



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE PENEDO/AL

Janayna Paula Lima de Souza Santos¹

Valéria Campos Cavalcante²

Marcos Paulo de Oliveira Sobral³

GT6 – Educação, Inclusão, Gênero e Diversidade.

Resumo:

Esse trabalho surgiu como produto do Projeto de Extensão “PJ349-2016: Formação Continuada para professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais de Penedo/AL” que enfatizou o currículo e a inclusão do estudante com deficiência na escola pública. Numa abordagem qualitativa e colaborativa-interventiva, realizamos seis encontros mensais de julho a dezembro de 2016 para discutir essas questões e re/construir o Projeto Político Pedagógico de uma escola municipal de Penedo/AL, inserindo o item “Educação Especial” no documento. Como resultados, destacamos dois pontos: realizar uma formação continuada para esses/as professores/as, visto que poucas formações são direcionadas para esse público; e contribuir com a formação inicial dos nossos discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que puderam participar desse processo de discussão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Projeto Político Pedagógico; Formação de Professores.

Abstract:

This work emerged as a product of the Extension Project "PJ349-2016: teachers of the final years of elementary school in the municipal schools of Penedo / AL "which emphasized the curriculum and the inclusion of students with disabilities in public schools. In a qualitative and collaborative-intervention, we held six monthly meetings from July to December 2016 to discuss these questions and re / construct the Political Educational Project of a municipal school in Penedo / AL, inserting the item "Special Education" in the document. As results, we highlight two points: training for these teachers, since few training courses are this public; and contribute to the initial training of our undergraduate students in the Biological Sciences, who were able to participate in this discussion process.

Keywords: Inclusive Education; Political Pedagogical Project; Teacher training.

¹ Pedagoga, mestre e doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/CEDU/UFAL). Professora do Eixo Pedagógico da Unidade Educacional Penedo/*Campus* Arapiraca/Universidade Federal de Alagoas. Integrante do Grupo de Pesquisa Escrita, Texto & Criação e do Laboratório do Manuscrito Escolar (LÂME). Trabalha com os seguintes temas: Educação e Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem, Dificuldades de Aprendizagem, Estágio Supervisionado e Formação de Professores. E-mail: souzajanaynapaula@gmail.com.

² Pedagoga, mestre e doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/CEDU/UFAL). Professora do Eixo Pedagógico da Unidade Educacional Penedo/*Campus* Arapiraca/Universidade Federal de Alagoas. Integrante do Grupo de Pesquisa MULTIEJA, membro efetivo do Fórum Alagoano de EJA. Trabalha com temas ligados a Gestão Escolar, Planejamento, Currículo e Avaliação, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Estágio Supervisionado. E-mail – vccavalcante1@hotmail.com.

³ Pedagogo e mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor do Eixo Pedagógico da Unidade Educacional Penedo/*Campus* Arapiraca/Universidade Federal de Alagoas. Atua nas seguintes áreas: Profissão Docente, Projeto Pedagógico, Gestão e Organização do Trabalho Escolar, Gênero e Educação, Projetos Integradores, Estágios Supervisionados e Formação de Professores. E-mail: socramsobral@gmail.com.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho buscou inserir no Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública de Penedo/AL o item “Educação Especial”. Nossa intenção é que esta inserção possibilite o processo de instauração da autonomia da escola com base no diálogo crítico e reflexivo das experiências do cotidiano de seus partícipes, valorizando suas experiências e os seus anseios.

A relevância desse trabalho parte do princípio de que muitas escolas atendem diversos estudantes com deficiências como cegueira, baixa visão, surdez, autismo, deficiência física, deficiência intelectual e possui docentes responsáveis pelos trabalhos psicopedagógicos desenvolvidos com esses estudantes e que não estão registrados nos documentos oficiais da instituição. Acreditamos que a inserção desse grupo no PPP da escola dará visibilidade aos trabalhos realizados, podendo levar a conquista desse espaço e na projeção da autonomia dos docentes. Além disso, essa inserção construirá no estudante com deficiência um sentimento de pertencimento na comunidade escolar que faz parte, tendo em vista que a instituição reconhece seu lugar ao pensar em práticas pedagógicas que o façam se sentir incluídos, deixando de existir o sentimento da exclusão, da segregação.

