

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI**

CRISTIANE PAWLAK MANRIQUE

**MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES AO PLANEJAMENTO DO
ENSINO PARA O TRABALHO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

**PONTA GROSSA
2022**

CRISTIANE PAWLAK MANRIQUE

**MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES AO PLANEJAMENTO DO
ENSINO PARA O TRABALHO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Maria Antônia de Souza

PONTA GROSSA

2022

M285 Manrique, Cristiane Pawlak
Mediações pedagógicas: contribuições ao planejamento do ensino para o trabalho com pessoas com deficiência / Cristiane Pawlak Manrique. Ponta Grossa, 2022.
149 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia de Souza.

1. Mediações pedagógicas. 2. Planejamento do ensino. 3. Educação inclusiva. 4. Aprendizagem. 5. Prática pedagógica. I. Souza, Maria Antônia de. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA
GROSSA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA - PROFEI



TERMO DE APROVAÇÃO

CRISTIANE PAWLAK MANRIQUE

**"MEDIações PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES AO PLANEJAMENTO DO
ENSINO PARA O TRABALHO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA"**

**Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação
Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade
Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:**

Ponta Grossa, 19 de setembro de 2022.

Membros da Banca:

Prof.ª Dr.ª. Maria Antônia de Souza – UEPG
(Presidente)

Prof. Dr. João Henrique da Silva - UNISO
(Membro Externo)

Prof.ª Dr.ª. Rita de Cássia da Silva Oliveira - UEPG
(Membro Interno)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus pelo dom da vida, pela minha família e por me conceder tantos momentos de alegrias que marcaram minha trajetória neste mundo.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Prof^a Dr^a. Maria Antônia de Souza, por acreditar no meu projeto de pesquisa e caminhar junto comigo durante estes dois anos, pelo exemplo de profissional dedicada às suas funções, pelas orientações e estímulos para seguir em frente e, principalmente, pela forma de condução dos trabalhos. A ela, dedico meu carinho e minha eterna gratidão levarei para sempre seus ensinamentos e a guardarei com carinho no meu coração.

Agradeço ao Professor Dr. João Henrique da Silva, membro externo da banca examinadora, e a Professora Dr^a Rita de Cassia da Silva Oliveira, membro interno e coordenadora do curso na UEPG, pelo carinho, paciência, tempo dedicado à leitura do texto, apontamentos e sugestões que instigaram reflexões acerca do meu objeto de estudo, proporcionando um enriquecimento na minha produção. À professora Rita, meu respeito, admiração e reconhecimento.

Agradeço aos meus filhos Arthur José e Manuella Cristina, que sendo crianças e com sua pouca idade, muitas vezes não entendiam minha ausência em muitos momentos, dedicados aos estudos, mas sempre me acolheram com abraços e muito carinho. Meu amor por vocês é incondicional e é por este amor recíproco eu cheguei até aqui.

Agradeço ao meu esposo, José Roberto, que sempre me incentivou com palavras, gestos e atitudes que me fizeram perseverar e alcançar meus objetivos. Meu carinho e minha gratidão à você.

Agradeço aos meus amigos, colegas de profissão, colegas de turma, familiares, professores por todo o incentivo, carinho e apoio.

Agradeço a todos que participaram da minha pesquisa e oportunizaram o trabalho de campo e àqueles que colaboraram com informações quando buscadas, meu muito obrigada por contribuírem com a minha formação.

RESUMO

Esta pesquisa é movida pela indagação: Quais são as mediações pedagógicas e sob quais determinações elas acontecem no planejamento do ensino para pessoas com deficiência em escolas públicas? Objetiva compreender quais mediações são ou podem ser realizadas para auxiliar no planejamento do ensino para pessoas com deficiência em escolas públicas. Ainda, visa caracterizar a realidade educacional das pessoas com deficiência no município de Cândido de Abreu, buscando conceituar práticas pedagógicas, mediação pedagógica e planejamento do ensino no processo de inclusão e identificar as demandas da equipe pedagógica, professores e familiares sobre a escolarização de pessoas com deficiência. Como produto educacional construiu-se um documento orientador para auxiliar as mediações pedagógicas entre os envolvidos no processo de escolarização das pessoas com deficiência. A pesquisa segue abordagem qualitativa de natureza aplicada, pois segundo Prodanov (2013, p.70) “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” As reflexões aqui apresentadas, iniciam-se a partir da contextualização do município de Cândido de Abreu, tendo como referência os cadernos municipais do IPARDES e o levantamento de dados na Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Posteriormente, na revisão bibliográfica, busca-se refletir sobre os conceitos de inclusão, a partir da perspectiva teórica de autores como Heredero (2010); Prietro (2005); Mantoan (2003; 2008); Bueno (2008); Pimentel e Souza (2019); Ferreira, Moreira e Volsi(2020); Jannuzzi (2004), sobre mediações pedagógicas e prática pedagógica por meio das contribuições de Souza (2016); Franco (2016) e Nadal (2016) e planejamento de ensino, sob a perspectiva de Veiga (1991); Menezes *et al* (2016) e Prais; Rosa e Jesus (2018). Nas análises, busca-se apresentar detalhes do trabalho de campo, onde se investigou, buscando evidenciar como ocorrem os processos de mediações pedagógicas e planejamento do ensino em uma escola Municipal que oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação Especial. A investigação trouxe dados para a elaboração do produto educacional intitulado de “Documento norteador para auxiliar nas mediações pedagógicas”, o qual foi socializado com a comunidade escolar, apresentando provocações e pontos importantes para o debate em momentos de mediações pedagógicas. Ao final expõe-se a necessidade destes momentos para a busca de informações que auxiliem no processo de planejamento do ensino para que as pessoas com deficiências ou transtornos tenham garantido o direito à educação.

Palavras-chave: Mediações Pedagógicas; Planejamento do Ensino; Educação Inclusiva; Aprendizagem; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research is driven by the question: What are the pedagogical mediations and under what determinations do they take place in the planning of teaching for people with disabilities in public schools? It aims to understand which mediations are or can be carried out to assist in the planning of teaching for people with disabilities in public schools. It also aims to characterize the educational reality of people with disabilities in the municipality of Cândido de Abreu. It seeks to conceptualize pedagogical practices, pedagogical mediation and teaching planning in the inclusion process and to identify the demands of the pedagogical team, teachers and family members regarding the schooling of people with disabilities. As an educational product, to build a guiding document to assist in the pedagogical mediations between those involved in the schooling process of people with disabilities. It is characterized as a qualitative research of an applied nature, because according to Prodanov (2013, p.70) “[...] it aims to generate knowledge for practical application aimed at solving specific problems. It involves local truths and interests.” It begins with the contextualization of the municipality with reference to the municipal notebooks of IPARDES and data collection at the Municipal Department of Education and Culture, starting with a bibliographic review supported by renowned authors to reflect the concepts of inclusion with Heredero (2010) Prietro (2005) Mantoan (2003, 2008) Bueno (2008) Pimentel and Souza (2019) Ferreira, Moreira and Volsi (2020), pedagogical mediations, pedagogical practice with Souza (2016) Franco (2016) and Nadal (2016) and teaching planning Veiga (1991) Menezes *et al* (2016) and Prais, Rosa and Jesus (2018), still listing the determinants that influence pedagogical practices and their subjects. Finally, it brings details of the fieldwork where it was investigated how the processes of pedagogical mediations and teaching planning occur in a Municipal school that offers Early Childhood Education, Elementary Education I and Special Education. The investigation brought data for the elaboration of the educational product entitled "Guiding document to assist in pedagogical mediations", this one, socialized with the school community, presenting provocations and important points to debate in moments of pedagogical mediations. In view of the results, it is increasingly evident the need for these moments to seek information that assist in the teaching planning process for people with disabilities or disorders, increasingly meeting their specificities and guaranteeing the right to education and consequently effecting the inclusion processes.

Keywords: Pedagogical Mediations; Teaching Planning; Inclusive education; Learning; Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Cândido de Abreu no mapa do Estado do Paraná.....	17
Figura 2 - Limites do município	18
Figura 3 - Comunidades do município de Cândido de Abreu - PR.....	19
Figura 4- Foto da Escola Municipal do Campo Miguel Worubi.....	35
Figura 5 - Foto da Escola Municipal do Campo David Federmann	36
Figura 6 - Foto da Escola Municipal Vereador Élio Marques de Oliveira Vieira	37
Figura 7 - Foto da Escola Municipal Cecília Sawczuk	39
Figura 8 - Fluxograma representando as mediações pedagógicas entre os envolvidos na escolarização de pessoas com deficiências	84
Figura 9- Imagem da tela do computador do momento da socialização do documento norteador	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Número de estabelecimentos de ensino e sua mantenedora	21
Quadro 2 - Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil de Cândido de Abreu.....	22
Quadro 3 - Estabelecimentos de ensino vinculados à rede estadual no município de Cândido de Abreu	24
Quadro 4 – Quantitativo de alunos matriculados em escolas municipais que dispõe de Atendimento em Sala de Recursos e Classe Especial com número de matrícula.....	32
Quadro 5- Dados referentes aos participantes da pesquisa	87

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular BNCC
CEP	Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CÂNDIDO DE ABREU	17
1.1 LOCALIZAÇÃO	17
1.2 LIMITES DO MUNICÍPIO	17
1.3 POPULAÇÃO E ATIVIDADES ECONÔMICAS.....	18
1.4 EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO.....	20
1.5 TRANSPORTE ESCOLAR.....	25
1.6 ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	26
1.7 EDUCAÇÃO ESPECIAL	29
1.8 HISTÓRICO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS QUE DISPÕEM DE ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS E CLASSE ESPECIAL	33
1.8.1 Escola Municipal do Campo Miguel Worubi	33
1.8.2 Escola Municipal do Campo David Federmann	35
1.8.3 Escola Municipal Vereador Élio Marques de Oliveira Vieira.....	37
1.8.4 Escola Municipal Cecília Sawczuk	38
CAPÍTULO 2: INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS, LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E SUJEITOS	40
2.1 O RECONHECIMENTO DOS DIVERSOS.....	61
CAPÍTULO 3: PRÁTICA PEDAGÓGICA E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: CONCEITOS, AÇÕES E SUJEITOS	64
3.1 PLANEJAMENTO E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: INSTRUMENTOS DE EFETIVAÇÃO DO PROFESSOR COM SUJEITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	70
3.2 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: SUJEITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA?	77
CAPÍTULO 4: PRODUTO EDUCACIONAL: ETAPAS E RESULTADOS.....	86
4.1 METODOLOGIAS, CRITÉRIOS E ETAPAS UTILIZADAS NO TRABALHO DE CAMPO, ELABORAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	86

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES.....	89
4.3 ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELA EQUIPE PEDAGÓGICA.....	94
4.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS FAMILIARES.....	98
4.5 ELABORAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	116
APÊNDICE B - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO – TCLE	120
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	123
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EQUIPE PEDAGÓGICA	125
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM FAMILIARES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	126
APÊNDICE F – DOCUMENTO NORTEADOR PARA AUXILIAR NAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS	127

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, na atualidade, vem sendo um tema bastante discutido, e aos poucos tem ganhado espaço nos debates nas escolas. É um tema, que em algumas situações passa despercebido ou ignorado e, em outros, gera discussões sobre a garantia deste direito aos estudantes com deficiências.

Em minha trajetória, como docente, acumulei experiências diversificadas, tendo atuado como professora das disciplinas específicas do curso de Formação de Docentes em nível médio, Pedagoga, professora do Ensino Fundamental em escola da modalidade de educação especial – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – (APAE) e há mais de quinze anos atuo como professora da Educação Infantil no município de Cândido de Abreu no estado do Paraná. Durante essa trajetória, me acompanha a inquietação sobre como ocorre à atuação do professor que trabalha com os estudantes matriculados na rede regular de ensino que possuem deficiências.

Diante isso, mesmo sendo formada em licenciatura em Pedagogia, sentia necessidade de uma formação mais específica e essa inquietação me fez buscar conhecimentos a respeito da Educação Especial. Concluí especializações, em nível de pós-graduação nessa área de estudo, o que contribuiu para que meu interesse por essa área fosse ampliado. Ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, vi a oportunidade de ampliar os conhecimentos e propor um estudo que pudesse contribuir para a ampliação dos conhecimentos e discussões sobre o tema.

Diante disso, justifica-se tal estudo, pois embora seja um tema que está em pauta nos seminários, congressos universitários, legislações e em outros tantos debates e reflexões necessita de estudos e pesquisas na área, bem como, se torna necessário enfatizar a importância do papel das mediações pedagógicas que auxiliam no processo do planejamento do ensino para o trabalho com pessoas com deficiência e, com isso, buscar torná-las uma prática constante nas escolas.

Embora o trabalho de campo e a aplicação do produto educacional necessite de um recorte local, considera-se que este processo gere conhecimentos que possam ser compartilhados pelos professores, equipe pedagógica e familiares dos estudantes e com isso, contribua para a garantia de acesso, permanência de todos na educação, sendo essa de qualidade e efetivamente inclusiva.

A motivação para a escolha do tema surge de indagações sobre como o estudante com deficiência é inserido na classe comum e como o professor trabalha com este estudante dentro da sala de aula. Sabemos que a realidade educacional, na maioria dos municípios, não contempla a qualidade do ensino, porém é necessário lembrar que o professor desempenha papel importante nesse processo e, muitas vezes, faz além de suas possibilidades para atender os estudantes e conseguir efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, compreende-se que o processo de inclusão está pautado em práticas pedagógicas que sofrem influências de determinantes internos e externos conforme afirma Souza (2016), e que muitas vezes auxiliam ou impedem a sua efetivação. Considerando esse debate, o estudo aqui apresentado visa identificar e demonstrar a importância das mediações pedagógicas, sendo estas bases de formação e auxílio no processo de planejamento do ensino para o trabalho com pessoas com deficiências na rede regular de ensino.

Em se tratando da educação inclusiva podemos destacar que as políticas de Educação Inclusiva vêm sendo discutidas nos últimos anos e aos poucos implementadas, haja vista que, a educação é um direito constitucional e consequentemente para todos. Para embasar a ideia de Educação inclusiva, se utiliza dos autores Bueno (2008); Santos e Mendes (2016); Mantoan (2003) e (2008); Jannuzzi (2004); Menezes *et al* (2016); Prais, Rosa e Jesus (2018); Arroyo (2012), o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Declaração de Salamanca (1994), entre outros citados no decorrer do texto.

Hoje, percebemos que as escolas vêm se adaptando e recebendo os estudantes. Porém, somente receber os estudantes que apresentam alguma deficiência não é garantia de inclusão, haja vista que são necessários vários fatores, e um em especial é a prática pedagógica planejada para atender a todos. Segundo Souza (2016, p.38) “A prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele.” Estes são os determinantes que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Pensando nestes determinantes, é necessário conceituar que a prática pedagógica se constrói e se modifica na dinâmica da sociedade e da escola. Para tanto, esta pesquisa tem como questão central investigar:

Quais são as mediações pedagógicas e sob quais determinações elas acontecem no planejamento do ensino para pessoas com deficiência em escolas públicas?

Levando em consideração a questão central da pesquisa, podemos afirmar que esta se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, pois segundo Prodanov (2013, p.51) [...] “A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.” Do ponto de vista da natureza se caracteriza como pesquisa aplicada, pois segundo Prodanov (2013, p.70) “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigido à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.”

Na pesquisa aqui apresentada, o contexto da investigação teve como foco uma escola municipal paranaense situada em Cândido de Abreu, a qual oferta a etapa da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Especial na rede regular de ensino. em salas de aula que tenham alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento matriculados.

Este estudo está associado à linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva”, pois tem relação com os processos de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas.

Para a pesquisa, traçou-se como objetivo geral:

Compreender quais mediações são ou podem ser realizadas para auxiliar no planejamento do ensino para pessoas com deficiência em uma escola pública de Cândido de Abreu. A partir desse objetivo, delineou-se os seguintes objetivos específicos: 1) Caracterizar a realidade educacional das pessoas com deficiência no município de Cândido de Abreu; 2) Conceituar práticas pedagógicas, mediações pedagógicas e planejamento do ensino no processo de inclusão; 3) Identificar as demandas da equipe pedagógica, professores e familiares sobre a escolarização de pessoas com deficiência e; 4) Construir um documento orientador para favorecer as mediações pedagógicas entre os envolvidos no processo de escolarização das pessoas com deficiência.

Esta pesquisa, foi submetida a Plataforma Brasil e teve o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, sendo aprovado sob o parecer nº 5.086.597 de 08 de novembro de 2021.

Para se alcançar os objetivos gerais e específicos a pesquisa inicialmente buscou realizar um estudo e levantamento bibliográfico, visando discutir ideias e conceitos de autores que escreveram sobre o tema abordado e aprofundar fundamentação teórica sobre o tema. Nesta etapa da pesquisa foram fundamentais as discussões de autores que tratam sobre o conceito de prática pedagógica e mediações pedagógicas, sendo esses representados por Souza (2016); Lopes (1991); Franco (2016); Nadal (2016); Pimentel e Souza (2019); Ferreira; Moreira e Volsi (2020) entre outros que discutem estes conceitos e foram citados no decorrer do texto.

Fazendo uma busca na plataforma da Rede Nacional de Ciência para Educação (Plataforma CpE), onde utilizou-se os descritores “Educação Especial no Paraná”, na aba publicações por tema, entre os anos de 2017 e 2022, foram encontradas 07 publicações, discutindo a questão da Educação Especial no Paraná, com textos bastante relevantes, onde podem ser utilizados como referencial teórico: Luz e Schneckenberg (2017); Santos, Preti e Meletti (2017); Matos e Barroco (2018); Rossetto, Almeida e Piaia (2018); Shipper *et al* (2018); Rossetto (2019); Ferreira, Januário e Moreira (2021).

