os profissionais se sintam mais capazes de acolher a diversidade.

Oliveira-Formosinho (2009), diferencia o termo desenvolvimento profissional da ideia da formação continuada, especificando que o primeiro termo remete a um “processo de aprendizagem/crescimento” diferente do segundo que aponta para um “processo de ensino/formação”. Segundo a autora, desenvolvimento profissional é:

... um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor em interação, incluindo momentos formais e não-formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade do desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos (Oliveira-Formosinho, 2009, p.226).

No mês de maio de 2021, a escola realizou uma Conferência online para toda a comunidade escolar com a participação de José María Avilés Martínez, doutor em Psicologia pela Universidade de Valladolid, Espanha, professor, pesquisador e orientador escolar. O tema do encontro foi “Um Olhar Sensível da Escola e da Família sobre o *Bullying*”. Segundo Avilés, as famílias e escolas que abordam e discutem a convivência, aplicando boas estratégias de resolução de conflitos, criam um ambiente em que as crianças e os adolescentes se sentem seguros e onde todos se sentem pertencentes. Isso resulta em uma sociedade com cidadãos mais justos, solidários, inconformistas e melhores de um ponto de vista moral.

No mês de junho de 2021, a pedido da Coordenação do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, foi organizado pelo núcleo de práticas inclusivas, um workshop online com o tema “Avaliação: conceito, perspectivas e técnicas”.

Ainda no mês de junho, como uma ação para a diversidade, todos os funcionários receberam um livro como marco inicial de uma série de ações para aprofundamento de discussões sobre o tema Racismo. Foram 3 livros diferentes elaborados por escritores negros. Em agosto, houve um encontro, chamado de “*Retreat*” de todos os funcionários com personalidades ativistas nesta pauta para iniciar o estudo. No início do segundo semestre, em julho de 2021, foi realizado um *workshop* sobre Diferenciação em sala de aula para a equipe docente do Fundamental I. O objetivo do workshop foi apresentar ferramentas de diferenciação através da flexibilização no planejamento, material e instrução.

Em agosto de 2021, a escola promoveu um *workshop* sobre Portfólios aliados ao programa PYP e a importância do olhar reflexivo do aluno diante do processo de aprendizagem. Tais ações fazem parte de uma política de desenvolvimento profissional na perspectiva inclusiva, desenvolvida com apoio do núcleo de práticas inclusivas.

A escola se certifica de que as políticas sobre "necessidades educacionais especiais" apoiem a inclusão.
34 respostas

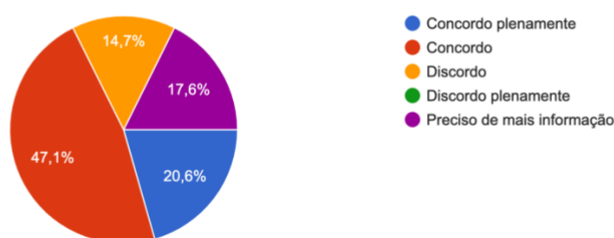


Gráfico 08- Políticas voltadas às ações inclusivas

Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 08 retrata a preocupação do corpo pedagógico em relação às ações inclusivas propostas pela instituição. Tal demanda vai ao encontro da implementação do núcleo de práticas inclusivas, com a estruturação de um planejamento transversal, visando a efetiva consolidação das ações necessárias para a promoção do acolhimento da diversidade e equidade nesse meio. Trata-se de um processo infundável, como preconiza Booth e Ainscow (2002), onde as interações geram ações.

Nesse contexto, foi estabelecido um plano de projeto, com diversos pacotes de trabalho voltados à organização didático-pedagógica numa perspectiva inclusiva. As ações, descritas ao longo deste capítulo, resultam do olhar específico para cada indivíduo que compõe a comunidade escolar.

A última dimensão analisada é "Desenvolvendo práticas inclusivas", que trata da construção de um currículo para todos.