A natureza desse estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, em que, de acordo com Gil (2007) é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na internet. Sendo assim, utilizamos como fonte referencial alguns estudos sobre Projeto Político Pedagógico e inclusão escolar, bem como alguns documentos oficiais que asseguram a educação especial no Brasil. Além disso, este trabalho está sustentado no viés da pesquisa colaborativa-interventiva, ao passo que, oferece condições para a escola inserir o item “Educação Especial”.

O artigo está organizado em três grandes sessões: a primeira, trata do conceito e da finalidade do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar; o segundo, de uma forma abrangente, trata do conceito de educação inclusiva, englobando algumas considerações sobre a educação especial no mundo e no Brasil, algumas contribuições sobre os marcos legais para a educação especial no Brasil, a Educação inclusiva e a formação de professores, Vygotsky e a educação inclusiva; e por fim, discutimos a democratização do ensino sobre o prisma da inserção



da educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico, documento identitário de uma instituição escolar.

1. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONCEITO E FINALIDADE

A identidade de uma instituição escolar é construída coletivamente pelos agentes educacionais que a compõem. É um documento que presume consciência política dos cidadãos. Em outras palavras, o Projeto Político Pedagógico de uma instituição de ensino direciona suas ações para contemplar os objetivos coletivamente traçados que definem aonde se quer chegar e como fazer para se chegar lá. Ele descreve fielmente os anseios e necessidades de uma demanda e não poderá ser concebida como um construto teórico preparado por especialistas para atender a fins burocráticos. Seu processo de construção deve considerar a dimensão do cotidiano e, ao mesmo tempo, o contexto mais amplo das políticas educacionais que por sua vez, se farão presente no cotidiano escolar. As decisões tomadas não podem ser soberanas porque a escola possui autonomia, mas deve sempre funcionar obedecendo a legislação vigente.

Além disso, de acordo com Vasconcelos (2006), o Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição, podendo ser entendido como:

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados (VASCONCELOS, 2006, p. 17-18).

Assim, a construção da identidade da escola é tecida a partir das ações que ela realiza, tanto no campo teórico quanto na prática pedagógica do dia a dia.

Quanto às suas características, Vasconcelos (2006), destaca quatro pontos de sustentação: a sua abrangência, a duração, a participação e a sua concretização.

Quanto à abrangência, o Projeto Político Pedagógico é o documento que funciona como uma espécie de “guarda-chuva” para outros projetos, acolhendo, dando unidade e organicidade. Além disso, o Projeto Político Pedagógico é considerado como amplo, integral e global.



Quanto à duração, o Projeto Político Pedagógico é considerado um documento de abrangência longa, tendo em vista que o Diagnóstico e a Programação são revistos ano e ano e o Marco Referencial, costuma permanecer o mesmo por dois, três ou mais anos.

Em relação à participação, o Projeto Político Pedagógico precisa ser construído pela coletividade, pela democracia e quanto à concretização é processual, ou seja, não se esgota na elaboração de um texto ou documento, ou na realização de uma atividade. Pauta-se no exercício crítico, na avaliação permanente, na articulação constante entre ação-reflexão-ação. Para Vasconcelos (2006), está, portanto, sempre sendo re/construído.

Quanto aos princípios que regem o Projeto Político Pedagógico, Vasconcelos (2006) explicita que sua construção deverá partir da expressão individual percebendo alguns aspectos como:

- psicológico, no que diz respeito ao envolvimento do grupo na tarefa, inclusão, reconhecimento do sujeito no produto coletivo;
- epistemológico, em que parte-se de onde o grupo está, coloca-se o sujeito na condição de produtor de conhecimento e não de reproduzidor ou receptáculo;
- político, que envolve o resgate da participação, da contribuição de cada um e de todos os exercícios da decisão coletiva; e, o
- pedagógico, constituindo o aprendizado da metodologia participativa, do diálogo, do respeito pelo outro, da tolerância.