Na segunda etapa da pesquisa, realizou-se um trabalho de campo, com professores, equipe pedagógica e familiares de alunos com deficiências ou Transtorno do Espectro Autista de uma escola municipal que oferta Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial da rede regular de ensino no município de Cândido de Abreu. Nesta fase foram realizadas visitas na escola, coletadas informações com professores, equipe pedagógica e familiares, por meio de questionários impressos, onde os participantes levaram para casa para responder e após alguns dias devolveram. Optou-se por este método para a coleta de dados devido às restrições da pandemia do Covid- 19 e para facilitar a participação dos envolvidos nas pesquisas.

A escola escolhida para o trabalho de campo situa-se na área urbana e recebe estudantes tanto a área urbana como rural. No ano de 2022, a escola conta com 361 matrículas, destes 12 alunos frequentam a Sala de Recursos Multifuncional tipo I em contraturno, conforme cronograma estabelecido pela instituição, 18 estudantes frequentam classes especiais, 3 matrículas na Sala de Recursos Multifuncional - Deficiência Visual, tipo II.

Para o trabalho de campo foram selecionadas turmas do ensino comum que possuem estudantes matriculados que possuem diagnóstico de deficiência ou

Transtorno do Espectro Autista, sendo 2 estudantes cegos, assim definidos pela legislação, por contemplar pessoas com “perda total da visão”, necessitando “de auxílios especiais para substituir as suas habilidades visuais.” (BRASIL, 2016, p. 10), 1 estudante com baixa visão, terminologia essa usada “para graus maiores de perda visual onde o indivíduo pode ser ajudado por auxílios ópticos.” (BRASIL, 2016, p. 10), 2 estudantes com Transtorno do Espectro Autista e 1 estudante com Síndrome KBG (a sigla atribuída a síndrome faz referência a inicial das três primeiras famílias diagnosticadas em 1975).

No total foram identificados 6 estudantes diagnosticados que estudam em classes comuns da instituição. Esses estudantes não foram observados ou entrevistados, porém esta identificação serviu de referência para estabelecer contatos com professores, equipe pedagógica e familiares de cada estudante. Os sujeitos da pesquisa referem-se a 10 professores e 4 pedagogas, e 6 familiares, os quais receberam os questionários. Desse total, as 4 pedagogas e 8 professores e 5 familiares devolveram respondidos.

Cada segmento recebeu um questionário que destinava obter informações sobre a escolarização das pessoas com deficiência, planejamento do ensino e os principais problemas e desafios encontrados.

Na terceira etapa foi produzido um roteiro para a realização das mediações pedagógicas no momento do planejamento do ensino, como produto educacional da pesquisa. Essa construção foi realizada após o trabalho de campo com os envolvidos na pesquisa, análise problematização e descrição dos dados coletados, que serviram de base para a elaboração do documento norteador que pode servir de apoio aos profissionais da instituição para realizar as mediações entre professores e professores, professores e equipe pedagógica, professores e familiares, familiares e equipe pedagógica, com intuito de realizar trocas de informações e experiências para compreender o estudante e suas necessidades e, com isso, aprimorar o processo de inclusão.

A aplicação do produto foi realizada de forma aberta à comunidade, sendo convidados todos os envolvidos na pesquisa e os interessados pelo tema. A apresentação do documento ocorreu na plataforma *Google Meet* seguido de um diálogo com os participantes, no qual houve contribuições e críticas a respeito do documento produzido. Optou-se pela apresentação mediada pelas tecnologias,

devido às restrições decorrentes da Pandemia da Covid-19 e a maior praticidade para os participantes do encontro.

O texto encontra-se sistematizado em quatro capítulos. No primeiro aborda-se sobre a realidade educacional do município de Cândido de Abreu, destacando população, atividades econômicas, comunidades, escolas, profissionais da educação, transporte escolar e os históricos das escolas que ofertam sala de Recursos e Classe Especial.

O segundo Capítulo, intitulado Inclusão escolar: conceitos, legislações, políticas e sujeitos, tece considerações sobre o processo de inclusão com um recorte temporal que contempla o final da década de 1980 até o ano de 2022 destacando os conceitos de inclusão, os avanços, legislações, políticas e o reconhecimento dos diversos na sociedade.

No terceiro capítulo, intitulado Práticas pedagógicas e mediações pedagógicas: conceito, ações e sujeitos, discute os conceitos de práticas pedagógicas e mediações pedagógicas, destacando sua importância no processo de planejamento do ensino, bem como se aborda o papel do professor como sujeito da prática pedagógica e o estudante com deficiência ou transtorno, tecendo alguns questionamentos sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiências.

O quarto capítulo, apresenta como se desenvolveu o trabalho de campo, os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa, metodologia de coleta de dados, discussões e problematização dos dados levantados, bem como a construção e socialização do produto educacional.

Ao final encontram-se as considerações finais, tecidas após o estudo bibliográfico, trabalho de campo e elaboração do Documento norteador para auxiliar nas mediações pedagógicas, contempla o fechamento do texto e traz a exposição das contribuições que este estudo trouxe a pesquisadora.

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CÂNDIDO DE ABREU

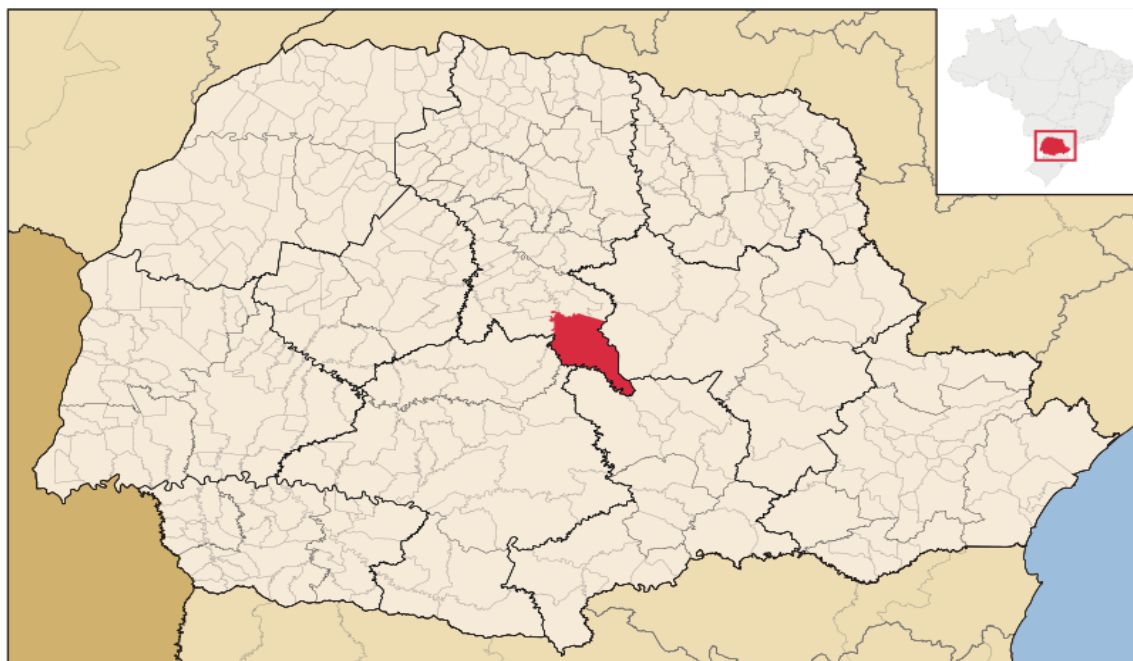
Este capítulo tem como objetivo mostrar a realidade do município de Cândido de Abreu no estado do Paraná, trazendo em seus subtítulos informações que proporcionam a compreensão, da sua localização, território, economia, população, dando destaque aos dados sobre a educação, proporcionando um conhecimento da conjuntura local, bem como informações importantes que subsidiam o trabalho de campo desta pesquisa.

1.1 LOCALIZAÇÃO

O município de Cândido de Abreu está localizado na região central do Estado do Paraná. Seu território foi desmembrado do município de Reserva em 22 de dezembro de 1955 e sua emancipação é comemorada no dia 26 de novembro.

Na Figura 1 podemos visualizar o município e sua localização destacada em vermelho no mapa do Paraná:

Figura 1 - Localização do município de Cândido de Abreu no mapa do Estado do Paraná



Fonte: WIKIPÉDIA (2022)

1.2 LIMITES DO MUNICÍPIO

O município de Cândido de Abreu, possui uma área territorial de 1.517,847 km², fazendo divisa com dez municípios que são eles: Reserva, Ivaí, Prudentópolis,

Turvo, Boa Ventura de São Roque, Pitanga, Manoel Ribas, Ariranha do Ivaí, Rio Branco do Ivaí e Rosário do Ivaí. Possui três distritos administrativos, Cândido de Abreu, Tereza Cristina e Três Bicos.

É possível observar na Figura 2, a qual contempla figura é um recorte do mapa do Paraná, os municípios que fazem limite com o município de Cândido de Abreu:

Figura 2 - Limites do município



Fonte: IPARDES (2022)

1.3 POPULAÇÃO E ATIVIDADES ECONÔMICAS

Segundo os cadernos do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – (IPARDES, 2020) no Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE) o município de Cândido de Abreu, naquele ano tinha uma população de 16.655 habitantes, sendo 4.652 residentes na área urbana e 11.903 na área rural. Destes 513 são habitantes da Aldeia Indígena Faxinal de etnia Kaingang.

Observa-se que a grande maioria da população é residente na área rural do município. Hoje, estima-se uma população em torno de 14.000 habitantes.

O município tem um Índice de Desenvolvimento Humano - (IDHM) de 0,629, considerado um índice médio e a população com uma expectativa média de vida de 71,96 anos. Possui uma densidade demográfica de 9,82 hab./km² e um grau de urbanização de 28,53 %. Apresenta uma taxa de crescimento populacional de 0,14% na população urbana e um decréscimo de 1,69 % na população rural.

Cândido de Abreu hoje conta com 60 comunidades, sendo que apenas 19 comunidades possuem escolas. Dentro desta realidade podemos observar que cerca de um terço das comunidades possuem escolas e que facilitam o acesso dos estudantes. Os precisam, se deslocar para comunidades vizinhas para ter acesso aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a maioria das escolas rurais como apresentado no Quadro 1 não oferece a Educação Infantil, o que dificulta o acesso à etapa da educação infantil, a qual por lei é obrigatória, a partir dos 4 anos de idade.

Na Figura 3 apresentamos um mapa do município de Cândido de Abreu com a localização das 60 comunidades e suas denominações. Estas comunidades são compreendidas como pequenas localidades habitadas por famílias que de alguma forma possuem algum vínculo comunitário, sejam em escolas, igrejas, vilas, postos de saúde entre outros.

Figura 3 - Comunidades do município de Cândido de Abreu – PR



Nas comunidades rurais, do município, há predominância da pecuária e agricultura, como atividades econômicas, tendo como principais culturas, abacaxi, amendoim, arroz, batata-doce, cana-de-açúcar, feijão, mandioca, melancia, milho, soja, tomate e trigo e na pecuária e aves prevalece a criação de bovinos, equinos, ovinos, suínos e frangos de corte. A economia ainda conta com a produção e comercialização de casulos do bicho-da-seda, que é fonte de renda par famílias de pequenos agricultores, bem como a produção e comercialização do leite. Ainda, há uma fonte de água mineral, pertencente à empresa Brasil Comércio e Envasamento de Água Mineral, a qual é devidamente regularizada para a exploração e envasamento para a comercialização e encontra-se ativa na produção e comercialização com a marca Mais Vida.

Quanto à exploração de recursos minerais ainda se destaca a exploração de rocha para brita e argila que é utilizada na produção de tijolos, sendo essa considerada uma atividade importante para a economia de Cândido de Abreu, já que gera empregos e renda para famílias residentes no município. Segundo os dados do IPARDES (2022), Cândido de abreu conta com 19 indústrias de transformação de produtos minerais não metálicos, o que gera 182 empregos formais.

Mas o que se destaca no município é a quantidade de pessoas ocupadas por atividades econômicas na área da agricultura e pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura, que segundo o caderno do IPARDES (2022), atinge o número de 5.467 pessoas. O desenvolvimento dessas, atividades concentra-se nas áreas rurais. O comércio, o serviço público, a construção, os serviços domésticos, a reparação de veículos automotores etc., também são atividades que se destacam na economia de Cândido de Abreu.

1.4 EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO

Quanto a questões da área da educação, segundo o IPARDES (2022), o município conta com 5 estabelecimentos de educação básica da rede estadual. Desses, há 01 escola indígena, situada dentro da aldeia e atende estudantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino médio, 24 instituições da rede municipal, sendo que a sua grande maioria são escolas do campo. De acordo com as informações do Departamento Municipal de Educação, 2 escolas do campo cessaram o funcionamento em 2020, tendo, portanto, 22 escolas municipais que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental, 1 em funcionamento (sendo que há escolas

que ofertam os dois níveis e escolas que ofertam um nível de educação). Há ainda no município uma instituição de ensino privada-filantrópica, que é a Escola Especial Santa Clara de Assis – (APAE).

A APAE do município, hoje oferece a escolarização dos estudantes matriculados na instituição no modelo substitutivo, bem como oferece serviço de complementação para estudantes que estão matriculados no ensino regular e apresentam um diagnóstico clínico ou psicopedagógico de deficiência, ou síndrome, ou estão passando por processo de avaliação psicopedagógica. A instituição também disponibiliza atendimento psicológico, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta.

No total, o município conta com 28 estabelecimentos de ensino em funcionamento, sendo a sua grande maioria escolas do campo, que ofertam o Ensino Fundamental I. Essas instituições majoritariamente são escolas do campo multisseriadas em comunidades rurais que atendem estudantes das redondezas.

As escolas do campo no município de Cândido de Abreu, resistem com enfrentamento à realidade da educação no Paraná e as políticas de desmonte da educação, o que traz como consequência o fechamento de escolas localizadas em comunidades rurais em muitos aonde muitos municípios do estado. Cândido de Abreu conta com 19 escolas do campo a sua grande maioria é multisseriada, cuja dinâmica de ensino consiste em professor dentro de uma única sala de aula lecionar para 5 turmas do Ensino Fundamental I. Essa realidade faz com que os estudantes frequentem escolas em suas comunidades ou comunidades próximas de suas moradias com um ensino voltado para a sua realidade.

No Quadro 1 mostra como estão distribuídos estes estabelecimentos de ensino e a mantenedora a qual estão vinculados:

QUADRO 1- Número de estabelecimentos de ensino e sua mantenedora

Estabelecimentos de ensino	Número de estabelecimentos de ensino
Estabelecimentos de Ensino de Educação Básica da Rede Estadual	5
Estabelecimentos de Ensino de Educação Básica da Rede Municipal	22
Estabelecimento de Ensino Privada-filantrópica (APAE)	1
Total de estabelecimentos de ensino no município	28

Fonte: IPARDES (2022).

Nota: Sistematizados pela autora.

Segundo os dados do IPARDES (2022) e da Secretaria Municipal de Educação de Cândido de Abreu, para o atendimento desses estabelecimentos, o município contava com 273 docentes, sendo 97 com vínculo na rede estadual, 161 na rede municipal e 15 na rede particular.

Nestas escolas estão distribuídos os 3.502 estudantes, sendo que 1.979 estão matriculados na rede estadual, 1.378 na rede municipal de ensino e 145 na rede particular ou filantrópica.

O acesso à Educação Infantil é um grande problema enfrentado no município, visto que há apenas 5 estabelecimentos de ensino que ofertam esta etapa da educação básica. Destes, dois estabelecimentos estão situados no campo. Aqui evidencia-se não apenas a escassez de vagas nessas instituições, mas também as dificuldades de acesso, visto que embora haja disponibilidade de transporte escolar, os pais temem pela segurança dos alunos.