As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças.
34 respostas

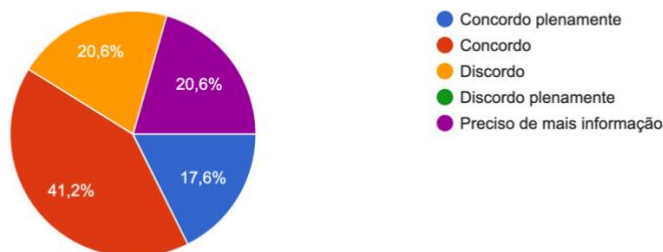


Gráfico 09- Conceção de avaliação para a inclusão
Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 09 demonstra a falta de clareza para o corpo docente sobre a concepção de que o processo avaliativo encoraje o sucesso dos estudantes. Como resposta à demanda, além da utilização do portfólio como instrumento avaliativo, foram instituídas as “*Three-Way Conference*”, que são reuniões entre família, estudantes e professores, nas quais os alunos têm a oportunidade de apresentar o seu processo de aprendizagem, discutindo os potenciais e fragilidades e estabelecer novas metas para o próprio desenvolvimento.

Acredita-se que através do fomento de uma reflexão autocrítica por parte do estudante e do diálogo com os mediadores, será possível organizar a aprendizagem e consequentemente a avaliação do percurso, de maneira mais efetiva.

Ainda nessa dimensão, os outros contextos foram avaliados de forma muito positiva, com aprovação acima dos 70% por parte dos docentes. Por conta da centralidade dos pontos levantados, destacamos dois contextos essenciais (gráficos 10 e 11) para o entendimento do objeto pesquisado.

As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.

34 responses

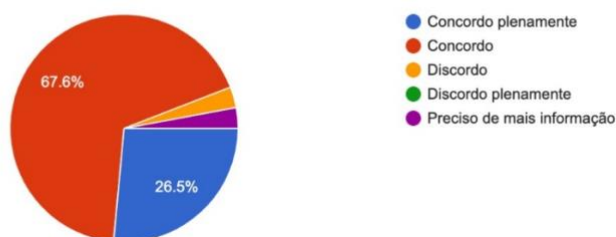


Gráfico 10- Participação das crianças nas atividades de aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora

Por se tratar de uma escola com o selo IB, o qual estimula um modelo investigativo de ensino e aprendizagem, os docentes acabam por ter uma visão extremamente positiva em relação à participação e envolvimento dos alunos nas atividades. Segundo o selo IB

The programme offers an inquiry-based and concept-driven transdisciplinary model of learning and teaching, supported by a strong understanding of how students learn. 3 (IB, 2021)

As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todas as crianças.

34 responses

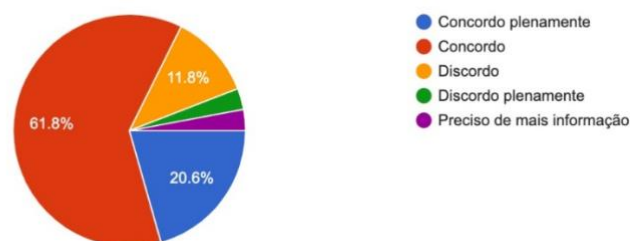


Gráfico 11- Planejamento voltado à inclusão

Fonte: Elaborado pela autora

³ O programa oferece um modelo transdisciplinar de ensino e aprendizagem baseado em investigação e baseado em conceito, apoiado por um forte entendimento de como os alunos aprendem.

Por compreendermos que cada aluno deve ser visto como um indivíduo com potencial e fragilidades, destacamos que o trabalho conjunto do núcleo de práticas inclusivas e os professores de sala em situações de planejamento, de confecção de atividades e a troca de perspectivas, responde bem à demanda de como planejar pensando em todas as crianças. Entendemos que, ao usar “protocolos” de instrução, flexibilização em atividades e avaliações, oferece-se também oportunidade para que os alunos construam, juntamente com os professores, o melhor caminho para o desenvolvimento pleno.

Em relação às perguntas abertas, das 34 respostas, 21 mencionam a questão da formação dos professores como algo que poderia mudar na escola, e 21 mencionam o núcleo de práticas inclusivas e os seus desdobramentos de atuação como algo que a escola já faz em direção à inclusão.

Outro ponto levantado como uma demanda a ser melhorada é o alinhamento entre a equipe e o espaço para que essa partilha de ideias seja feita, esse ponto pode ser observado nas seguintes frases:

“Um olhar alinhado da coordenação e da equipe docente acerca do desenvolvimento infantil para que possamos agir mais precocemente. Sinto que, como escola, demoramos demais para agir e dar apoio a um aluno com demandas específicas, impactando diretamente na autoestima dessa criança.”;

“Práticas de inclusão mais visíveis e alinhadas entre a equipe.”;

“Horário estabelecido para planejamento colaborativo entre os professores e departamento de inclusão. Participação dos professores/colaboradores nas tomadas de decisão da escola.”.