Levando-se em conta estes princípios norteadores, a construção do Projeto Político Pedagógico favorece o envolvimento e a participação de todos os agentes educacionais possibilitando o exercício da democracia direta e não representativa. A escola nesta perspectiva passa a ser um ambiente bem mais amplo. Considerando-se não só o estudante, mas o sujeito de todos os segmentos respeitando a inclusão e aceitando as diferenças de opinião e posicionamentos. No entanto, muitas escolas não compreendem a importância do documento tornando-o obsoleto.

Dada a importância da construção desse documento, ressaltamos a necessidade de reconstruí-lo na medida em que as atividades do cotidiano escolar se atualizam. Nesse sentido, cabe à escola inserir questões contemporâneas emergentes nesse documento identitário, como acontece, por exemplo, numa escola recém-inclusiva. Nesse caso, na re/construção do Projeto



Político Pedagógico, a comunidade escolar deverá considerar as ações psicopedagógicas inclusivas realizadas pelos docentes na instituição. Para isso, é necessário discutir o conceito de “educação inclusiva” que se quer alcançar.

2. CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atualmente, é comum discutir sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência e as possibilidades de escolarização desses estudantes. O desafio para os educadores é estabelecer um diálogo entre o que os teóricos dizem e as práticas postas em prática no cotidiano das escolas públicas brasileiras. Dessa forma, teremos em mãos um conceito construído em conjunto sobre o que se espera de uma educação realmente inclusiva.

A intenção é, sobretudo, construir junto com esse estudante um sentimento de pertencimento à sociedade que ele participa, criando um sentimento de inclusão, deixando de lado o sentimento de exclusão, de segregação.

Para Vygotsky (2011), o ser humano deveria, antes de ser definido comparativamente, ser reconhecido como detentor de uma identidade única, o que anularia as relações binárias do tipo normal/anormal, mais inteligente/menos inteligente, melhor/pior, incluído/excluído, dentre outros.

Avançando nessa discussão, apresentamos duas questões consideradas fundamentais: a) a escolarização dos estudantes com deficiência através de um trabalho sistemático de inclusão e, b) pelo favorecimento da acessibilidade e permanência (com qualidade) desses estudantes na escola.

Assim, a base teórica que utilizaremos nesse estudo partirá de três princípios básicos: a deficiência na história, em que abordará a educação especial no mundo e no Brasil; os marcos legais da educação especial no Brasil; e a contribuição de Vygotsky para os estudos sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

2.1 Algumas considerações sobre a educação especial no mundo e no Brasil

Ao estabelecer um resgate histórico sobre a educação especial, observamos que ao longo do tempo existiram dois tipos de tratamento para os sujeitos com deficiência: primeiramente, rejeição e eliminação da sociedade e, mais tarde, numa outra perspectiva, a proteção



assistencialista e piedosa.

Representando o primeiro tipo de tratamento, temos o que os registros históricos revelam como situações perversas: na Roma Antiga, em Esparta, por exemplo, a criança diferente era jogada no precipício. Em outras culturas, os adultos diferentes eram utilizados como fins comerciais para o entretenimento e/ou para fins de prostituição. Com o advento e o fortalecimento do Cristianismo, foram criados hospitais e instituições de caridade voltada para o atendimento dos sujeitos com deficiência. Na Idade Média, a própria Igreja passa a rejeitar esses sujeitos utilizando como argumento que a deficiência seria um “castigo de Deus”. No Renascimento, outra postura foi adotada. Com a criação dos direitos reconhecidos como universais, numa filosofia humanista, bem como a realização de avanços científicos, viabilizaram um olhar mais clínico ao sujeito com deficiência. No entanto, a escolarização desses sujeitos ainda era vista como impossível. Assim, muitos médicos e educadores que sugeriram a possibilidade de educá-los enfrentaram duras críticas e oposição.