Deste modo, muitas famílias das áreas rurais estão optando em não matricular seus filhos na Educação Infantil e aguardando a idade para a matrícula nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Quadro 2 apresenta o registro das instituições escolares da rede municipal de ensino, tanto as situadas na área rural como na área urbana, com indicação do nome da instituição, ano de fundação, comunidade na qual está localizada, nível de ensino que ofertam e o total de matrículas de cada uma tendo como referência o ano de 2021:

QUADRO 2 - Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil de Cândido de Abreu
(continua)

Escola	Ano de fundação	Localidade	Nível de ensino	Nº de matrículas
Centro Municipal de Educação Infantil Castelo da Alegria	1997	Bela Vista: área urbana	Educação Infantil	185
Centro Municipal de Educação Infantil Dona Chica	2019	Campão: área urbana	Educação Infantil	105
Escola Municipal Vereador Elio Marques de Oliveira Vieira	1991	Centro: área urbana	Ensino Fundamental Anos iniciais	258
Escola Municipl Cecília Sawczuk	1991	Centro: área urbana	Ensino Fundamental Anos iniciais e Educação Infantil	361

QUADRO 2- Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil de Cândido de Abreu
(continuação)

Escola	Ano de fundação	Localidade	Nível de ensino	Nº de matrículas
Escola Municipal do Campo Dr David Federmann	1985	Comunidade Faxinal do Catanduvras	Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil	138
A Escola Municipal do Campo Areião I	1933	Comunidade do Areão	Ensino Fundamental Anos iniciais	18
Escola Municipal do Campo Areião II	1965	Comunidade Areãozinho	Ensino Fundamental Anos iniciais	9
Escola Municipal do Campo Linha Criciumal	1959	Comunidade de Linha Criciumal	Ensino Fundamental Anos iniciais	5
Escola Municipal do Campo Cristo Rei	2004	Comunidade Ilha das Flores: Assentamento Cristo Rei	Ensino Fundamental Anos Iniciais	11
Escola Municipal do Campo Resistência Camponesa	1984	Comunidade do Assentamento 19 de Junho, Fazenda Laguiche	Ensino Fundamental- Anos Iniciais	21
Escola Municipal do Campo Imbuia	1963	Comunidade da Imbuia	Ensino Fundamental Anos Iniciais	6
Escola Municipal do Campo Miguel Worubi	1847	Comunidade de Tereza Cristina	Ensino Fundamental e Educação Infantil	85
Escola Municipal do Campo Ubazinho II	1973	Comunidade do Ubazinho II	Ensino Fundamental- Anos Iniciais	10
Escola Municipal do Campo Barra da Vergonha	1956	Comunidade Barra da Vergonha	Ensino Fundamental Anos Iniciais	10
Escola Municipal do Campo Capinzal II	1983	Comunidade do Capinzal	Ensino Fundamental Anos Iniciais	22
Escola Municipal do Campo Jacaré	1970	Comunidade do Jacaré	Ensino Fundamental Anos Iniciais	11
Escola Municipal do Campo Marumbi	1938	Comunidade do Marumbi	Ensino Fundamental Anos Iniciais	20
Escola Municipal do Campo Saltinho	1930	Comunidade do Saltinho	Ensino Fundamental Anos Iniciais	22
Escola Municipal do Campo Alto Rio Baile	Sem data de fundação	Comunidade do Rio do Baile	Ensino Fundamental Anos Iniciais	7
Escola Municipal do Campo Paulo Jarenczuk	1953	Comunidade do Pinhal	Ensino Fundamental Anos Iniciais	5
Escola Municipal do Campo Rio do Tigre	1964	Comunidade do Rio do Tigre	Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil	38

QUADRO 2 - Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil de Cândido de Abreu
(conclusão)

Escola	Ano de fundação	Localidade	Nível de ensino	Nº de matrículas
Escola Municipal do Campo Vale da Conquista	2002	Assentamento Vale da Conquista	Ensino Fundamental: Anos Iniciais	10
Escola Municipal do Campo Santo Antônio	1972	Comunidade do Santo Antônio	Ensino Fundamental Anos Iniciais	21
Total de estudantes matriculados				1.378

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos e Sistema SERE das escolas (2021).

Nota: Sistematizado pela autora.

O município conta com estabelecimentos de ensino que ofertam educação básica vinculados a rede estadual do Paraná. O Quadro 3 traz o registro das instituições de ensino vinculadas a Rede Estadual de ensino, comunidade onde estão localizadas, nível de ensino que oferecem e número de matrículas na instituição:

QUADRO 3 - Estabelecimentos de ensino vinculados à rede estadual no município de Cândido de Abreu

Escola	Fundação	Localidade	Nível de ensino	Matrículas
Colégio Estadual Ary Borba Carneiro	1967	Área urbana -Vista Bela	Ensino Fundamental	575
Casa Familiar Rural	1996	Comunidade Pinhal do	Ensino médio-Profissionalizante	63
Colégio Estadual do Campo Agrônomo Hintz	2014	Comunidade Faxinal Catanduvas de	Ensino Fundamental – Séries Finais e Ensino Médio	267
Colégio Estadual do Campo Tereza Cristina	2003	Comunidade Tereza Cristina de	Ensino Fundamental – Séries Finais e Ensino Médio	226
Colégio Estadual Dr. Cândido de Abreu	1956	Área urbana Centro –	Ensino Fundamental e Médio Normal	618
Escola Especial Santa Clara de Assis – APAE	1990	Área urbana Centro –	Rede Conveniada-Educação Especial	145
Colégio Estadual Indígena Professore Sergio Krigrivaja Lucas	2008	Aldeia Indígena de Faxinal Catanduvas	Educação Infantil- Ensino Fundamental e Médio	230
Total de alunos matriculados				2.124

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos (2021); SERE (2021); Livros ata das instituições (2021)

Nota: A Casa Familiar Rural oferece curso Técnico em Agropecuária em nível médio e está vinculada ao Colégio Estadual Ary Borba Carneiro que oferta Ensino Fundamental Séries Finais.

1.5 TRANSPORTE ESCOLAR

Segundo o Diretor Municipal de Transporte Clodolado Renaldi no ano de 2021 estavam cadastrados para a utilização do transporte escolar 1.600 estudantes, matriculados na rede municipal e estadual de ensino. Diariamente estes estudantes além do período que permanecem na escola, passam um grande tempo fora de suas residências dentro de um ônibus, devido a distância que percorrem para chegar até as escolas. Atualmente, o município conta com 59 linhas de transporte escolar, desses, 38 veículos são de propriedade do município e 21 veículos terceirizados que prestam serviços ao município. Estes veículos percorrem diariamente 3.800 quilômetros em linhas de transporte escolar.

O Diretor Municipal do transporte relata que entre os maiores problemas enfrentados pela gestão pública estão, os problemas mecânicos, pois muitas vezes os veículos quebram e fazem com que motoristas e alunos fiquem na estrada esperando a chegada de outro veículo para concluir a linha. Há também dias em que as chuvas, ventos e tempestades tornam as estradas intransitáveis, não sendo possível transitar por esses locais durante vários dias.

Essa realidade torna-se agravada devido ao fato de que o município de Cândido de Abreu possui muitas estradas rurais que passam por um relevo muito acidentado o que faz com que tenham trechos bem críticos por onde os ônibus transitam com dificuldade. A precariedade, que envolve essa situação representa um risco para a segurança dos alunos que fazem uso do transporte rural.

Destas linhas de transporte escolar, a que tem menor distância é da comunidade Parizinho, com 21 quilômetros. A linha mais distante sai da comunidade da Serra Paulista, que percorre no total ida e volta 83 quilômetros todos os dias letivos. Considerando os duzentos dias letivos os estudantes que moram no início da linha percorrem 16.600 quilômetros para concluírem um ano de estudos. Esta linha inicia a sua rota às 9 h 45 min para trazer os estudantes para as aulas no período vespertino. Considerando, o horário do início da linha podemos supor que os estudantes que moram nos locais mais distantes da linha chegam em casa por volta das 20:00 horas.

Dentro dessa realidade existem crianças, adolescentes e adultos com deficiência que utilizam o transporte para se deslocarem até as escolas, sendo estes estudantes das escolas regulares ou estudantes que frequentam a Escola Especial Santa Clara de Assis - APAE. Alguns deles necessitam de um acompanhante,

geralmente um familiar, em outros casos, outros o motorista auxilia no que é necessário.

Ainda é importante mencionar que alguns estudantes com deficiências recebem atendimento de transporte escolar individualizado, devido à dificuldade de acesso ao ônibus escolar, sendo que o município disponibiliza um carro com motorista para buscar e levar estes estudantes em suas residências. Atualmente são 4 estudantes que recebem este atendimento, sendo 2 com deficiência visual e 2 com deficiência física com matrícula na rede municipal de ensino.

1.6 ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – (IDEB) no município de Cândido de Abreu, segundo o IPARDES - (2022), nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino é de 6,5, nos anos finais do Ensino Fundamental de 5,4 e no Ensino médio de 4,6. Estes índices apesar de não falarem de toda a realidade das escolas e do processo educacional, mostram que a educação do município vem tendo um bom desempenho em relação à média do estado.

A meta projetada para 2021 nos anos iniciais do Ensino Fundamental era a média de 6,1, nos anos finais do Ensino Fundamental 5,0 e no Ensino Médio 4,3. Esses dados mostram que todos os níveis de ensino já superaram em 2019 as metas projetadas para 2021.

A secretaria Municipal de Educação oferece formação aos professores por meio de parcerias com universidades e institutos de formação. As formações ocorrem a cada início de semestre, sendo essas previstas em calendário escolar, com certificação de participação dos professores e funcionários. É importante mencionar que as formações abrangem todos os profissionais atuantes na rede municipal de ensino. Os temas abordados nos momentos de estudos formativos têm como objetivo atender as demandas dos profissionais da educação e trazer aperfeiçoamento e atualização.

Quanto aos professores que atuam nas escolas do campo nestes dias de estudo e planejamento é reservado um momento para discutirem a realidade, fazerem as orientações destinadas à educação do campo especificamente.

Atualmente, o município de Cândido de Abreu, está participando Consórcio Intermunicipal de Educação e Ensino do Paraná - (CIEDEPAR) que é uma organização de direito público, vinculada à CNM - (Confederação Nacional de Municípios e à AMP (Associação dos Municípios do Paraná), que atende às 399 prefeituras do Estado no campo da Educação, prestando assessoria e formação para os profissionais da educação). CIEDEPAR (2022).

Segundo a Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, o Município conta com uma parceria com o Governo Federal, na qual oferece o programa de alfabetização “Tempo de aprender”. Esse programa é destinado aos professores dos anos iniciais, atende tanto campo e cidade, com um ano de duração para professores do 1º e 2º anos. O Programa faz parte da Política Nacional de Alfabetização do Governo Federal instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

Segundo o MEC (2021):

Tempo de Aprender é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país. Entre elas, destacam-se: déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores; deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos; e baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais. (BRASIL, 2021)

Segundo o MEC (2021) o programa apresenta ações estruturadas em quatro eixos que visam melhorar a qualidade da educação. Os eixos são divididos em: Formação Continuada de Profissionais; Apoio Pedagógico para a Alfabetização; Aprimoramento das Avaliações da Alfabetização; Valorização dos Profissionais da Alfabetização.

A Secretaria Municipal de Educação de Cândido de Abreu tem uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação e do Esporte onde participa do programa “Educa Juntos”.

O Programa Educa Juntos é uma parceria entre o Governo do Estado do Paraná e as Prefeituras Municipais, por meio da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed) e das Secretarias Municipais de Educação (SME), respectivamente, que tem como objetivos ampliar o suporte técnico e pedagógico aos municípios, bem como promover ações colaborativas na educação, a fim de contribuir para melhoria da qualidade da oferta do ensino a todos os estudantes das redes públicas de ensino do Paraná. (PARANÁ, 2021, n.p.)

O governo estadual disponibiliza material impresso para ser distribuído aos estudantes do 1º e 2º ano, bem como material impresso aos professores, e capacitação para a utilização do material. No ano de 2021 os professores iniciaram a formação para a utilização do material, que foi distribuído no primeiro semestre aos estudantes.

Na realidade dos profissionais da educação percebe-se uma fragilidade na implantação do Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, pois a maioria dos professores que atuam nas escolas do campo multisseriada trabalham com todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e juntamente com a docência realizam outras atividades nas escolas, como por exemplo a limpeza e higienização as salas de aula, banheiros e demais espaços da instituição e preparam a merenda para os estudantes. Somente no ano de 2022 foi garantido o direito da hora-atividade, para que esses profissionais possam planejar suas aulas. Antes disso, era necessário utilizar o tempo que seria utilizado para seu descanso em casa, ou lazer para o planejamento das aulas, correções das atividades, confecção de materiais didáticos, estudos etc.

Com toda esta carga de trabalho acumulada, estes professores recebem uma gratificação de 10 % no salário que consta na Lei nº. 1.225 de 03 de julho de 2018 que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Cândido de Abreu - PR, em seu art. 59 consta que:

O Professor do Quadro do Magistério que exerce atividade, no meio rural, em turmas multisseriadas, em unidades de ensino que não possuem apoio operacional, receberá, somente enquanto permanecer nesta condição, adicional de 10% (dez por cento) sobre o seu vencimento-base. (CÂNDIDO DE ABREU, 2028)

Atualmente percebem-se esforços da Secretaria de Educação e Cultura, com vistas a fazer cumprir a Lei 11.738/2008, onde em seu art. 2º parágrafo 4º afirma que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” Sendo, portanto, um direito do professor estabelecido em lei, e obrigação das secretarias concederem hora-atividade para todos os professores. O atendimento a esse direito, efetivou finalmente no ano de 2022, contemplando os professores da zona rural e urbana, promovendo a igualdade de direitos de forma universalizada.

Por meio das exposições aqui realizadas é possível perceber a Nestes disparidade entre educação no campo e da cidade, pois não são oferecidas as mesmas condições para o planejamento e para a prática pedagógica dos professores. Esta disparidade influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem, pois muitas vezes os professores não conseguem dar conta de todas as funções que acumulam, sendo que na maioria das escolas do campo, o professor é o único funcionário

Dentro desta conjuntura da educação do município de Cândido de Abreu, é possível afirmar que há esforços para garantir uma a educação de qualidade. Dentro da proposta de pesquisa dessa dissertação, aponta-se que mesmo que não sejam de forma sistematizada, com periodicidade estipulada e com intervalos de tempo menores, as mediações pedagógicas ocorrem e visam um planejamento do ensino que melhor atenda as especificidades de cada escola, classe ou estudante. Os, programas de formação dos profissionais, atendimento da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação aos profissionais que trabalham com a Educação do Campo e os dados apresentados do IDEB (embora não retrate toda a realidade do ensino) trazem indícios de que a educação no município apresenta avanços.

1.7 EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica encontramos a seguinte definição:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 01)

Com esta citação fica claro que a educação especial oferece atendimentos diversificados, dependendo da necessidade do estudante. É uma modalidade de ensino que visa oferecer apoio à aprendizagem, seja por meio de atendimento em contraturno ou com meios e recursos que auxiliem na aprendizagem do estudante nas turmas comuns em que estão matriculados. Portanto, a educação especial tem caráter

complementar e suplementar na escolarização das pessoas com deficiências, transtornos ou altas habilidades.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) encontramos a seguinte definição para o atendimento Educacional Especializado:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16)

Destaca-se que tanto, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), como nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica - (2008), fica claro que a matrícula deve ocorrer nas escolas regulares e, sendo nessas ofertado o Atendimento Educacional Especializado, de modo a promover as condições de acesso e qualidade da educação de forma diferenciada da qual é ofertada no ensino regular.

Porém a secretaria da Educação no Estado do Paraná tem outro entendimento, quanto à prestação do Atendimento Educacional Especializado, visto que esse é considerado um serviço oferecido na modalidade de educação especial, onde os estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual são matriculados e atendidos nas Classes Especiais, como substitutivas ao processo de escolarização e não em salas de aulas comuns do ensino regular e nas Salas de Recursos Multifuncionais em contraturno como orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Nos Subsídios para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná encontramos a seguinte definição para Classe Especial:

Classe Especial (deficiência mental) É uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequados, onde o professor especializado na área da deficiência mental utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapas iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) A ação pedagógica da Classe Especial visa o acesso ao currículo da base nacional

comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, promovendo avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao ingresso ou reingresso do aluno no Ensino Regular.(PARANÁ, 2010, p. 08-09)

Desta maneira mesmo existindo documentos e a Política Nacional que orienta que todos os estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades devem estar matriculados em salas de aulas comuns no ensino Regular e receber atendimento Educacional Especializado, em contraturno, o Paraná ainda mantém uma prática que pode ser considerada excludente, mantendo as Classes Especiais dentro das escolas regulares.

No município de Cândido de Abreu que segue as orientações estaduais, esta também é uma realidade que chama atenção no cenário Educacional. Há existência de Classes Especiais, que recebem matrículas de estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual. Em pesquisa no Departamento Municipal de Educação sobre estas classes, em funcionamento, constatou-se que elas estão amparadas pela Instrução Estadual Nº 03/04 de 07 de maio de 2004. Embora não se encontre documento que deixem claro a extinção das Classes especiais, após esta data houve a publicação da Política Nacional da Educação Inclusiva, em 2008, a qual traz uma perspectiva diferenciada do sistema de inclusão.

Em 2009, o Conselho Nacional da Educação publicou a Resolução 04/09 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial definindo em seu art. 4 quem é considerado público-alvo do Atendimento Educacional Especializado. No inciso I das Diretrizes, aponta-se que os alunos com deficiência são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”.

Portanto, os estudantes que hoje estão matriculados na Classe especial, com diagnóstico de Deficiência Intelectual deveriam estar matriculados no ensino regular com matrícula na Sala de Recursos Multifuncionais com função complementar a escolarização.

Em 2010, o Ministério da Educação e Cultura - (MEC) publicou um Manual de orientação: Programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Este documento oferece informações claras sobre as Salas de Recursos Multifuncionais e os processos para a abertura em escolas regulares.

Percebe-se neste processo de existência de Classes Especiais a existência de uma exclusão que ocorre dentro do sistema educacional, que atende pessoas com

deficiência Intelectual. Tal fato, fere o direito do estudante e não cumpre o que está estabelecido no Decreto Nº 7.611/2011 em seu Art. 1º, inciso III “não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”.

Embora se perceba um avanço no processo de inclusão, a existência de Classes Especiais pode ser considerada uma estagnação na implementação das políticas de educação inclusivas e fica visível o não cumprimento das legislações e decretos acima citados.

Atualmente, a rede municipal de ensino de Cândido de Abreu, atende 69 onde 42 estão matriculadas nas Salas de Recursos Multifuncionais, definida como atendimento complementar em contraturno, conforme cronograma estabelecido pela instituição e 27 matriculados nas classes especiais que em função substitutiva da escolarização. Dentre as crianças atendidas pelas modalidades de educação especial, há estudantes com Transtorno do Espectro Autista – (TEA), Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Deficiência Física e com Transtornos globais do desenvolvimento.