As respostas obtidas das perguntas abertas vão ao encontro do que se observa também no questionário fechado. A questão da colaboração das equipes fica também evidente quando

os colaboradores respondem sobre a abordagem inclusiva na liderança e sobre a coordenação nas formas de apoio.

Outro ponto importante a ser destacado foi a observação da falta de um sistema de tratamento de informação dos alunos. A escola utiliza o Google Drive e e-mail como plataforma para a comunicação e compartilhamento dos dados. Pelo número de alunos que a escola possui, mais de mil, esse tipo de plataforma não sustenta a dinâmica do compartilhamento. Dentro do ambiente escolar, ouvem-se queixas constantes dos funcionários sobre ter que preencher diversas tabelas com as mesmas informações, sobre perder arquivos e informações importantes quando algum funcionário que criou o documento sai da escola, entre outras.

A equipe de práticas inclusivas procurou um sistema que mantivesse o histórico escolar de cada aluno, que armazene laudos, relatórios, observações, atas de reuniões, ocorrências, entre outros aspectos considerados importantes e de forma segura. Por se tratar de um sistema complexo para ser institucionalizado, a direção da escola optou por aguardar mais um ano para poder implantá-lo. Nesse ponto, não foi possível obter avanços, uma vez que a proposta não foi aceita pela direção.

CONCLUSÃO

Ao nos debruçarmos sobre os resultados relacionados ao objeto de estudo desse trabalho, faz-se possível identificar a importância da organização didático-pedagógica numa perspectiva inclusiva, com o alinhamento de diversas ações integradas por meio de uma gestão escolar democrática e participativa, de modo que as práticas cotidianas sejam refletidas na e pela comunidade. A escola, responsável pela produção de modos de sociabilidade, reafirma-se enquanto espaço de todos a partir do momento que estabelece práticas e projetos emancipadores das concepções individuais sobre inclusão de cada membro da comunidade escolar (alunos, pais, professores, administrativo e gestores).

Pensando no *contexto* apresentado, a diversidade e a diferença destacam-se como pontos de flexão, pois a “diferença” é compreendida como o resultado de uma produção histórica e social, e não como mera textualidade. Então, sobretudo, deflagra-se um movimento de compreensão sobre a diversidade, relacionado com a identidade referencial e a pluralidade multicultural; e o *lócus* de realização, a escola, não pode ser considerado meramente como espaço instrucional, mas sim ser produzido como local onde a cultura e o conhecimento são compostos para produção de identidades, narrativas e práticas sociais particulares.

Desse modo, desenham-se *inputs* relacionados ao projeto político-pedagógico, ao currículo e à formação docente alinhados de maneira dialógica à diversidade, gerando práticas plurais culturalmente sensíveis à pedagogia da diversidade. Compreendendo que a inclusão vai além das práticas diárias dentro de sala, analisamos os *resultados dos processos* através das mudanças que também ocorrem na cultura e na política escolar, pois uma escola inclusiva é permeada pela mudança constante, envolvendo ações complexas e que muitas vezes são invisíveis.

Por fim, espera-se que o *produto* deste movimento resulte em novas formas de interação entre culturas, políticas e práticas, em um processo contínuo de diminuição das barreiras de acesso à participação e à aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ainscow, M. (1997) Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barreto, M. A.O. C; Barreto, F. O. C. (2014) *Educação Inclusiva Contexto Social e Histórico, Análise das Deficiências e Uso das Tecnologias no Processo de Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Saraiva Educação S.A.

Blanco, R. (2003) *Aprendendo na diversidade: Implicações educativas*. Foz do Iguaçu. Disponível em: <<http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversidade20%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf>>

Boas, G. (2019) *Retrospecto histórico da pessoa com deficiência na sociedade*. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/retrospecto-historico-da-pessoa-com-deficiencia-na-sociedade/48757> Acesso em 20 out. de 2019.

Brasil. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Brasília: Senado Federal.

Brasil (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.

Brasil. (2000). *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

Brasil (2001) *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

Brasil. (2008). *A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>

Brasil. (2008) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC.