No Brasil, a educação especial iniciou na época do Império, em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e o Instituto dos Surdos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos), em 1857, ambos no Rio de Janeiro. Em 1926, é criada a Pestalozzi, direcionada aos sujeitos com deficiência intelectual; em 1954, fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e em 1945 é fundada na Pestalozzi o Atendimento Educacional Especializado para os superdotados. Mazzotta (1998) afirma que:

Observando a evolução histórica da deficiência no que se refere ao atendimento educacional, a área denominada educação especial expandiu-se, no Brasil, com a criação de entidades filantrópicas assistenciais e especializadas destinadas à população das classes menos favorecidas. Ao lado dessas instituições surgiram clínicas e escolas privadas para o atendimento das necessidades especiais das classes altas (MAZZOTA, 1998, p. 49).

É importante destacar que a criação dessas escolas e institutos para o sujeito com deficiência no Brasil demarcam quatro concepções não lineares: a exclusão do sujeito, a segregação, a integração e a inclusão no sistema escolar. Na exclusão, o sujeito com deficiência é ignorado; na segregação, o atendimento passa a ser realizado nas escolas especializadas; a integração acontece quando as escolas regulares possuem e utilizam salas especiais; e a inclusão no sistema escolar, que acontece quando há uma inserção real do sujeito com deficiência na



escolarização, no ensino regular. Sobre essa questão, Oliveira (2003) explica que:

[...] a questão da inclusão e exclusão, antes de tudo, é uma questão política. O que marca a pessoa não é apenas a deficiência, ou sua peculiar constituição, mas as condições e as inter-relações que lhe são impostas no contrato social e escolar [...]. Assim, a ideia de inclusão, também deve se inserir num movimento de busca de uma sociedade mais igualitária e mais justa, a qual não restrinja as oportunidades das pessoas ao seu poder econômico (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

Dessa forma, para atender a demanda da criação de uma escola inclusiva se faz necessário estabelecer os marcos legais para a educação especial e elaborar uma formação de professores sustentada em práticas inclusivas.

2.2 Marcos legais para a educação especial no Brasil: algumas contribuições

Em 1990, por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, pois, concordou com o documento elaborado no evento denominado “Declaração Mundial de Educação para Todos”. Também reafirmou este compromisso quando concordou com os postulados produzidos em Salamanca, na Espanha, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

Ao assinarem juntos a “Declaração de Salamanca”, os representantes dos diversos governos, presentes na Conferência, afirmaram a necessidade de uma educação que reconheça as diferenças e promova uma aprendizagem com a competência de atender a todos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais.

No Brasil, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB 11/02/2001, abre possibilidades de assegurar uma educação inclusiva e com qualidade na escola de ensino regular e nas escolas de educação especial. No art. 3º encontramos:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a).

De acordo com o documento supracitado, as escolas devem adequar-se estruturalmente,



pedagógica e politicamente numa dimensão multicultural, ou seja, a escola deve ser aberta para todos e não deve segregar e apresentar barreiras a ninguém.

De acordo com outro documento do Ministério da Educação (MEC), intitulado “Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência Física”, o conceito de “escola inclusiva” aponta para uma nova postura da escola regular, que propõe práticas educativas diferenciadas para atender a todos os alunos, adequando seu projeto político pedagógico, currículo, metodologia, avaliação e estratégias de ensino.

Segundo Glat e Nogueira (2002), inúmeras barreiras impedem que a educação inclusiva se torne realidade no cotidiano das instituições de ensino. Dentre elas está o despreparo dos professores para receber alunos com deficiência. Percebemos então que, “a inclusão não significa, apenas, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (BRASIL, 1998).

Para tanto, com intuito de alcançar tais objetivos, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Portaria n. 1.793/94, que recomenda os cursos de formação de professores contemplem disciplina e conteúdo específicos sobre os estudantes com deficiência. Portanto, para que o professor possa receber em sala de aula estudantes com deficiência, é necessário que ele tenha algum curso de especialização na área de Educação Especial ou tenha em seu trabalho algum treinamento. A inclusão do estudante com deficiência tem como principal objetivo favorecer um ambiente de convívio menos restritivo, que oportunize a participação desse estudante em todos os níveis sociais.