Para uma melhor compreensão dispomos estas informações no Quadro 4 que apresenta as escolas municipais que dispõem de Sala de Recursos e Classe Especial com o número de matrículas em cada uma delas:

QUADRO 4 – Quantitativo de alunos matriculados em Escolas Municipais que dispõe de Atendimento em Sala de Recursos e Classe Especial

Escola	Nº de matrículas – sala de recursos	Nº matrículas classe especial
Escola Municipal do Campo Miguel Worubi	3	4
Escola Municipal do Campo David Federmann	6	1
Escola Municipal Cecília Sawczuk	15	18
Escola Municipal Vereador Elio Marque de Oliveira Vieira	18	4
Total de estudantes matriculados	42	27

Fonte: SERE; SME Cândido de Abreu – (2021).

Nota: Dados sistematizados pela autora.

Fazendo uma análise, dos dados coletados percebemos que o Atendimento Educacional Especializado ainda está longe de alcançar seus objetivos, pois as 04 escolas que dispõem do atendimento, recebem estudantes matriculados em outras escolas em classes comuns, sendo que muitos deles de comunidades distantes, que

necessitam se deslocar com transporte escolar para receber o atendimento. Em muitos casos, as famílias optam por diminuir a frequência nas Salas de Recurso Multifuncionais, devido à dificuldade de acesso, o que faz com que parcela significativa desses alunos frequentem a escola apenas uma vez na semana.

Há uma dificuldade em abrir mais Salas de Recurso Multifuncionais, devido ao número pequeno de matrículas nas escolas do campo e quando a criança necessita do atendimento tem que se deslocar para outra escola que oferece.

Considerando as informações acima citadas procuramos trazer um detalhamento, pois consideramos são de extrema importância. Quando, tratamos de aprendizagens e práticas pedagógicas, temos que considerar estas informações, que segundo Souza (2016), são fatores externos que influenciam na prática pedagógica, ou talvez fatores que influenciam quando não há a concretização da prática pedagógica.

A seguir, apresentamos alguns dados das escolas que ofertam atendimento em Sala de Recursos Multifuncional e Educação Especial, relatando o histórico das escolas, profissionais da educação, localização, nível e modalidade de ensino.

1.8 HISTÓRICO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS QUE DISPÕEM DE ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS E CLASSE ESPECIAL

Atualmente o município de Cândido de Abreu, dispõe de 04 escolas que ofertam Sala de Recursos Multifuncional e Classe Especial. Na sequência das reflexões aqui propostas, destacaremos aspectos relevantes sobre a história das escolas municipais de campo, destacando o ano de fundação, quadro de funcionários, número de turmas e profissionais, dados estes levantados do histórico das instituições de ensino que estão descritos no Projeto Político Pedagógico.

1.8.1 Escola Municipal do Campo Miguel Worubi

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2020), a Escola Municipal do Campo Miguel Worubi, está localizada na comunidade de Tereza Cristina Distrito do município de Cândido de Abreu, fica localizada a uma distância de 54 quilômetros da área urbana, é uma escola seriada, oferta os anos iniciais do ensino Fundamental e a Educação Infantil.

A escola Municipal do Campo Miguel Worubi, pode ser considerada a escola mais antiga do município, pois apesar da troca de nomes e construção de novos

prédios, teve sua fundação no século XIX, sendo construída no ano de 1847, quando o local foi colonizado pelo Dr. Jean Maurice Faivre. O primeiro nome da escola era Escola de Thereza Cristina, em homenagem à Imperatriz D. Thereza Cristina, amiga do Dr. Jean Maurice. Com o passar do tempo e a chegada de mais imigrantes, foi construída uma escola maior, porém se manteve o nome Escola de Thereza Cristina.

Em 1956 a escola passou a chamar-se Escola Isolada de Tereza Cristina, onde a mantenedora era o Estado do Paraná. Nesta época o ensino era multisseriado, no qual os pais escolhiam a professora para a comunidade. Em 1982, foi demolido o prédio da escola, que era de madeira e, num outro local próximo ao antigo prédio foi construída uma nova escola de alvenaria.

A escola atual foi inaugurada no dia 30/12/82, no governo estadual de José Richa e durante a gestão municipal do José Malucelli França. A partir desse momento, a instituição passou a ser mantida pela Prefeitura Municipal da Cândido de Abreu.

No ano de 2003, houve a necessidade de uma mudança de nome da escola, devido a duplicidade de nomes, pois foi inaugurado um colégio estadual que recebeu o nome de Colégio Estadual Tereza Cristina, então, a escola municipal passou a ser denominada Escola Rural Municipal Miguel Worubi, em homenagem a um senhor que residiu na localidade, sendo um agricultor e vereador, muito honesto e querido pelo povo, tendo trabalhado em prol da comunidade.

Atualmente a escola denomina-se Escola Municipal do Campo Miguel Worubi: Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil. A instituição, atende os estudantes da comunidade e comunidades vizinhas, que utilizam de transporte escolar para chegar à escola.

Contemplando o atendimento de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em classe seriadas e multisseriadas, no ano de 2018 foi autorizado a oferta da Educação Infantil, na instituição, iniciando as atividades em 2019, numa classe multianos, que atende crianças de 04 e 05 anos. A escola, ainda oferta uma Sala de Recursos Multifuncional tipo I e uma Classe Especial que atende estudantes com Deficiência Intelectual.

A Escola Rural Municipal Miguel Worubi, conta com 06 professores para atender as crianças no período matutino e vespertino e 02 auxiliares de serviços gerais que trabalham na limpeza da escola e preparo da alimentação dos estudantes. Atualmente a instituição atende 03 alunos na Sala de Recursos Multifuncional e 04 na Classe Especial.

Na Figura 4, observamos uma foto da Escola Municipal do Campo Miguel Worubi:

Figura 4- Foto da Escola Municipal do Campo Miguel Worubi



Fonte: SCZEPANSKI - (2022).

Na imagem é possível observar parte do prédio da Escola Rural Municipal Miguel Worubi, que apresenta estrutura física bem conservada, construída em alvenaria com pátio fechado em alambrado, com área coberta para circulação e de fácil acesso. A instituição localiza-se na vila da comunidade de Tereza Cristina.

1.8.2 Escola Municipal do Campo David Federmann

A Escola Municipal do Campo David de Federmann, foi fundada em 14 de março de 1985, pela Resolução 1.052/85, onde foi autorizada a oferta do Ensino Fundamental. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2021) da instituição, o nome dado foi em homenagem ao médico Dr. David Federmann que residiu em Ponta Grossa, atuou como professor foi pessoa influente na política, sendo vereador, prefeito substituto de Ponta Grossa e deputado estadual. Também foi chamada de Escola Consolidada, pois centralizava as escolas das comunidades vizinhas.

No início de suas atividades, a escola ofertava 1ª à 4ª série no período vespertino e 5ª a 8ª série no período matutino, sendo mantida com recursos do município. No ano de 2014, as séries finais do Ensino Fundamental foram estadualizadas, passando, então, a atender em dualidade com a Escola Estadual Faxinal de Catanduvas no mesmo prédio. Em 2018, a Escola Estadual passou a ser denominado Colégio Estadual do Campo Agrônomo Hintz e, ganhou prédio próprio, saindo então do prédio municipal.

Atualmente a escola denomina-se Escola Municipal do Campo David Federmann, atende os estudantes no período matutino e vespertino, conta com 31 profissionais, destes 22 são professores que trabalham com as 12 turmas, destas 02 da Educação Infantil, sendo ofertado o Infantil 4 e Infantil 5 no período vespertino. A instituição conta com uma sala de Recursos Multifuncional no período vespertino, que atende 6 estudantes e 01 Classe Especial no período matutino, que atende 1 estudante com Deficiência Intelectual e 01 turma em cada período, que oferta reforço escolar. Ao total a instituição ao total atende 138 crianças, todas residentes na área rural na comunidade e em comunidades vizinhas. Os mais distantes utilizam transporte escolar para chegar até a escola.

A Figura 5, é uma foto tirada do lado externo do pátio da escola e mostra o prédio da Escola Municipal do Campo David Federmann:

Figura 5 - Foto da Escola Municipal do Campo David Federmann



Fonte: OLIVEIRA (2022)

Na imagem é possível perceber que a escola apresenta um prédio grande, construído em alvenaria bem conservado, com pátio cercado em alambrado, com área externa grande. A foto foi tirada de fora do pátio nas proximidades da rodovia.

1.8.3 Escola Municipal Vereador Élio Marques de Oliveira Vieira

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2021) da Escola Municipal Vereador Élio Marques de Oliveira Vieira: Ensino Fundamental Anos Iniciais, a instituição foi fundada no ano de 1991, recebeu este nome em homenagem ao Senhor Elio Marques de Oliveira Vieira, que foi muito atuante na comunidade, sendo por várias vezes eleito vereador do município de Cândido de Abreu.

A escola fica localizada na zona urbana, na Rua Ernesto Ramos, nº 31, é composta por estudantes residentes tanto na área urbana, como das áreas rurais atendidas pelo transporte escolar e que não dispõem de escolas do campo. Atendendo 258 estudantes, em 06 turmas no período matutino, 07 turmas no período vespertino, 01 Classe Especial no período matutino, com 4 alunos matriculados, 01 Sala de Recursos Multifuncional com 18 alunos matriculados no período vespertino e 01 turma de EJA - fase I e II, no período noturno. O quadro docente e pedagógico da instituição é composto por 14 professores, dos quais, 7 trabalham os dois períodos na escola, 3 pedagogas e 1 diretora.

A Figura 6, apresentada a seguir, consiste em uma foto da Escola Municipal Vereador Élio Marques de Oliveira Vieira, tirada do lado externo e mostra o prédio da instituição:

Figura 6 - Foto da Escola Municipal Vereador Élio Marques de Oliveira Vieira



Fonte: A autora (2022).

A imagem mostra um prédio construído em alvenaria, em bom estado de conservação, recém reformado, com espaço externo em sua maioria coberto, pátio cercado com grades, ar-condicionado nas salas de aulas, portão com trava e câmeras de segurança. A escola fica em uma esquina com ruas movimentadas, por isso se optou pelos itens para garantir uma melhor segurança dos estudantes.

1.8.4 Escola Municipal Cecília Sawczuk

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2020) da Escola Municipal Cecília Sawczuk, a instituição foi criada no ano de 1991, após a emancipação do ensino em nosso município, até então ministrada pelo Colégio Estadual Dr. Cândido de Abreu.

A escola recebeu este nome em homenagem a Dona Cecília Sawczuk, que veio da Polônia ainda no ventre de sua mãe, nasceu e cresceu no município, formando família considerada pioneira em nosso município. Fez muitas doações de terrenos para a construção de prédios públicos, como: Fórum, Prefeitura Municipal e doou o terreno onde hoje funciona o Colégio Estadual Dr. Cândido de Abreu no qual funcionou a Escola Municipal Cecília Sawczuk, até o ano de 2006.

No ano de 2007, a escola passou a funcionar no antigo prédio da COAMO que mesmo em reforma servia de instalação para a escola. Em 2008 a reforma foi concluída, dando assim melhores condições para os estudantes, professores, equipe pedagógica e diretiva. Atualmente é a maior escola municipal atendendo 361 estudantes nos períodos, matutino e vespertino, sendo eles residentes na área urbana e áreas rurais que são atendidas pelo transporte escolar do município.

A escola oferta Ensino Fundamental séries iniciais, Educação Infantil e Educação Especial. Ao total conta com 22 turmas, sendo 11 no período matutino e 11 no vespertino. Há 01 sala de Recursos Multifuncional, tipo II, que atende Deficiência Visual, 01 sala de Recursos Multifuncional, tipo I, que atende crianças com deficiências, transtornos ou dificuldades de aprendizagem que passaram por avaliação psicopedagógica, ou apresentam laudo de alguma deficiência, transtorno ou síndrome e duas turmas da Classe Especial que atende estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual.

Ainda se destaca na instituição, a existência de 02 salas de Recursos Multifuncional do tipo I e tipo II, espaços cada vez mais escassos na rede pública. Este espaço é mantido na rede municipal de Cândido de Abreu, sendo que neste ano de

2022 a sala de recursos tipo II recebeu materiais comprados com recursos próprios da Secretaria Municipal de Educação que passam de R\$ 80.000,00. Este investimento é um dos indícios de que a administração tem ações que fortalecem o processo de inclusão e a garantia de educação de qualidade a todos os estudantes.

Atualmente trabalham na instituição, 20 professores, 1 secretário, 4 pedagogas e 1 diretora. Por ser a maior escola no município, é também a escola que tem maior número de alunos com deficiência matriculados.

A Figura 7, apresentada a seguir é uma foto tirada da área do estacionamento e mostra o prédio da Escola Municipal Cecília Sawczuk:

Figura 7 - Foto da Escola Municipal Cecília Sawczuk



Fonte: A autora (2022).

A foto tirada da área externa mostra o prédio da escola com estacionamento. Trata-se de um prédio construído em alvenaria e com bom estado de conservação, possui elementos que favorecem a acessibilidade ao prédio.

Neste capítulo, foi realizado um levantamento de dados que procurou mostrar um pouco da realidade do município de Cândido de Abreu, foram abordados temas como, população, economia, Índice de Desenvolvimento Humano, população rural e urbana, limites do município, transporte escolar, escolas, escolas que dispõem de Atendimento Educacional Especializado, número de matrículas e número de alunos com deficiência atendidos na rede municipal de ensino.

Temas estes que são relevantes nesta pesquisa, pois proporcionam uma visão geral do município e que influenciam diretamente na educação ofertada aos munícipes. Com estas informações é possível entender alguns problemas que o município enfrenta, bem como identificar os fatores externos que influenciam no processo educacional. Ao se tratar da educação inclusiva, grande parte destes fatores apresentados tem influenciado diretamente no atendimento dos estudantes com deficiência.

No capítulo a seguir, discutiremos de forma mais ampla conceitos, legislações e políticas que estão presentes no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência.

CAPÍTULO 2: INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS, LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E SUJEITOS

Este capítulo tem como objetivo, conceituar o processo de inclusão, os avanços ocorridos a partir do final da década de 1980, por meio de estudos de autores especialistas no tema. Também objetiva discutir algumas legislações, políticas e documentos elaborados neste período, demonstrando através destes, o reconhecimento dos sujeitos diversos em nossa sociedade.

Ao buscarmos na literatura estudos sobre processo educacional e a vida social das pessoas com deficiência, é muito comum encontrarmos relatos de preconceitos, segregação, ausência de direitos, falta de convívio social e principalmente falta de acesso aos processos educacionais e, isso não é uma realidade somente dos dias atuais.

Casagrande e Mainardes (2018, p.145) relatam que:

A discriminação contra pessoas portadoras *[sic]* de qualquer deficiência era aberta e manifesta nas próprias leis. Certos livros da Bíblia dão algumas indicações de costumes ou de ambientes, além de apresentarem relatos, às vezes elaborados na própria época, sobre os preconceitos contra pessoas e mesmo contra animais defeituosos.

Portanto, ao falarmos da inclusão das pessoas com deficiência, não podemos esquecer que esta se torna necessária, porque há exclusão e discriminação e, além disso, temos que ter em mente que o preconceito e a discriminação permeiam séculos, trazendo mais dificuldades aos processos de inclusão.

Ao fazer referência ao termo inclusão escolar das pessoas com deficiências, trago na mente lembranças do meu processo de escolarização, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental na década de 1990, onde embora a presença de estudantes com deficiência nas escolas fosse escassa, esses alunos eram vítimas de preconceito e discriminação.

Trago memórias das frases discriminatórias usadas em referência às pessoas com deficiências que estudavam na escola regular. Expressões de preconceitos, frases e gestos provocativos eram usados para ofender os estudantes com deficiências, esses eram vistos como atração humorística na escola nos momentos do intervalo e em qualquer ambiente dentro da escola.

Analisando essas memórias, percebo que no contexto daquela época, o preconceito e a discriminação realizadas com as pessoas com deficiência era uma

prática comum. Por isso, posso afirmar com toda certeza, que o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, não foi e não tem sido fácil.

Mantoan (2003, 2008) em seus escritos defende uma inclusão para todos na escola comum. O autor tece críticas ao modelo de educação inclusiva que se adota, onde os menos comprometidos estão nas escolas comuns e os estudantes com necessidades mais acentuadas estão nas escolas ditas especializadas ou fora do processo educacional. (MANTOAN, 2008)

Arroyo (2012) retrata a questão da diversidade na sociedade e a desigualdade enfrentada por esta diversidade. A desigualdade gera processos excludentes não somente com as pessoas com deficiência, mas de toda a diversidade identificada como minorias na sociedade. (ARROYO, 2012)

Matos e Mendes (2014) também retratam a questão da diversidade, descrevendo como são vistas as pessoas com deficiência e quando são reconhecidas. Os autores elencam a importância dos movimentos sociais neste reconhecimento na sociedade, tecendo considerações e algumas críticas à proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. (MATOS; MENDES, 2014)

Mendes e D’Affonseca (2018) em suas reflexões sobre o processo de avaliação dos estudantes, público-alvo da educação especial, trazem contribuições importantes sobre o processo de inclusão, afirmando que vem havendo alterações na organização escolar, em especial no redimensionamento de práticas avaliativas.

Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p. 133) nos explicam que estas ações são culturais, assim como, as ações contrárias em uma sociedade quando afirmam que:

A trajetória do indivíduo com deficiência é marcada por preconceitos e lutas em favor do direito a cidadania, de acordo com cada cultura dentro das sociedades. [...] a maneira como se origina e evolui a cultura, irá definir o processo da educação de um povo. Isso significa que cultura e educação estão associadas.