- Brasil. (2009) *Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009*. Brasília: MEC/CNE/CEB.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão - Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (2006) Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K. E Lincoln, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. p. 15-41
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción em educación*. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata.
- Ferreira, M. (2002). *Estudo Das Orientações Dos Professores Do Primeiro Ciclo Face À Educação Dos Alunos Com Necessidades Educativas Especiais*.
- Ferreira, M. (2007) *Educação regular, Educação especial, uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Glat, R.; Blanco, L.de M. V. (2007) Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: Glat, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras.
- Glat, R; Fernandes, E.M. (2005) *Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira*. Revista Inclusão. Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39.
- Glat, R.; Pletsch, M. D.; Fontes, R. de S. (2007) *Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade*. In: Revista em Educação. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356.
- Gotti, M. de O. (2002). *Fórum: Surdos e ouvintes juntos*. In *Revista Nova Escola*, ano XVII, nº 152, p. 09.
- IB (2021) *Benefits of the PYP*. Disponível em: <https://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/why-offer-the-pyp/>
- IB (2018) *Access and Inclusion Policy*. Disponível em: http://www.kaiseribcp.org/uploads/8/9/3/3/89338304/access_and_inclusion_policy.pdf
- Kumada, K. M. O.; Souza, M. M.; Pagaime, A. (2021) *Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva*. São Paulo: UFABC.

- Lima, L. R. (2012). *Avaliar o conhecimento dos pais de crianças autistas face ao modelo Teacch*. (E. -E.-d.-m. (dissertação), Ed.). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/3491>
- Macedo, L. (2001) *Fundamentos para uma educação inclusiva*. Revista Psicologia da Educação, PUC-SP, Nº 13, 2º Sem. 2001, p. 29-51.
- Magalhães, J. G; Cunha, N. M. e Silva, S. E. (2013). *Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas*. In Glat, R.; Pletsch, M. D. (org). *Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. 1º ed. UERJ. Rio de Janeiro.
- Mantoan, M. T. E. (2006) *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Meireles, R. M. P. L. (2014) *Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ*. Niterói. Consultado em: 6 de maio de 2020 em:
<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/tesesedissertacoes/DOCTORADO%20ONEE-SP-OEERJ%20-UFF-RosanaMeireles-ValdeluciaAlvesCosta-2014.pdf>
- Meisels, S. & Atkins-Burnett, S. (2008). *Evaluating Early Childhood Assessments: A Differential Analysis*. 10.1002/9780470757703.ch26.
- Mittler, P. (2003) *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação de Portugal/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Oliveira-Formosinho, J. (2009) Desenvolvimento profissional dos professores. In: Formosinho, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Organização Mundial da Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde-CIF*. Direção-Geral da Saúde. Lisboa. Consultado em: 16 de maio de 2020 em:<https://www.dgs.pt/estatisticas-de-saude/documentos-para-download/classificacao-internacional-de-funcionalidade-incapacidade-e-saude-cif-pdf.aspx>
- Organização Mundial da Saúde. (2011). *World Report on Disability*. Disponível em:
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=58402FB47D9DBFA4C41E63B45F3A6DA1?sequence=4

- Organização das Nações Unidas. (1948) *Declaração Universal dos Direitos Humanos* - Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Ministério da Educação e da Ciência de Espanha. (7-10 de junho de 1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca - Espanha: UNESCO.
- Pasquale, G. & Maselli, M. (2014) *Pessoas com Deficiência e Escola*: principais mudanças na experiência italiana. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 707-724, jul./set. 2014. Consultado em: 19 de maio de 2020 em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000300005&script=sci_arttext
- Plaisance, E. (2010). *Ética e Inclusão*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZBTjvN3G4DMmndXwYGt7JLz/?lang=pt&format=pdf>
- Richardson, R. J. (1999) *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Santos, M.P.; Esteves, J.B. (2012) *Índex para inclusão*: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro: LaPEADE. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012%20Final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>>.
- Stainback S.; Stainback W. (1999) *Inclusão: Um guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, T. T. da. (1996) *Identidades terminais*: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes.
- Stufflebeam, D. L. (2000) The Cipp Model for Evaluation In: *Evaluation Models*: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation Second Edition. Kluwer Academic Publishers
- Thiollent, M. (2002). *Metodologia da pesquisa-ação*. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*: Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acesso: 20 out. 2020

Veiga, I. P. A. (2003) Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: Veiga, I. P. A.; Resende, L. M. G. de. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 7.ed. São Paulo: Papirus.

Vygotsky, L. (2005) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 3ª Ed., 2005. Tradução Jefferson Luiz Camargo.

Werneck, C. (1997) *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA.

—
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M
—
MESTRADO
EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Estratégias de organização didático-
pedagógica escolar dentro da perspectiva
inclusiva**

Maria Laura Sanchez Toca