Um avanço considerado importante para a educação especial no Brasil consta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que trouxe novas concepções às atuações da educação especial. A partir desse documento, a escola passa a ter o papel de complementar a formação dos estudantes com necessidades especiais, com foco no ensino e na aprendizagem, nos recursos de acessibilidade, na permanência e na participação de seus interessados no contexto do ensino comum.

2.3 Educação inclusiva e a formação de professores



Quem são os profissionais que lidam no dia a dia com a educação especial no Brasil? De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os profissionais que atuam na Educação Especial são os seguintes:

- professor especializado da Sala de Recurso Multifuncional;
- professor especializado do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Deficiência Visual (CAP);
- revisor do Braille;
- professor de LIBRAS;
- professor em LIBRAS; e o
- professor de Português, como segunda língua de alunos com surdez.

Alguns conteúdos são específicos para a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dada à sua especificidade, ou área de interesse, eles precisam ter os seguintes conhecimentos:

- para trabalhar com estudantes surdos: interpretação em LIBRAS, Língua Portuguesa para alunos com surdez;
- para trabalhar com estudantes cegos ou com baixa visão: Sistema Braille; informática aplicada à produção Braille; recursos tecnológicos e informática aplicada à deficiência visual (sintetizadores de voz, lupas eletrônicas, magnificadores de tela para baixa visão); produção Braille e adaptação de material impresso em tinta; recursos ópticos e não ópticos para baixa visão; técnica de uso do sorobã; adaptação de livros didáticos e de literatura para pessoas cegas; avaliação funcional da visão; orientação e mobilidade para pessoas cegas; escrita cursiva, grafia do nome e assinatura em tinta para pessoas cegas; tecnologia assistiva: comunicação alternativa, informática acessível, materiais pedagógicos adaptados, mobiliário acessível; desenho universal e comunicação para o aluno surdo-cego.

No entanto, pesquisadores como Goffredo (1992) e Manzini (1999) mostram que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades. Esse fato acontece, segundo Sant'Ana (2005), por dois fatores: pela falta de formação dos professores das classes regulares para atender aos estudantes deficientes; e pela falta de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência.

Como diz Santos (2013), para concretizar uma proposta de ensino que contemple as especificidades de todos os estudantes no ato educativo, e ao mesmo tempo, promova o atendimento das demandas da educação dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, se mostra necessária uma formação capaz de redimensionar e remeter os professores a



uma reflexão sobre a diversidade, não só para pensar maneiras renovadas de ensinar e aprender, mas, sobretudo, para afastar do conservadorismo da exclusão e da segregação de todos aqueles que não se enquadram ao padrão pré-estabelecido e idealizado de ser humano em nossa sociedade.

Santos (2005) aponta que o sucesso da atuação do professor em classes inclusivas e sua intervenção dependem da implementação de cinco mudanças nas práticas pedagógicas:

- i) na adoção de novos conceitos e estratégias, como a educação cooperativa;
- ii) na adaptação ou re/construção de currículos;
- iii) no uso de novas técnicas e recursos específicos para esses estudantes;
- iv) no estabelecimento de novas formas de avaliação; e,
- v) o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional.

Essas mudanças estão previstas nos marcos legais que instituem a educação especial no Brasil, mas no cotidiano da escola pública, por exemplo, é pouco difundida, principalmente, nas escolas em que não possuem os profissionais preparados para realizar esse trabalho. Diante desse quadro,

“torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Aqui, tendo-se em vista a capacitação docente, a participação das universidades e dos centros formadores parece ser relevante” (SANTOS, 2005, p. 228).

Além disso, a pesquisadora aponta que

Apesar de a necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais estar preconizada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras, o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos (Glat, Magalhães & Carneiro, 1998). A formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados.

Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente (SANTOS, 2005, p. 228).

Nesse fragmento, encontramos duas questões importantes: a primeira se refere à ausência



de formação de professores para atender uma demanda específica. Nos cursos de formação inicial, nos de licenciatura, por exemplo, pouco se discute sobre a educação inclusiva, sobre a existência de discentes com necessidades especiais ou sobre as deficiências. Essa ausência, ou silenciamento, prejudica a formação docente dos futuros profissionais que atuarão, principalmente, nas escolas públicas, por não dispor de conhecimento específico para lidar com esses estudantes.