Podemos perceber, nestas palavras, que se uma sociedade é marcada pelo preconceito com as pessoas com deficiência, a educação também trará estes traços de preconceito e exclusão. Neste esteio, se a sociedade apresenta uma cultura de acolhimento e de luta pelos direitos das pessoas com deficiência, consequentemente,

a educação estará voltada para acolher, incluir e proporcionar, da melhor forma possível, um processo efetivo de ensino e aprendizagem.

Mas sabemos que o conceito de inclusão não esteve presente, desde os primórdios das sociedades, foram longos e dolorosos os caminhos enfrentados pelas pessoas com deficiência e aqueles que lutavam por seus direitos.

Para discutirmos estes caminhos, legislações, documentos, políticas e conquistas, delimitamos nosso estudo com um recorte temporal, elencando o período a partir do final da década de 1980, tendo como marco a aprovação da Constituição Federal datada de 1988, lei maior do nosso país. Neste documento, podemos destacar o Art. 205 o qual garante que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]”.

Desta forma, podemos entender que todos tem direito à educação e, à uma educação de qualidade. Neste artigo da Constituição percebe-se que a finalidade é desenvolver plenamente a pessoa. Sendo garantido como um direito de todos, é necessário pensar nas pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos, superdotação ou déficits de aprendizagem e proporcionar a estes o acesso e a permanência na escola.

E foi na década de 1990, que se intensificaram os debates a respeito da garantia da educação para todos. Nessa conjuntura, surge um novo paradigma educacional, conforme relatam Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p. 142)

O novo paradigma Inclusão Escolar iniciado na década de 90 surge, então, com um novo modelo de atendimento escolar e é uma reação contrária ao princípio da integração. Porém, a efetivação prática deste novo paradigma vem gerando muitas controvérsias e discussões.

Podemos, então, afirmar que a década de 1990 trouxe uma nova visão para a educação, principalmente das pessoas com deficiência, pois houve a tentativa de mudar o atendimento escolar. Embora houvesse resistência e controvérsias, a escola formulou uma nova visão da pessoa com deficiência e de seus direitos, esforços estes que embora sejam mínimos, deu início a um processo de grandes mudanças. Como toda mudança de visão e atitudes traz resistência, na escola não foi diferente, trazer um estudante do processo de integração para o processo de inclusão, proporcionando a ele os direitos de aprendizagem, tornou necessário repensar o papel da escola, dos professores, da comunidade e dos estudantes entre outros envolvidos.

Bueno (2008) em suas reflexões, contradiz as colocações de Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), pois ele afirma que ao defender o surgimento do novo paradigma da educação inclusiva, se omite que, há décadas, já havia a inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino, o que pode ser entendido como o caminho percorrido para se chegar ao processo de inclusão, ou a inserção na forma de integração seria o berço da inclusão.

Ao se colocar a educação inclusiva como um novo paradigma, esconde-se que, desde há décadas, a inserção escolar de determinados tipos de alunos com deficiência já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais da saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) e incorporados pela rede privada de ensino regular. Mas, mesmo entre alunos das redes públicas e assistenciais de educação especial, os processos de inserção de alunos deficientes no ensino regular começaram muito antes das reformas educacionais da década de 90, em cujo bojo surgiu a bandeira da inclusão escolar. (BUENO, 2008, p.45)

Nestas colocações, podemos entender que o processo de inclusão, tem raízes em décadas anteriores, pois todo o processo de integração foi sendo questionado, aprimorado e discutido para o surgimento deste novo modelo de educação a educação inclusiva. Conforme relatos com a organização e a participação das pessoas com deficiência, como afirma Jannuzzi (2004, p.17), “É preciso salientar que, desde a década de 1950, os próprios deficientes começaram a se organizar, procurando participar de discussões em torno de seus problemas”.

Estas formas de organização e mudança de visão foram sendo aprimoradas e percebeu-se na década de 1990 houve o surgimento de uma educação inclusiva, o que foi marcante na história da educação, porém com resquícios tanto da integração como das áreas médicas e assistencialistas. Características estas que fizeram com que o processo de inclusão fosse implantado de forma mais lenta e tímida com vícios trazidos do passado. Santos e Mendes (2016, p.12) visualizam estas características mostrando as mudanças, porém, elencando que havia contradições e ranços trazidos do passado.

Tendo como referência o panorama geral da história da Educação Especial no Brasil, a partir dos dispositivos legais, há de se considerar a década de 1990 como um período bastante significativo para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, dada a garantia legal, de acesso ao ensino e o despontar do enfoque pedagógico sobre os processos de ensino aprendizagem deste alunado, ainda que meio as contradições do sistema e os ranços das vertentes: clínica/médica e assistenciais/caritativas. (SANTOS; MENDES, 2016, p. 12)

Um dos documentos importantes foi elaborado em 1990, quando ocorreu a Conferência Mundial de Educação para todos em Jomtien, na Tailândia. Nesta conferência, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, UNESCO (1990, p.4), na qual consta a defesa de que a educação deve satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, para que as pessoas possam se desenvolver plenamente.

Desse modo:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, p. 04)

Percebe-se, nesta citação, extraída de parte do documento de Jomtien, que a intenção é que a sociedade e, principalmente a escola, veja a pessoa com deficiência como um sujeito com capacidades, potencialidades e direitos, que devem ser garantidos e efetivados.

Visualizando estas mudanças significativas no processo de educação e de inclusão na década de 1990, Santos e Mendes (2016, p.8) afirmam que:

A década de 1990 esteve marcada pelo início da preocupação de um enfoque pedagógico à educação especial, destacando-se a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, os quais, durante séculos, não tiveram acesso ao currículo escolar e aos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade.

Nestas palavras podemos ver novos horizontes para os estudantes, sujeitos das políticas públicas para a Educação Especial e inclusiva. Percebe-se a preocupação em proporcionar ações que favorecessem o processo de escolarização e acesso ao currículo, assim como a todos os estudantes da rede regular. Portanto, a visão de inclusão trouxe seriedade ao processo de ensino e aprendizagem para os estudantes com deficiência.

Outro documento importante que trata do atendimento as pessoas com deficiências ou transtornos e conseqüentemente do processo de inclusão é a

Declaração de Salamanca (1994, p.01) que retrata a necessidade de atender o direito a educação, bem como as necessidades educacionais de cada estudante.

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. (SALAMANCA, 1994, p. 01)

Desta forma, se construiu um documento de âmbito mundial que coloca princípios e objetivos para atender a todos os estudantes, buscando contemplar a necessidade de cada um, que segundo o documento são únicas.

Bueno (2008, p 43-44), afirma que é consenso de boa parte de autores que escrevem sobre a educação Especial que o marco para a inclusão foi a Declaração de Salamanca,

De acordo com boa parte dos autores da educação especial, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado o conservador, e teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, de 1994.

Outra autora que corrobora com a ideia de que a declaração de Salamanca marca o início de uma educação inclusiva é Jannuzzi (2004, p.20), quando afirma que “A partir do início de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994) [...] aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino.”

Porém Bueno (2008, p.45) lembra que:

Se, por um lado, desde a Declaração, a ênfase se volta para a adoção de políticas e de práticas educacionais que permitam a inclusão da maior diversidade possível de alunos, por outro, não se pode deixar de lado o fato de que ela é derivada da preocupação com a chamada “escola para todos”, cujo marco maior foi a Declaração de Jontiem, que teve por finalidade precípua estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as “necessidades básicas de aprendizagem.

Com as palavras de Bueno, podemos perceber que não há um único documento ou política responsável pelo encaminhamento de ações em prol da inclusão, e sim um conjunto de ações traduzidas em documentos e políticas que ao longo do tempo foram sendo discutidas e aprimoradas para efetivar o processo de inclusão escolar.

Porém, é comum alguns autores delimitarem a Declaração de Salamanca como um marco histórico neste processo, pois é um documento que foi elaborado e direcionado ao atendimento das pessoas com deficiências ou transtornos, com objetivos de promover uma educação inclusiva, consequentemente uma educação para todos, como afirma a Declaração de Jontiem.

Com esses documentos acirrou-se os debates e a implementação de políticas e ações para a inclusão dos estudantes com deficiência. Esses debates foram ocorrendo em vários países e, a partir disso, a visão de educação especial começou a tomar outros rumos, como o surgimento da educação inclusiva.

Ainda se referindo ao direito a educação dada pela Declaração de Salamanca, esta nos propõe uma reflexão: se este documento de âmbito mundial abrangendo a Educação Especial enfatiza e reafirma a educação como direito de toda criança e que seja dada a oportunidade de aprendizagem em um nível adequado, isso significa que as ações até aqui feitas não garantiram este direito em sua totalidade, como nos afirma Bueno (2008, p. 45):

A declaração simplesmente reconheceu que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado, mas isto parece ficar obscurecido.

Nas palavras de Bueno (2008) podemos perceber uma crítica às políticas educacionais existentes, uma vez que elas não alcançaram e continuam não alcançando os objetivos da educação para todos. Para o autor, a Declaração de Salamanca instiga uma mudança nas políticas educacionais para que sejam mais consistentes e com objetivos claros e definidos no que tange a educação inclusiva, contudo, as práticas escolares carecem de mudanças, visando atender a individualidade e a necessidade de cada estudante.

Quando a escola propõe práticas escolares ou pedagógicas visando a homogeneidade das classes, ela nivela os estudantes colocando-os em um mesmo nível de capacidade e habilidades, relacionadas à aquisição da aprendizagem. Desse modo, não há como ocorrer aprendizagem, pois cada indivíduo possui sua singularidade, e necessita de formas diferentes de ensino para que possa adquirir o conhecimento. Para isto a escola deve ter a sensibilidade de perceber estas

necessidades e atendê-las para que se garanta a qualidade no processo de ensino para todos.

Prieto (2005, p.7) nos mostra que o processo de escolarização das pessoas com deficiência, no período da integração se dava na efetivação da matrícula condicionada à limitação do estudante “ficando mais distante desse espaço escolar quem menos se ajusta às suas normas disciplinares ou de sua organização administrativa e pedagógica.”

Podemos citar como uma das bandeiras defendidas pela inclusão, o acesso de todos ao processo de escolarização nas classes comuns. O modelo de acesso condicional no período da integração citado por Prieto (2005) não efetiva uma escola para todos. Segundo a autora estes são dois critérios questionados pela inclusão: “o acesso condicional de alguns alunos à classe comum e a manutenção das escolas no seu atual molde de funcionamento, na expectativa de que os alunos a ela se adaptem.” (PRIETO, 2005, p. 07)

Dentre erros e acertos, as ideias foram aos poucos se transformando em políticas educacionais inclusivas mais consistentes e a passos lentos vem sendo efetivadas no Brasil, porém, houve bastante resistência e desinformação.

Aos poucos as escolas regulares passaram pelo processo de aceitação da inclusão e começaram receber matrículas de estudantes com deficiências ou transtornos, aprimoraram a prática pedagógica para proporcionar uma educação com traços inclusivos.

Com a aceitação do processo de inclusão, surgem novos desafios para a escola regular, dentre os quais destaca-se a tarefa de repensar as metodologias e a organização de maneira que se efetive o processo de ensino e aprendizagem, como afirma Menezes *et al* (2016, p.5).

É importante lembrar que a presença de alunos portadores de NEE na sala de aula gera o desafio de pensar, organizar e, talvez, criar ou buscar metodologias que sejam eficientes na sua prática pedagógica para que a relação entre ensino e aprendizagem se efetive no espaço educativo escolar.

Ropoli *et al* (2010, p. 09), também visualizam o processo de inclusão como um processo que exige mudanças. Para os autores, quando se reconhece a diferença dos alunos com deficiência, é necessário atender estas especificidades buscando a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem (RIPOLI, *et al*, 2010, p. 09). Assim sendo, são necessárias novas práticas escolares e novos conceitos que

atendam a demanda dos estudantes e sejam condizentes com a inclusão. (RIPOLI, *et al*, 2010, p. 09)

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. (ROPOLI *et al*. 2010, p.9)

Sabemos que a mudança é difícil, bem como ter uma prática pedagógica que proporcione a inclusão também é um desafio para as escolas e para os professores, pois as legislações cobram que se faça a inclusão, mais muitas vezes não proporcionam meios para que esta inclusão se efetive. Podemos citar aqui, algumas necessidades básicas para a efetivação da a educação inclusiva: aperfeiçoamento profissional dos professores, adaptação física dos ambientes escolares, aquisição de materiais de apoio, entre outros. Sem estes recursos o que ocorre em muitas escolas é a exclusão do estudante com deficiência mesmo matriculado na escola regular, como afirma Mendes (2010, p 106):

Pode-se dizer que o resultado dos últimos 30 anos de políticas de “integração escolar” foi provocar uma expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública. Os recursos predominantes hoje são as salas de recursos em escolas públicas, que substituíram as antigas classes especiais privadas e filantrópicas e um grande contingente de alunos inseridos em classes comuns sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização.

Desta forma, podemos perceber que nem todas as escolas conseguem atender os estudantes de forma que estes sejam incluídos no processo de escolarização. Muitas vezes, estes alunos estão inseridos no contexto escolar, porém alheios às práticas educacionais, sem receber suporte para que alcance algum nível de aprendizagem, permanecendo até os dias atuais uma a prática da integração, ou numa visão mais crítica do processo passam pela exclusão dentro da escola regular.

Pois, se os envolvidos no processo educativo não atendem estas necessidades Menezes *et al* (2016, p. 2) afirmam que, o que ocorre, é a segregação e não a inclusão.

Do conceito de integração escolar para uma visão mais abrangente de inclusão do sujeito na escola observam-se ainda muitos desacertos por parte

de escolas, pais, professores e autoridades políticas e administrativas. Muitas vezes, a inserção de um aluno na escola regular não se dá de modo a garantir sua inclusão. São casos em que os alunos acabam não recebendo o suporte pedagógico adequado, o que acarreta numa segregação ainda maior.

Fazendo uma crítica a esse modelo de práticas escolares Prais, Rosa e Jesus (2018, p. 322) afirmam que “o currículo é visto como o guia para as práticas pedagógicas. Entretanto, não se pode encarar a educação inclusiva por meio de regras e ações que trarão resultados pré-estabelecidos.” Desse modo, faz-se necessário a flexibilização do currículo, para atender a demanda de todos na escola regular.

Esta crítica fundamenta-se na perspectiva de que no processo de inclusão são necessárias adaptações, a constante retomadas de conteúdos, adaptações de metodologias e avaliações, não sendo possível determinar um tempo, conteúdo e metodologias pré-estabelecidos para que a aprendizagem aconteça.

Segundo Prais, Rosa e Jesus (2018, p.322), o currículo é visto como o responsável em ditar as regras para o processo educacional e, isto impede o processo de inclusão, pois são necessárias várias metodologias e recursos para que a aprendizagem de todos ocorra. Há diferentes níveis e formas de aprendizagem, bem como cada estudante tem seu tempo de aprendizagem.

Ou seja, as escolas estão presas às regras de um documento considerado o responsável pelo que se deve ou não fazer. Para que isso mude, é preciso compreender que não há um modelo correto para que todos os alunos de uma escola aprendam e se desenvolvam. Quando se fala de diversidade de alunos, o resultado é inesperado. Trata-se de alunos com níveis de aprendizagem diferentes. Sobretudo, a forma como isso será encarado pelos profissionais da educação é que fará a diferença. (PRAIS; ROSA; JESUS, 2018, p.322)

Percebe-se, portanto, a complexidade do processo de inclusão, pois ao mesmo tempo em que o estudante tem o direito de estar frequentando uma sala de aula regular, tendo acesso aos conteúdos científicos acumulados historicamente que apresentam relevância para sua vida, também deve ser respeitado o processo e o tempo de aprendizagem, pois não há modelos de ensinar e aprender, e sim comprometimento dos profissionais que se empenham em oferecer de várias formas os conteúdos para que aconteça a aprendizagem.

Mantoan (2008, p.36) em seus estudos levanta que há três encaminhamentos escolares para os estudantes com deficiência, mesmo que seja considerado que

desde a década de 1990 se tenha uma perspectiva com legislações que se encaminhem para uma educação inclusiva:

Apesar dos avanços na conceituação e na legislação pertinente, vigoram ainda três possíveis encaminhamentos escolares para alunos com deficiência: a) os dirigidos unicamente ao ensino especial; b) os que implicam uma inserção parcial, ou melhor, a **integração** de alunos em sala de aula de escolas comuns, mas na condição de estarem preparados e aptos a frequentá-las; c) os que determinam a **inclusão total e incondicional** de todos os alunos com deficiência no ensino regular, provocando a transformação das escolas para atender às suas diferenças e às dos demais colegas sem deficiência. (MANTOAN, 2008, p. 36, grifo do autor)

Como este estudo visa contemplar o processo de inclusão, buscamos conceituar e analisar o processo de inclusão total e incondicional citada pela autora. Isso se faz necessário, porque as políticas e ações em sua grande maioria propõe combater os outros dois encaminhamentos escolares citados, embora ainda rondem os espaços e a vida escolar dos estudantes com deficiência, o empenho é para que ocorra a inclusão total e incondicional.

Enfim, cabe então perguntar: o que é a inclusão? Já que a Declaração de Salamanca é um marco e de referência no processo de inclusão. O documento defende que é necessário atender a todos os estudantes que apresentam alguma necessidade educativa especial, ou seja, a Declaração de Salamanca não trata única e exclusivamente das pessoas com deficiência, mas engloba a todos que apresentam peculiaridades no processo de aprendizagem.

Portanto, quando falamos em educação inclusiva, temos que ter em mente que, não estamos falando somente dos estudantes com deficiência, mas de todos aqueles que apresentam alguma necessidade educativa especial, a quem deve ser direcionada uma atenção especial para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem. É todo aquele estudante que necessita de um olhar especial na escola.

Menezes *et al* (2016, p.8) detalham quais são as necessidades a serem atendidas. Para os autores, não se trata somente de inserir o sujeito no espaço escolar, são necessárias ações que ofereçam oportunidades para o exercício da cidadania.

Nesse sentido:

Para que se possa ter êxito nos processos educativos que envolvem alunos com NEE, é necessário que os gestores e a comunidade escolar tenham uma visão política educacional inclusiva, indo além dos muros do conceito de inclusão, ou seja, com um olhar para o estudante, não apenas com a

preocupação de “estar inserido no espaço físico, agregar”. É necessário pensar num projeto político pedagógico que vá além das limitações da visão assistencialista compensatória. Assim, faz-se necessário criar espaços que valorizem a formação e o exercício da cidadania, o desenvolvimento de habilidades e competências, participação e socialização dentro da comunidade e o respeito às diferenças e às necessidades educacionais específicas para que ocorram aprendizagens significativas para os sujeitos envolvidos nesse processo educativo. (MENEZES, et al 2016, p. 8)

O exercício da cidadania traz benefícios e crescimento, tanto para o sujeito inserido na sociedade, como para a sociedade. Podemos perceber esses benefícios da inclusão nas definições de Pimentel e Souza (2019, p.6) que nos relatam que:

A inclusão é um processo que beneficia não apenas as crianças com indicativos à Educação Especial, mas todos aqueles estudantes que não se adaptam a um ensino tradicional, com estratégias homogêneas que não lhes permitem construir sua aprendizagem, bem como beneficia toda a rede de professores, funcionários e sociedade em geral.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca (1994, p.4) ainda ressalta que o processo de inclusão ou de atendimento as necessidades educativas dos estudantes devem se partir de uma pedagogia que reconheça as diferenças humanas como normais, visando adaptar o processo de ensino aos estudantes e não os estudantes ao processo.

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (SALAMANCA, 1994, p. 04)

Segundo Mantoan (2003), a inclusão é um processo que traz questionamentos ao modelo educacional, tanto em âmbitos internos, como externos e propõe que todos os alunos devem frequentar o ensino regular. Talvez seja esta a maior dificuldade do sistema em promover a inclusão, atender a todos sem exceção na escola regular, muitas vezes o processo se perde e ainda remete o estudante para o encaminhamento de integração escolar.

A partir do conceito de inclusão defendido por Mantoan (2003), percebemos avanços em relação às Políticas educacionais, pois aos poucos foram implementadas ações que culminaram em um processo educacional mais inclusivo.

Em 1994, o Ministério da Educação – (MEC) publicou a Política Nacional de Educação Especial que orientava a integração institucional das pessoas com

deficiência e estabelecia objetivos para o acesso a escolarização das pessoas com deficiência.

Mesmo que não tenha sido o ideal para o processo de inclusão, pode-se considerar que tal política, foi um passo importante na história da escolarização das pessoas com deficiência, pois direcionou o olhar para a tentativa da garantia do acesso à educação para as pessoas com deficiência.

Ainda em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96, que trouxe no artigo 59 a garantia do acesso ao currículo, métodos, recursos, professores especializados, para o atendimento educacional e conclusão dos estudos, visando atender as necessidades e os direitos educacionais dos estudantes com deficiência.

Podemos citar ainda o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei 10.436/02, uma ação que aos poucos foi implementada nas escolas regulares, através de contratação de intérpretes de libras para auxiliar na comunicação dentro da sala de aula.

Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse foi um passo muito importante para o processo de educação inclusiva, visto que essa política defendia a escolarização das pessoas com deficiência nas classes regulares, vindo assim de encontro com as ideias defendidas por Mantoan (2003; 2008) sobre o processo de inclusão.

Em 2009, foi publicado o decreto nº 6. 949, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, foi elaborado um documento, onde em seu Artigo 1º consta que “O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” Este documento traz de forma bastante clara os direitos das pessoas com deficiência, defendendo a liberdade e a dignidade, trazendo uma concepção de inclusão que não enfatiza a deficiência e sim a garantia do acesso aos direitos de forma justa e acessível.

O decreto nº 6. 949/09 vem reforçar e colaborar com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e outros decretos e leis já citadas no texto, os quais garantem direitos às pessoas com deficiência. Tomando

como referências as conquistas no âmbito da educação inclusiva, podemos citar a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que trata da acessibilidade e adaptação arquitetônica, para garantir acesso e circulação das pessoas com deficiência à prédios e locais públicos. Quanto aos deficientes visuais, podemos destacar a Lei nº 13.835, de 4 de junho de 2019, que garante a inserção de caracteres de identificação tátil em braile em cartões de crédito, e outras que estabelecem a inserção de caracteres táteis em teclados, embalagens, transcrição de material didático pedagógico para estudantes garantindo o acesso à leitura, informação e autonomia.

Em 2020 foi publicada uma nova política da educação especial, intitulada Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Esta política, vem recebendo críticas devido a ações que, segundo especialistas, retrocedem o processo de inclusão e retiram direitos e conquistas de anos das pessoas com deficiência.

Após a busca por documentos, decretos e legislações, podemos afirmar que houve avanços significativos no processo de inclusão, bem como é possível destacar pontos que trouxeram estagnação, ou até mesmo, provocaram retrocesso aos direitos das pessoas com deficiência.

Segundo Heredero (2010), as discussões nos remeteram a um caminho que na atualidade evidenciam urgência em incluir qualquer aluno, e este processo deve acontecer independente da deficiência (surdo, cego, paralisado cerebral etc.). Na escola regular, para que tal processo ocorra, a que mais se recorre é a Declaração de Salamanca, por muitos considerado um documento de referência no processo de inclusão.

Segundo as palavras de Prieto (2005, p.8)

Na inclusão escolar o objetivo é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim sendo, não podem ser desprezadas na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos.

Mantoan (2003, p.16) ainda nos traz mais definições sobre o que é incluir os estudantes e quais os caminhos adotados por escolas inclusivas. Para o autor, incluir é “não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar” (MANTOAN, 2003, p. 16). Desse modo “As escolas inclusivas propõem um modo de

organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2003, p. 16)

Uma escola que consegue perceber e atender as necessidades de todos os alunos, colocando todos no ensino regular é uma escola que compreende que o processo educativo tem como objetivo atender as especificidades de cada estudante, de forma que todos, consigam ter um nível de aprendizagem adequado.

Incluir um estudante é oferecer a ele, condições para que se desenvolva como os demais alunos de sua faixa etária, em condições de igualdade e no mesmo ambiente, como afirma Heredero (2010, p.195) “Estes alunos vão ser escolarizados com crianças e jovens de sua idade e, portanto, contexto similar ao que habitualmente se desenvolve.” A partir dessa perspectiva, percebemos que há uma concordância entre o autor e Mantoan (2003, p.16), pois ambos, mesmo adotando expressões diferenciadas, nos instrumentalizam a compreensão de que a inclusão deve ocorrer dentro da escola regular, com alunos de mesma idade e que à eles sejam oportunizadas situações e contextos que atendam às necessidades de cada um.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p. 16)

Nesse contexto, citado por Mantoan (2003), vale ressaltar que é uma perspectiva de educação e escola para todos, onde não se podem incluir os alunos com deficiência e esquecer os demais, é necessário que se tenha uma abrangência no processo em que todos consigam alcançar um nível de aprendizagem satisfatório.

Na perspectiva de uma escola inclusiva, onde se possa pensar uma escola para todos Heredero (2010) destaca que é necessário construir uma identidade de escola permeada pelo trabalho coletivo de modo a atender as peculiaridades de cada estudante.

Para Hedero (2010, p. 194):

O planejamento da atenção aos alunos com deficiência dentro da escola inclusiva passa necessariamente por considerar uma escola para todos, na prática e no cotidiano. A primeira atuação será descrever no Projeto Político Pedagógico, como marca de identidade, o desejo de fazer da atenção à diversidade uma forma de trabalho da escola que responda às suas necessidades educativas especiais.

Quando a escola assume essa tarefa e tem claro que é necessário atender a todos, esta escola passa a ter princípios inclusivos, assumindo a responsabilidade de ensinar a todos. Nesse sentido, a escola passa a oferecer uma educação inclusiva, a qual segundo Bueno (2008) refere-se a um objetivo político a ser alcançado.

Pimentel e Souza (2019, p. 6) elencam os benefícios do processo de inclusão, afirmando que essa dinâmica:

[...] permite uma aproximação de todos os profissionais da instituição, o que irá refletir diretamente na postura, atitudes e percepção sobre as diferenças de todas as crianças, que crescerão compreendendo e respeitando a diversidade, valorizando a cooperação e respeito pelo outro.

A partir do momento que a inclusão é assumida pela escola como paradigma educacional, todos os envolvidos no processo educacional colaboram e se beneficiam dessa dinâmica e, como isso, rompem os preconceitos, valorizando a diversidade enfatizando o respeito com o próximo.

Para que a inclusão se efetive se faz necessária uma pedagogia centrada na criança, que atenda suas necessidades, que perceba suas formas de aprendizagem, entendendo-a como um ser único, como consta na Declaração de Salamanca (1994, p.4):

Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente consequências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos.

Com todas estas reflexões, acerca da inclusão e da emergente necessidade de atender as peculiaridades das crianças no processo educativo, atentou-se para a importância de aprimorar o processo para a sua efetivação, trazendo significativas mudanças no processo educativo, de modo que aos poucos os estudantes com deficiência e transtornos vem conquistando seus direitos para que se efetivem os princípios da educação.

De grande importância no processo de reconhecimento da necessidade de uma educação inclusiva é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual trouxe definições mais claras para o processo de inclusão. Ressalta-se que não se trata de um documento que trouxe a solução para

todos os problemas da educação especial, na perspectiva da educação Inclusiva, mas é um documento que traz objetivos claros e alcançáveis, assim como coerência ao tratar do processo educativo.

Podemos destacar aqui os objetivos expostos no documento, onde buscam:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008. p.15)

Percebe-se que Política Nacional traz objetivos que contemplam os vários segmentos envolvidos no processo de educação. Esses objetivos, vão desde a garantia de inclusão das pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação em todos os níveis da educação, elencando a necessidade de formação profissional dos professores.

A formação de professores para o processo de inclusão, é de extrema importância, pois ele é o professor o agente que tem maior contato com o estudante e estabelece a mediação do processo de ensino e aprendizagem, bem como o incentivo e a participação da família e da comunidade. Isso é de extrema importância, pois é a família uma das maiores interessadas no processo de inclusão. Assim, o elo família-escola proporciona uma grande troca de informações e experiências que ajudam a aprimorar o processo educacional, contribui para a acessibilidade, quesito importante para a aquisição da autonomia para as pessoas com deficiência-

Como já elencado não é uma política que trouxe soluções para todos os problemas enfrentados, porém traz coerência, e visa contemplar os passos para a efetivação da inclusão.

Com estas reflexões cabe nos perguntar quem é o sujeito da inclusão?

A Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva caracteriza como:

[...] seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento

às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008. p.16)

Desta maneira, todo estudante que apresenta alguma deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades/superdotação é caracterizado como estudante público-alvo da Educação Especial, ou seja, é considerado um estudante que necessita de uma atenção especial para atender as suas peculiaridades.

Outro documento importante para a Educação especial é Plano Nacional da Educação (2014-2024) que estabelece em sua meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Esta meta além de somar-se aos demais documentos, políticas e legislações, amplia seu escopo de ação, pois propõe estratégias como a articulação entre órgãos, políticas e até mesmo a família para promover modelos de atendimentos, ampliação de acessibilidade, por meio da criação de centros multidisciplinares, da garantia da educação bilíngue, implementação de salas de recursos multifuncionais, ampliação do atendimento complementar nas salas de recursos, promoção e incentivo de pesquisas para o desenvolvimento de materiais, metodologias recursos de tecnologias assistiva, entre outras estratégias, que ao todo são dezenove, para se alcançar esta meta. Desta maneira, percebe-se que o Plano Nacional da Educação também reconhece a importância da Educação Especial e propõe estratégias para a universalização do ensino.

Complementando as diretrizes da Política Nacional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu artigo 1º, bem como a Lei 13.146/2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em seu artigo 2º, definem nos mesmos termos quem é considerada pessoa com deficiência, afirmando que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015)

Neste sentido, citamos a o Art. 4º da lei 13.146/2015 que afirma que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.” Baseado, nestas legislações, nenhuma pessoa com deficiência pode sofrer discriminação ou ter direito retirados, ou seja, deve ser incluída na sociedade e ter garantidos os seus direitos.

E um dos direitos estabelecidos na Lei 13.146/2015 é o direito a educação de forma que seja garantida a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Ainda esta mesma lei, deixa claro como direitos dos deficientes as adaptações físicas, curriculares, de metodologias de ensino, material didáticos, profissionais especializados, quando necessário para atender as especificidades, de forma que se garantam o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas.

Embora o processo educacional, pareça um processo simples, onde muitos o interpretam como apenas o ato que ocorre dentro da sala de aula, ou seja, o ato pedagógico de ensinar, torna-se necessário demarcar que o processo educacional se efetiva através da prática pedagógica e esta sofre influências de vários fatores, é baseada em princípios e um deles é da inclusão.

Neste sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), trouxe contribuições para nortear a prática pedagógica e as ações nas escolas para atender as pessoas com deficiências e transtornos, bem como amparar e garantir a matrícula nas escolas regulares, garantindo que sejam atendidas as suas especificidades.

No ano de 2020 houve mudança na Política Nacional da Educação Especial através Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa em com aprendizado ao longo da vida. Esta nova política vem enfrentando críticas e ações na justiça, devido aos retrocessos contidos nela.

Autores como Almeida *et al* (2020, p.130) tecem críticas a esta nova política afirmando que:

Estamos prestes a assistir a um retrocesso a essa situação, com novos atores, novas estratégias mais neoliberalmente cruéis, de uma exclusão não mais branda, mas explícita e com tendência a ser muito mais rápida. Toda a lógica da exclusão justificada pela própria deficiência, da separação pelos tipos de limitação, do afastamento dos alunos 'normais' está autorizada e ratificada por esta política.

Percebe-se o desenho de um cenário educacional excludente e muito preocupante, analisando todas as conquistas ao longo destas últimas décadas.

Muitos autores, entre eles, Mantoan (2003); Prieto (2005); Heredeiro (2010) e Pimentel e Souza (2019) defendem que a educação de pessoas com deficiência deve ocorrer no ensino regular, pois além de proporcionar a convivência e o respeito às diferenças, é proporcionado momento de aprendizagem, onde todos são beneficiados.

Prieto (2005, p.8) destaca que “as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim sendo, não podem ser desprezadas na elaboração dos planejamentos de ensino.” Ou seja, no processo de planejamento devem ser levadas em considerações as informações sobre o estudante para que a prática pedagógica possa atender a todos.

Nesta perspectiva, Ferreira, Moreira e Volsi (2020) destacam que desde a década de 1990 as políticas para a educação especial vêm sendo pensada numa perspectiva inclusiva, ou seja, que a escolarização das pessoas com deficiência deve ocorrer na rede regular de ensino, nas classes comuns, e não como um sistema paralelo.

Desta maneira, é de fundamental importância pensar o ensino para todos. Destaca-se que o planejamento é este momento, pois contempla todos no processo de ensino, considera as especificidades de cada pessoa com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação para que seja garantido o seu direito a educação e com qualidade, mesmo que as condições não sejam as desejadas. De acordo com Jannuzzi (2004, p.21) “A escola tem papel importante e, mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos.”

Sendo assim, é de grande importância ressaltar o reconhecimento dos diversos, nos últimos anos através de legislações, documentos e decretos que garantem os direitos das pessoas e é o que discutiremos no tópico a seguir.

2.1 O RECONHECIMENTO DOS DIVERSOS

Ao tratar do reconhecimento dos diversos, podemos destacar com o estudo feito neste capítulo que não foi de um dia para outro, muito menos de forma fácil, que os grupos considerados pela sociedade como “as minorias” vêm conquistando os seus direitos.

Wincler *et al* (2021, p.98) destacam o surgimento da escola inclusiva no Brasil, onde o reconhecimento do direito à educação para os deficientes resultou de lutas sociais:

No Brasil o emprego dos princípios inclusivos promovido pela escola inclusiva, partiu num primeiro momento da organização da sociedade e não propriamente do governo. Após a mobilização social inicial, o governo se viu obrigado a instalar políticas de inclusão educacional, voltadas a estudantes com determinadas alterações funcionais, formando-se a chamada escola inclusiva.

Com as lutas por uma escola com princípios inclusivos, vieram nas últimas décadas os avanços no processo de inclusão. Podemos citar a publicação de legislações que reconhecem as necessidades e as peculiaridades dos diversos nas várias leis que foram aprovadas, as quais aqui destacamos algumas com o intuito de mostrar que esta diversidade precisa de leis para garantir seus direitos.

Reafirmamos esse posicionamento, tendo como embasamento as reflexões nas quais Arroyo (2012) destaca que a nossa sociedade carrega em sua formação histórica e cultural a ideia de que os diversos são desiguais. Percepção essa que se torna real, quando há a necessidade de aprovação de uma lei em favor dos diversos para garantir direitos.