Além disso, essa ausência impede que novos estudos sejam realizados para programar a prática pedagógica direcionada ao estudante deficiente, tendo em vista que, são poucos os pesquisadores que se debruçam sobre a questão. Se na formação inicial de licenciandos em Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências Biológicas, por exemplo, a educação inclusiva constituísse um de seus interesses curriculares, mais pesquisadores surgiriam para endossar a inclusão escolar.

A segunda questão destacada plaina sobre o que seria uma formação de professores aligeirada, insuficiente. Em outras palavras, entendemos que não é uma participação pontual do docente em um evento ou num curso sobre educação especial, ou sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, ou sobre autismo, ou sobre dislexia, discalculia, que o transformará num educador inclusivo.

Esses dois pontos indicam que para suprir as necessidades dos estudantes com deficiência é necessário que se crie políticas de formação de professores e na sua consequente condição de trabalho. Ou seja, além de investir na formação do professor é necessário garantir as condições para que esse profissional atue de forma qualitativa, fornecendo-lhes os instrumentos específicos para o trabalho psicopedagógico com esses estudantes.

2.4 Vygotsky e a educação inclusiva

Historicamente, a educação especial organizou-se como um atendimento educacional com diferentes terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Atualmente, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades.

Essa mudança de concepção tem como Vygotsky, o precursor, e sua proposta baseia-se no



trabalho das potencialidades das crianças. Em seu estudo sobre a “defectologia”, Vygotsky (2011), distinguia dois tipos de deficiência: primária e secundária.

A deficiência primária, compreendida como biológica, estava relacionada a lesões orgânicas, cerebrais, malformações e alterações cromossômicas, ou seja, características físicas apresentadas pelo sujeito. A deficiência secundária compreendia o desenvolvimento do sujeito com essas características (orgânicas), com base nas interações sociais, ou seja, derivada do isolamento das relações sociais e culturais características do entorno em que cada sujeito se insere. De acordo com esse teórico, há uma relação entre a deficiência primária e secundária, ao afirmar que o desenvolvimento cultural deficiente de uma pessoa, decorre da falta de estimulação externa. Para ele,

[...] uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. Daí deriva também a conclusão de que o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio (VYGOTSKY, 2011, p. 200).

Além disso, Vygotsky explica que a criança nasce apenas com recursos biológicos, mas a partir de sua convivência em sociedade, ligada a sua cultura e aos valores, é concretizado o processo de humanização, essencialmente, possível pelo ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a interação defendida por Vygotsky é um fator importante para a escolarização dos estudantes deficientes configurando-se como fundamental na reflexão das práticas pedagógicas voltadas para esse público específico.

Enfim, essa discussão sobre o Projeto Político Pedagógico e a educação inclusiva respalda a nossa intenção de demarcar nesse trabalho a articulação entre dois aspectos que envolvem o ensino: a construção identitária da escola pública, através do seu Projeto Político Pedagógico e a democratização do ensino, subsidiada pela educação inclusiva. Na próxima sessão, trataremos dessa articulação.

3. A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



A ponte entre a re/construção do Projeto Político Pedagógico e a educação inclusiva pode ser evidenciada pela concepção de educação de qualidade para todos, ou seja, pela democratização do ensino. Nesse sentido, acreditamos que a garantia desse direito precisa estar explícita no documento identitário que rege o funcionamento de uma instituição escolar. Assim, apresentamos nessa sessão os marcos que constituem o Projeto Político Pedagógico e o espaço em que se faz necessário discutir a inclusão escolar.