Enquanto não se muda a visão da sociedade com relação aos diversos, é através das legislações que se conquistam direitos, aqui podemos destacar algumas.

Aqui destaca-se a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, visa à supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, foi uma conquista para as pessoas surdas no Brasil, pois, em seu art. 1º estabelece que “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão

a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.”

Em 2003 foi publicada a Lei 10.639 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", foi uma lei importante para o reconhecimento da diversidade e da Cultura Afro-brasileira na construção da sociedade.

No ano de 2008 foi publicada a lei 11.645 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”.

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Ainda destaca-se nesse conjunto de leis e decretos a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Esta lei traz definições de quem é a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), define diretrizes para a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

A Lei nº 13. 146 de 06 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência e em seu art. 1º define que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”

A Lei nº 13.977 de 08 de janeiro de 2020, denominada “Lei Romeo Mion” que instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Esta carteira tem como objetivo como definido em seu Art. 3º “[...] garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.”

Recentemente foi sancionada a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021 que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou

Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Esta lei define que compete ao poder público desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com tais necessidades. Portanto houve, um avanço significativo para estes estudantes que até então muitas vezes possuíam o diagnóstico, porém não recebiam atendimento complementar às suas necessidades.

Estas legislações mostram o reconhecimento da diversidade e dos diversos e garantem direitos importantes no processo educacional e em sua vida social.

Com as reflexões apresentadas no decorrer deste capítulo, foi possível perceber os avanços no processo de inclusão, publicações de leis, decretos e documentos que proporcionam o reconhecimento dos diversos na sociedade, bem como garantem seus direitos.

Este reconhecimento perpassa por toda a sociedade e mostra que todo avanço no processo de inclusão não ocorreu de um dia para outro, fortalecendo desta maneira a esperança de que o processo educacional a cada dia se fortaleça, seja por meio de aprovação de leis, decretos e documentos ou por meio das mediações pedagógicas que ocorrem no chão da escola e que contribuem e proporcionam avanços para o atendimento das necessidades das pessoas com deficiência ou transtornos.

No próximo capítulo discutiremos as práticas e as mediações pedagógicas elencando o papel dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização.

CAPÍTULO 3: PRÁTICA PEDAGÓGICA E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: CONCEITOS, AÇÕES E SUJEITOS

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre os conceitos de prática pedagógica, mediações pedagógicas que fundamentam o planejamento do ensino no processo de inclusão das pessoas com deficiência. Pretende-se também, a partir desses conceitos, destacar a importância das mediações para se obter informações que facilitem o planejamento do ensino e atenda as peculiaridades dos estudantes com deficiência.

A prática pedagógica nem sempre é amparada e planejada para atender a todos dentro do ambiente escolar. Percebemos muitas falhas e situações não previstas, o que acarreta o não atendimento de todos os diversos de forma adequada.

Esta afirmação é fundamentada em minha experiência em sala de aula, principalmente na Educação Infantil, onde percebo que mesmo quando planejamos ações, pensando nos diversos, muitas vezes não conseguimos alcançar nossos objetivos desejados.

Durante os anos de trabalho como docente, foram poucas as crianças com deficiência que passaram pela escola que atuo, mas tiveram muitos que representaram uma diversidade da comunidade, sendo que essas crianças, apresentavam peculiaridades que exigiam uma prática pedagógica planejada e voltada para as suas necessidades.

A Educação Infantil é uma etapa do ensino que exige do professor, um olhar especial para todas as crianças em sua individualidade. Nesta etapa se tornam essenciais as mediações pedagógicas, pois as crianças muitas vezes apresentam comportamentos e ações na tentativa de expressar suas vivências.

Neste sentido, como docente da Educação Infantil, compreendo que a prática pedagógica deve estar pautada no diálogo com as famílias, com a equipe pedagógica e as crianças., A partir desse diálogo é possível a aquisição de informações e conhecimentos que proporcionam o enriquecimento das ações planejadas para contemplar o atendimento de todos.

Vivencio diariamente estas mediações principalmente com familiares, pois olhando a criança na sua individualidade, é possível perceber situações que demonstram alertas de que algo não está bem ou que apresentou evolução e aprendizagem. Estas percepções são de fundamental importância, pois observamos desde a alimentação, utilização de banheiro, aquisição de conhecimentos incluídos

no currículo. Através das mediações é possível realizar trocas de informações com os familiares, ação essa que proporciona o conhecimento para uma prática pedagógica mais consistente, que atenda às necessidades de cada criança.

Essas situações do cotidiano nos estimulam compreensão de que todos os sujeitos envolvidos no processo de escolarização, contribuem para o enriquecimento do planejamento da prática pedagógica, embora muitas vezes, não sejam vistos como sujeitos dela por não estarem vinculados a uma instituição de ensino.

Para defender esta ideia, se torna necessário conceituar a prática pedagógica. Assim, destacamos as reflexões de Souza (2016) onde a autora destaca que a prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ou seja, a prática pedagógica não ocorre somente no espaço escolar, mas está presente onde há intencionalidade, organização e produção de conhecimentos, com fins de modificação ou reflexão de uma realidade.

Para debater este contexto é necessário compreender que a prática pedagógica não é um conceito, somente utilizado no âmbito escolar, pois segundo Souza (2016), ela engloba uma concepção mais ampla de educação, que vai além da sala de aula e da escola. Esse argumento se fundamenta na perspectiva de que ~~pois~~ a educação tem caráter formal, quando ocorre no ambiente/instituição escolar, ou informal quando ocorre com intenções educacionais, porém fora de instituições formais.

Segundo Souza (2016, p.38), “a prática pedagógica é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação.” Sob essa análise entendemos que a prática pedagógica é uma atividade, pensada e planejada por alguns segmentos da sociedade e que nela estão explícitas as intencionalidades a serem alcançadas com o processo. Portanto a prática pedagógica pode ser libertadora ou alienante, pois nas palavras de Souza (2016) os fatores internos ou externos influenciam esta prática e podem conduzi-la por caminhos distintos.

Ainda na concepção de Souza (2016, p.40) “a natureza da prática pedagógica reside na sua intencionalidade, no contexto da prática social”. A prática pedagógica pode provocar questionamentos que promovam transformações na sociedade, bem como pode ser conservadora para manter as ideologias já existentes.

Neste contexto a prática pedagógica sofre influências das teorias educacionais adotadas pelo sistema, como defende Saviani (1982, p.08). Essas teorias são divididas em dois grupos: não críticas ou liberais e críticas ou progressistas. De acordo com Saviani (1982, p. 08) “Num primeiro grupo temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade.” Neste primeiro grupo:

[...]a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo a integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor dos seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí, como um instrumento de correção destas distorções. (SAVIANI, 1982, p.8)

Deste modo, a educação é vista como um instrumento de harmonização ou de homogeneização e ainda promove a integração entre os indivíduos na sociedade. Saviani (1982, p.8) ainda enfatiza que cabe a educação “um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.”

Estas teorias educacionais não-críticas ou liberais utilizam do processo educativo para manter as ideologias dominadoras e manter uma ordem social. A educação é um instrumento de convencimento de que há a igualdade de acesso à direitos e justiça social. Atuando assim, as pessoas não realizam maiores questionamentos e não se mobilizam com o objetivo de transformação da sociedade.

Já num segundo grupo temos as teorias críticas ou progressistas, conceituadas por Saviani (1982, p.8) da seguinte forma:

Concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados.

Tendo esta concepção de sociedade, classes dominantes que detém poder sobre as dominadas, ou seja, sobre aquelas que se subordinam e servem como mão de obra no processo de produção. Saviani (1982, p. 08) explica que a educação é inteiramente dependente da estrutura social e é geradora de marginalidade.

Para o autor:

Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção de marginalidade cultural e, especificamente, escolar. (SAVIANI, 1982, p. 08)

Ainda Saviani (1982, p. 13) explica o que são os marginalizados:

[...]marginalizados são os grupos ou classes dominadas. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma.

Desta forma, a função da educação é a reprodução das desigualdades sociais. É possível afirmar isso porque a educação é um processo que reproduz a cultura e consequentemente contribui para a reprodução social.

Nesse contexto podemos destacar que as práticas pedagógicas fundamentadas nas teorias críticas, não são capazes por si só de transformar a realidade, mas são capazes de mudar a visão das classes dominadas, para que essas percebam a necessidade de transformação da sociedade. Isto é o que nos deixa claro Saviani (1982, p.16):

Retenhamos da concepção crítico produtivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos fundada no modo de produção capitalista é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesses na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja produtivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos dominados.

Saviani (1982) afirma que uma teoria crítica que não seja produtivista teria o poder de superar o ilusório das teorias não críticas e a característica de impotência perante os problemas sociais das teorias críticas-reprodutivas, colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta com poder real, ainda que limitado, pois como já afirmado a prática pedagógica é inerente a sociedade.

Souza (2016) cita três elementos importantes para conceituar a prática pedagógica: o contexto, a intencionalidade e o sujeito. Nessa perspectiva, o contexto, seria onde ocorre a prática pedagógica. A intencionalidade responde aos intuítos e fins da prática e os sujeitos são os agentes que mediam o processo. É importante

destacar que as intencionalidades são determinadas pelas modificações da sociedade em cada momento histórico.

Na educação formal a prática pedagógica acontece no contexto, que é a escola, na intencionalidade há aprendizagem dos conteúdos e os sujeitos são os professores, gestores, estudantes e a comunidade escolar.

Desta forma, compreendemos que a prática pedagógica não é somente a ação do professor, mas um conjunto de fatores e elementos que se complementam para sua concretização, pois como afirma Souza (2016, p.47) “Na escola a prática pedagógica não é do professor. Ela é fruto de um processo social, de trabalho dentro da escola mediado pelas instâncias governamentais responsáveis pela instituição escola.”

Portanto, a prática pedagógica não acontece de forma isolada, com cada professor ou em cada escola, mas que ela recebe influências das políticas públicas que regem a educação, de legislações, normas estabelecidas pelos conselhos entre outros, que são considerados fatores externos, ou seja, estão alheios às definições do professor. Estes fatores influenciam no processo de planejamento, pois fogem do controle do professor, haja vista que não é ele que determina esses fatores, eles já vêm prontos.

Ainda existem outros fatores que influenciam na prática pedagógica. Trata-se dos fatores internos da escola, os quais que fazem parte da organização, regras, recursos humanos, comunidade escolar, que interferem na prática pedagógica, seja no momento de planejar, nas intencionalidades ou na efetivação desta prática.

Franco (2016, p.541) esclarece que a prática pedagógica, não parte da escola para a sociedade, mas de demandas da sociedade e se efetivam na escola:

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição.

Neste sentido, podemos perceber que o professor não tem controle total sobre suas práticas pedagógicas, pois recebe influências internas e externas e é afetado por intencionalidades, originadas de um processo coletivo. Desse modo, apenas responsabilizar o professor por uma prática pedagógica emancipadora e reflexiva.

Ainda cabe ressaltar que nem sempre as práticas pedagógicas resultam de processos coletivos. Muitas vezes, recebem imposições que não são discutidas no coletivo ou na comunidade. Um exemplo disso são as legislações que regem a educação, as quais em sua grande maioria não chegam a serem discutidas pela sociedade e muitas vezes não atendem demandas de uma determinada comunidade, sendo implementadas. A composição dos elementos, aqui expostos, interfere na prática pedagógica.

Todos estes fatores, externos e internos, tornam a prática pedagógica complexa, pois reúnem em uma ação vários elementos que podem dar direcionamentos distintos em uma mesma escola como afirma Franco (2016, p.542):

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço *ensinante*, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

A partir das palavras de Franco (2016), podemos considerar que a prática pedagógica recebe várias influências, sendo essas de fatores externos ao ambiente escolar, os quais determinam como se efetiva a prática dentro do ambiente escolar, ou seja, o processo educativo sofre mais influência da sociedade, do que dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Refletindo sobre estas considerações de Franco (2016) e Souza (2016), podemos afirmar que a escola e os processos educativos não cumprem, na totalidade, a sua função de formar cidadãos críticos para atuarem na sociedade em que estão inseridos. Isso ocorre porque a comunidade escolar dispõe de pouca influência sobre as decisões e as práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas são influenciadas pelas legislações, currículos, avaliações externas, normatizações do Ministério da Educação e Secretarias de Educação, entre outros, que nem sempre atendem as demandas das comunidades. Dessa forma resta à escola e a comunidade escolar definir como será efetivada a prática educativa na concretização dos processos educativos, ou seja, o produto da prática pedagógica.

Franco (2016, p. 536) diferencia prática educativa e prática pedagógica, contribuindo para o entendimento da influência que a prática pedagógica sobre:

É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos.

Nadal (2016, p. 17), também corrobora com as ideias de Franco (2016) e afirma que “a prática pedagógica é aquela que se movimenta reflexivamente frente à dialética que marca a relação teórico-prática no processo educativo buscando direcioná-la à uma dada intencionalidade”. Portanto, o que faz com que os processos educativos se tornem práticas pedagógicas são os objetivos e intencionalidades pautados na reflexão contínua destes processos.

Neste sentido, se torna necessário refletir sobre os agentes da prática pedagógica. Tendo como referência esse objetivo, no tópico a seguir, discutiremos o papel do professor como sujeito da prática pedagógica, o planejamento e as mediações pedagógicas e suas contribuições para esta efetivação.

3.1 PLANEJAMENTO E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: INSTRUMENTOS DE EFETIVAÇÃO DO PROFESSOR COMO SUJEITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com as mudanças ocorridas, desde a década de 1980, sejam nos conceitos ou na concretização dos objetivos presentes no processo educacional, foi necessário que os professores que atendem os estudantes com deficiências ou transtornos, se adaptassem e buscassem o aprimoramento profissional, para poder oferecer meios para que a aprendizagem se efetivasse.

O professor é o agente mais importante no processo de inclusão, como afirma Giroto, Poker e Omote (2012, p.13):

[...] é esperado que o professor que atua no serviço especializado, dentre outras competências, explore os materiais e recursos existentes nas salas de recursos multifuncionais. Saiba não apenas utilizar os recursos disponíveis neste espaço escolar, mas também elaborar materiais de modo a ajustá-los às necessidades educacionais dos alunos acompanhados no AEE e gerenciar o uso desses materiais no ambiente da sala regular.

Neste sentido, faz-se necessário instigar o professor que atende os estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação ao envolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é importante que o docente vislumbre a sua prática pedagógica como um dos fatores mais importantes para o estudante, ou

seja, que compreenda que é a partir dela que o educando terá a oportunidade de aprender e se desenvolver.

A partir das reflexões de Rodrigues (2020, p.22) podemos afirmar, que o professor é também um sujeito da prática pedagógica, pois a prática docente é derivada das práticas pedagógicas, visto que não se encontra isolada de um todo, mas se fundamenta nestas, as quais lhes aferem sentido e direção.”

Sendo assim, o professor através de sua ação reflexiva, em sala de aula, buscando a aprendizagem dos estudantes, procura meios e embasamento fundamentados nas intencionalidades que permeiam a prática pedagógica desenvolvida.

Um dos meios fundamentais para a prática pedagógica reflexiva ganhe materialidade, é o planejamento do ensino. Durante o processo de planejamento de ensino, é preciso pensar nas especificidades do estudante, propor atividades e vivências que favoreçam a aprendizagem, sendo essa baseada na realidade em que o estudante está inserido. Portanto, é através do planejamento que o professor materializa suas intencionalidades e objetivos, proporcionando formas de aprendizagem ao estudante e consequentemente se tornando sujeito da prática pedagógica.

Lopes (1991, p.45) aborda sobre o processo de planejamento do ensino e defende um planejamento globalizante, resultado de um processo integrador entre escola e contextos social, ou seja, efetivado de forma crítica e transformadora. Para a autora esta forma de planejamento tem como ponto de referência a problemática sociocultural, econômica e política da comunidade em que a escola está inserida.

Nas palavras de Lopes (1991) também percebemos o professor com um sujeito da prática pedagógica, pois através do planejamento, que é uma ação reflexiva do professor, se efetivam os processos de ensino e aprendizagem fundamentados nos contextos sociais. Desta maneira, este conjunto de ações trilha os caminhos para a educação e, sendo assim, não faz sentido afirmar que o processo educativo seja um processo simples e pensado somente por quem executa o processo: o professor.

Embora o professor seja considerado um dos principais agentes do processo de ensino e aprendizagem e que dependa dele para a obtenção de êxitos e resultados satisfatórios, não se pode esquecer que é necessário o envolvimento e comprometimento de todos que fazem parte da escola como afirma Cortelazzo (2012, p.95):

Assim, resta aos educadores, gestores, licenciados e pedagogos, apropriarem-se de metodologias que lhes permitam aprofundar seu conhecimento e desenvolver suas habilidades, de abordagens educacionais que identifiquem as necessidades emergentes da prática pedagógica, de tecnologias que lhes permitam usá-las de forma a assistir os alunos com necessidades especiais, auxiliando-os a se emanciparem e tornarem-se autônomos.

Com a afirmação de Cortelazzo, percebe-se que é necessário que os professores e todos os agentes envolvidos no processo educacional, se apropriem de metodologias e recursos que enriqueçam sua prática pedagógica. Isso importa porque, é necessário dar subsídios para que os estudantes público-alvo da Educação Especial tenham acesso à educação com qualidade garantindo assim que o processo de inclusão se efetive.

Segundo Lopes (1991, p.42), quando se fala em planejamento do ensino, se faz referência aos processos através dos quais são definidos, os objetivos, conteúdos, procedimentos e materiais didáticos, metodologia de avaliação, bibliografia a ser consultada no decorrer do curso. Porém, esta forma de planejamento se enquadra em uma concepção tecnicista.