De acordo com Vasconcelos (2006), o Projeto Político Pedagógico deve ser organizado em seis itens, a partir do seguinte roteiro:

- Apresentação ou Introdução (nesse espaço, deve constar os dados sobre o espaço físico da instituição, as instalações e equipamentos, a relação de recursos humanos, especificando cargos e funções; habilitações e níveis de escolaridade de cada profissional que presta serviço na instituição);
- Breve histórico da unidade escolar
- Eixo norteador da escola (o que a diferencia das demais, a sua identidade e função no meio social onde está inserida);
- Valores e Missão da escola
- O que queremos? (Esse é o marco doutrinal. É a busca de um posicionamento: a) político: visão ideal de sociedade e de homem; b) pedagógico: é a definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja. Ou seja, são os princípios que regem a instituição, as teorias de aprendizagem e o sistema de avaliação que segue);
- O que somos? (Esse é o marco situacional. É diagnóstico da realidade da escola. É a busca das necessidades a partir da análise da realidade e/ou juízo sobre a realidade da escola. É também uma comparação com o que se deseja ser).
- O que faremos? (Esse é o marco operativo. É a programação do que deve ser feito concretamente para suprir as faltas. É a proposta de ação. Que mediações (conteúdos, metodologias e recursos) serão necessários para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deverá ser. Ou seja, é a Proposta Curricular da instituição (a organização da escola, a organização do trabalho e os processos de avaliação). Essa proposta curricular deve estar diretamente relacionada aos pressupostos teóricos estabelecidos pela instituição, sem perder o foco nos objetivos, conteúdos e avaliação por segmento e área de conhecimento.
- Anexos (Devem incluir a matriz curricular, os marcos de aprendizagem, os projetos especiais e outros)
- E as referências bibliográficas.

A menção à educação inclusiva deve perpassar todos os itens, mas é no aprofundamento dos três marcos, a saber, o doutrinal, o situacional e o operativo, que se deve especificar a inclusão realizada e/ou pretendida pela instituição.

E mais, especificamente, no marco operativo, como institui as Diretrizes Operacionais da



Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, deve-se assegurar que a oferta do AEE precisa constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE.

Garantir a inserção desses aspectos no documento identitário da escola, no Projeto Político Pedagógico, pode ser considerado como um primeiro passo para a conquista da democratização do ensino. Além disso, cria-se na comunidade escolar um sentimento de pertencimento do estudante com deficiência ao pensar em práticas pedagógicas que o façam se sentir incluídos, deixando de existir o sentimento da exclusão, da segregação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a inserção da educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico da escola dará visibilidade aos trabalhos realizados, podendo levar a conquista desse espaço e na projeção da autonomia dos docentes.

Entendemos que é nosso papel, continuar com a luta pelos direitos educacionais da comunidade, além dessa busca do conhecimento no âmbito escolar, valorizando as especificidades e pluralidades dos alunos além de suas origens e de sua realidade local. Buscando promover projetos que estejam sempre destacando suas características culturais a fim de enaltecer sua real identidade.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial,** 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado.** Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração.** vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p. 22-27. 2002.

GOFFREDO, V. Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. In: **Integração,** 4(10), p. 118-127, 1992.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=79:deficiencia-educacao-escolar-e-necessidades-especiais-reflexoes-sobre-inclusao-socioeducacional&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17. Acesso em 13 de agosto de 2017.

MANZINI, E. F. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? In: **Temas sobre desenvolvimento,** 7(42), 52-54, 1999.

OLIVEIRA A. A. S. Educação Inclusiva concepções teóricas e relatos de experiência. In. Maria Cristina Marquesini et al (org). **Inclusão.** Londrina: EDUEL, 2003.

SANTOS, Arlete Rodrigues dos. **As significações de uma professora acerca da atividade docente em um contexto de inclusão do aluno com deficiência intelectual.** Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação, UFAL. Defendida em 2013. Disponível para download em http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2010/arlete-rodrigues-dos-santos/at_download/file. Acesso em 14 de junho de 2017.



11enfope
12fopie

ISSN: 2179-0663

REALIZAÇÃO

APOIO



11 ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

12 FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

4º ENCONTRO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEÇÃO SERGIPE

A FORMAÇÃO ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

VASCONCELOS, Celso Santos. **Coordenação do trabalho Pedagógico: Do Projeto Político Pedagógico ao cotidiano de sala de aula.** 6ª ed. São Paulo: Editora Libertad, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.