Portanto, torna-se necessário um planejamento que esteja articulado com o todo, com o social, que seja capaz de transformar a prática pedagógica assumindo uma perspectiva crítica da educação, onde o estudante tenha um papel ativo e seja mais estimulado do que bloqueado no processo de ensino.

Para isso, são necessárias as mediações pedagógicas no interior da escola com todos os envolvidos no processo de ensino. Dinamizar, politizar e tornar a educação crítica não é papel somente do professor, além disso, necessita de diálogos para se chegar aos objetivos.

Pensando nos elementos que compõe este processo de mediações nos valem das palavras de Melo e Silva (2020) para conceituar o termo mediação. Assim, “Mediação pressupõe interação, portanto, é externa ao sujeito. Interação com os outros, com a natureza e com os objetos. A mediação possibilita o processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano”. (MELO; SILVA, 2020, p. 954)

Quando se fala da defesa das mediações pedagógicas no interior das escolas, é com o intuito de afirmar que estas relações são importantes tanto para os professores, quanto para os familiares e equipe pedagógica, pois estas se caracterizam como processos de formação continuada que proporcionam o desenvolvimento pessoal e profissional.

A escola tem dinâmicas que se modificam de acordo com as políticas educacionais, gestão escolar, comunidade escolar, profissionais da educação, currículo, formação dos professores e as mediações pedagógicas que ocorrem dentro e fora da escola. Todos estes fatores são de extrema importância e compõem o processo educativo, que deve ser pensado e planejado com um objetivo maior que é a aprendizagem do estudante.

Cabe destacar que embora o processo de planejamento do ensino receba todas estas influências já citadas, é preciso deixar claro como afirma Leal (2005, p. 01) que o processo de planejamento deve evidenciar “O que é importante, do ponto de vista do ensino, é deixar claro que o professor necessita planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois.”

Portanto, o processo de planejamento do ensino é um ato que acompanha toda a prática pedagógica e, é através do planejamento, que se alcança ou não as metas e objetivos na aprendizagem.

Lopes (1991, p.43) afirma que:

[...] um planejamento dirigido para uma ação pedagógica crítica e transformadora possibilitará ao professor maior segurança para lidar com a relação educativa que ocorre na sala de aula e na escola como um todo. Nesse sentido o “planejamento adequado”, bem como o seu resultado - “o bom plano de ensino” - se traduzirá pela ação pedagógica direcionada de forma a se integrar dialeticamente ao concreto do educando, buscando transformá-lo.

Desta forma, o processo de planejamento é um ato contínuo, reflexivo e dinâmico, que deve ser dialogado. Porém, existem várias abordagens sobre o assunto como afirma Leal (2005, p.2):

Tais abordagens se diferenciam pela forma como tratam a temática, todavia se afinam quanto aos seus elementos constitutivos. Assim considerado, arrisca-se afirmar que o planejamento do ensino significa, sobretudo, pensar a ação docente refletindo sobre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do professor. O que diferencia é o tratamento que cada abordagem explica o processo a partir de vários fatores: o político, o técnico, o social, o cultural e o educacional.

Estas reflexões são de extrema importância no processo de ensino. Quando se trata de planejar o ensino para pessoas com deficiências, este processo exige uma maior reflexão, pois é necessário pensar nas especificidades do estudante, planejar buscando atender suas necessidades, sem deixar de lado os elementos que são exigidos no processo de escolarização.

Se o planejamento tem que ser reflexivo, nem sempre é uma prática de fácil, pois existem elementos que impedem a execução e o alcance dos objetivos e metas planejadas. Por isso, o planejamento deve ser um processo que envolve o coletivo da escola e leva em consideração os fatores e os determinantes, os quais influenciam no processo de ensino e aprendizagem como afirma Santos, Ferri e Macedo (2012, p.180):

Nesse processo coletivo de pensar a escola, faz-se necessário refletir sobre os indicadores educacionais: taxa de reprovação, taxa de aprovação, evasão escolar, rendimento dos alunos nas avaliações, nível de proficiência dos alunos nas avaliações externas, índice de aproveitamento dos alunos nas aulas de recuperação paralela, entre outros, que como elementos técnicos próprios do processo ensino aprendizagem sinalizam as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo e que servem para tomada de consciência e encaminhamento de ações para sua superação e, consequente obtenção do sucesso escolar de todos.

Neste processo percebe-se que não é somente a prática em sala de aula que é pensada no processo de planejamento, visto que esse, envolve vários fatores que muitas vezes passam despercebidos ao olhar da sociedade, quando se fala em planejamento do ensino. A prática que ocorre no cotidiano da sala de aula é resultado de um planejamento baseados nos indicadores citados por Santos, Ferri e Macedo (2012) e reflexo dos determinantes citados por Souza (2016).

Lopes (1991, p.45) defende o planejamento com princípios participativos, os quais são definidos pela autora como “forma de trabalho comunitário que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana, numa ação globalizante, com vistas a solução de problemas comuns.”

Embora as ideias expressas por Lopes (1991) tenham sido pensadas numa realidade de três décadas atrás, trata-se de um pensamento que se faz muito presente e importante no processo de planejamento do ensino atualmente, pois a educação não pode ser de responsabilidade total do professor, é necessário o envolvimento da comunidade.

Lopes (1991, p. 46) descreve este processo de planejamento participativo:

No contexto escolar o planejamento participativo caracteriza-se pela busca da integração efetiva entre escola e a realidade social, primando pelo interrelacionamento entre a teoria e a prática. A participação de professores, alunos, especialistas, pais e demais pessoas envolvidas no processo educativo, seria o ponto de convergência das ações direcionadas para a produção do conhecimento, tendo como referencial a realidade histórica.

Neste processo de planejamento participativo, o qual atualmente podemos chamar de mediações pedagógicas, há trocas de informações entre equipe pedagógica, de experiências entre professores e de informações entre professores e familiares. Isso é importante para que o processo de planejamento seja pautado em informações e experiências com objetivos direcionados as especificidades dos estudantes.

Quando se pensa no trabalho com pessoas com deficiência estas mediações são necessárias e importantes, haja vista que muitas vezes o professor nunca trabalhou com um estudante com deficiência. Os momentos de insegurança, dúvidas e incertezas são agravados pela falta de formação específica. Desse modo, são as mediações pedagógicas auxiliarão o professor no processo de planejamento, pois o estudante que está matriculado na instituição de ensino tem o direito garantido à educação.

Também é necessário levar em consideração que mesmo o professor tendo especializações na área da Educação Especial, normalmente não adquire todas as habilidades e conhecimentos para trabalhar com uma pessoa com deficiência, transtornos ou altas habilidades/superdotação. Sabe-se que grande parte dos cursos de especialização são direcionados à uma área de formação específica, e muitas vezes oferecem conhecimentos insuficientes, que não trazem embasamento e segurança necessária para o trabalho em sala de aula.

Por essa razão, as mediações pedagógicas podem traduzir-se em um complemento à formação almejada. É no cotidiano da escola que a experiência se faz. A troca de experiência com professores que trabalharam em anos passados com os estudantes com deficiências, transtornos ou altas habilidades/superdotação, trazem contribuições importantes para os professores que estão trabalhando atualmente, pois a prática docente se efetiva e se enriquece com as experiências vividas e trocadas na escola.

Para Pedrancini, Corazza e Galuch (2011, p.111) as mediações pedagógicas entre professor e estudantes deve pautar-se por objetivos e adquirir sentido, pois “O ensino só tem sentido, [...] se for organizado de forma a promover a aprendizagem nos alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento das capacidades psíquicas: memória, atenção, percepção e raciocínio [...]”.

Desta maneira, se torna necessário planejar o ensino de forma que se promova a aprendizagem e que se pense na aprendizagem das pessoas com

deficiência. Isso exige do professor e da equipe pedagógica uma busca por informações, formação, metodologias, materiais didáticos que consigam atingir e desenvolver estas capacidades psíquicas.

Cardosos e Toscano (2011, p. 13.470) conceituam a mediação pedagógica como um processo de interação afirmando que:

A mediação pedagógica favorecerá um modo de interação entre o mundo interior e o exterior do sujeito de forma que esse indivíduo possa desenvolver e ampliar suas capacidades. O professor, nesse processo, será o proponente de atividades que agregam diferentes instrumentos, saberes culturais e ambientes diferenciados oferecendo uma possibilidade de maior desenvolvimento humano. A ele é dada a tarefa de, através da interação em sala de aula, despertar no aluno o interesse de resolver os desafios de cada nova etapa de seu aprendizado e ir aproximando-se cada vez mais de um nível mais elevado de aculturação.

Cardosos e Toscano (2011, p. 13470) ainda explicam a importância das mediações no processo de construção do ser humano a partir das concepções Vygotskyana afirmando que:

Através da mediação esse sujeito é concebido como aquele que, através de suas características genéticas e da internalização de práticas sócio/culturais, utiliza-se de instrumentos e processos mentais para constituir-se como humano como um ser social e produtor de cultura.

No âmbito escolar o processo de mediação é o que move o ensino e aprendizagem, pois estas trocas de experiências que ocorrem, mesmo que informalmente, nos momentos de encontro entre professores, equipe pedagógica e familiares nos corredores das escolas, momentos de entrada e saída das aulas são formadores e produzem resultados.

Desta forma, destaca-se a importância das mediações pedagógicas, enfatizando que, se torna necessário, organizar momentos para que ocorram estas mediações dentro da escola para auxiliarem no processo de planejamento do ensino, entendendo que já fazem parte da formação e do cotidiano escolar na grande maioria como momentos informais.

Neste sentido, o professor se torna sujeito da prática pedagógica, sendo um importante agente neste processo, um participante do processo de planejamento e nas mediações pedagógicas, porém, recebe influências dos fatores internos e externos que, muitas vezes, não estão sob seu domínio interferir sobre eles e que acabam influenciando no seu cotidiano em sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda destacando a importância das mediações pedagógicas podemos utilizar das palavras de Festa (2020, p.126), onde a autora destaca que “o profissional da educação deve conhecer as condições socioculturais e os contextos e contemplar em seu planejamento e em sua ação pedagógica estes elementos”. Desta maneira, podemos reforçar que as mediações pedagógicas são uma estratégia para conhecer um pouco da realidade do estudante.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as mediações pedagógicas são meios de conhecer o estudante. Como, afirmam Melo e Silva (2020, p.953) “não devemos limitar o que o aluno com deficiência pode aprender pelo que o professor acredita ser o limite do aluno”. Desta forma, cabe aprimorar as práticas pedagógicas, planejar com o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem e não impor limites principalmente aos estudantes com deficiência transtornos ou altas habilidades/superdotação.

Esta limitação muitas vezes está na visualização da deficiência ou transtornos como uma barreira onde se ignora as habilidades e possibilidades de aprendizagens.

Como já mencionado, o professor não é o único sujeito e responsável pelo processo de ensino e aprendizagem e inclusão do estudante na escola, porém “tem papel essencial no processo de desenvolvimento humano” como afirmam Melo e Silva (2020, p.954), assim, “Por meio da mediação do outro, o ser humano atribui sentido ao que está ao seu redor”.

Desta forma, tanto para a aprendizagem como para o processo de planejamento o processo de mediações pedagógicas se torna uma ferramenta importante ferramentas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Pode-se destacar que o professor, sendo sujeito da prática pedagógica, não o torna responsável por todo o processo de ensino e aprendizagem, não sendo o único responsável pela inclusão e muito menos o único responsável pelo sucesso ou fracasso no processo de ensino.

No tópico a seguir abordaremos o estudante com deficiência ou com transtornos do Espectro Autista abordando o sujeito da prática pedagógica.

3.2 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: SUJEITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Para compreendermos o processo de inclusão se torna necessário conceituar os sujeitos na escola, ou seja, os estudantes com deficiências, transtornos ou altas

habilidades/superdotação, os quais são considerados pelas políticas nacionais como “público-alvo da educação especial”.

A sociedade é composta por uma grande diversidade de pessoas que cotidianamente, vem buscando seus direitos. Um dos um dos direitos fundamentais é o acesso à educação, efetivamente pública e de qualidade. As legislações e as políticas públicas constituem as bases legais para a garantia do acesso, permanência e qualidade da educação para todos, porém, o que se percebe é uma fragilidade, que permite que os diversos ainda sejam excluídos do processo educacional.

Entre as décadas de 1920 e 1930 já aparecem ideias que defendem o acesso de crianças com deficiências ao aprendizado e desenvolvimento, como afirmam Almeida *et al* (2020, p.129):

Montessori, Pernambucano e Antipoff, entre outros, partiam do princípio de que tais crianças poderiam e deveriam ser sujeitos da educação. Tratava-se de substituir o hospício ou os “quartinhos” pela escola, fornecendo-lhes condições para que pudessem aprender e se desenvolver.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (2008, p.15) define os sujeitos da inclusão ou o “público-alvo” como retratado no texto:

[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008.p.15)

Ainda, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) encontramos definições dos conceitos utilizados para as especificidades apresentadas pelos estudantes:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais

específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Percebe-se com estas definições a existência de uma diversidade de sujeitos que podem receber o Atendimento Educacional Especializado. Apesar disso, estes grupos nem sempre estão sendo atendidos, pois muitos mesmo com diagnóstico não recebem nenhuma atenção especial.

Ainda é pertinente observar que os conceitos acima não retratam características específicas do indivíduo, podem ocorrer variações ou combinações de barreiras, impedimentos, reações e sintomas. O conceito bem como o diagnóstico, não trazem definições específicas sobre o sujeito, pois existem variações e combinações de sintomas, comportamentos e características que devem ser observados na individualidade e é no cotidiano que é possível conhecer o estudante.

Com a apresentação desses conceitos temos que levar em consideração que para trabalhar com os estudantes com deficiência, transtornos ou altas habilidades/superdotação é necessário pensar em cada indivíduo, observar e atender as suas necessidades e particularidades conforme afirmam Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p.145) “as pessoas não são definidas exclusivamente pela sua lesão, existe uma completude de características que abarca essa variação corporal e funcional e esta vai além do diagnóstico clínico.”

Ainda Almeida *et al* (2020, p.130) fazem uma crítica à questão do diagnóstico clínico, afirmando que é uma “Experiência classificatória e medicalizante, na medida em que, o laudo é que diz o que o aluno ou aluna é (“Ele tem laudo”). Estudantes estigmatizados e com lugar delimitado dentro da escola [...]”. Desta maneira, fica evidente que não é o diagnóstico clínico que vai definir o estudante com deficiência, pois dois estudantes podem ter o mesmo diagnóstico, porém existem características que os diferenciam, assim como as necessidades podem ser diferenciadas.

Pensando nesta individualidade e nas necessidades particulares é preciso pensar que o estudante tem o direito à educação e o “acesso universal” é a meta principal para todos. No entanto, alguns princípios e algumas diretrizes enfocam na eliminação das barreiras no ambiente construído, outras focam nos ambientes e nos contextos de aprendizagem.

Em 2020, houve mudança na Política Nacional da Educação Especial através Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa em com aprendizado ao longo da vida. Esta política

recebeu várias críticas, pois segundo especialistas na área, trouxe retrocesso ao processo de inclusão.

Os principais pontos que receberam críticas foram o incentivo para a realização de matrículas em escolas ditas especializadas, o que segrega os estudantes com deficiências e retira o direito de estar convivendo com a diversidade existente na escola regular, e o incentivo para a criação de classes especializadas nas escolas regulares, visto como um retrocesso, pois na década de 1990 já existiam tais classes, consideradas pelos especialistas como a fase da integração na escola regular.

As críticas relacionadas à nova Política instituída pelo Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, não são fundamentadas em visões partidárias ou pelos “achismos”. Há críticas de especialista sobre as lacunas e os limites pedagógicos das escolas especializadas, bem como há também críticas às instituições privadas que aumentariam os lucros protegidos pelo escudo do discurso da livre escolha da família como afirmam Almeida *et al* (2020, p.130):

[...] o decreto estrutura e consolida uma lógica privatista de educação especial (não inclusiva) que sangra os cofres públicos em valores até superiores ao que seria gasto com a melhoria da qualidade na educação pública, transferindo este erário para a iniciativa privada, cujo único objetivo será (como já tem sido) o de auferir lucros. E isso se propaganda sob o argumento da “livre escolha” dos pais.

Analisando a nova política de 2020, podemos perceber que o estudante com deficiência ou transtorno, não é visto nem pensado como sujeito da prática pedagógica. Esta visão foi legitimada por meio de declarações de alguns líderes políticos do atual governo. A mídia também endossou essa ideia, afirmando que o estudante com deficiência ou transtorno “atrapalha na sala de aula”. Essas são declarações dolorosas para quem luta por um direito que é de todos.

Almeida *et al* (2020, p.130) afirma que:

A efetivação deste decreto nos afasta do reconhecimento histórico de que pessoas com deficiência são parte essencial da história humana e são, eles próprios, sujeitos humanos. Eticamente, a dignidade e a equidade entre os seres implicam a presença e a participação da pessoa com deficiência no movimento existencial de toda a humanidade.

Para desmontar esta visão, sobre a inclusão desta nova política, se faz necessário pensar em quem é o sujeito da educação inclusiva? E que educação queremos para estes sujeitos?

Desta maneira, podemos provocar uma reflexão com uma pergunta lançada por Arroyo no vídeo: Nós da Educação: Será que a escola pode ser a mesma se os educandos são outros?

A partir da década de 1990, a escola passa a receber estudantes que fazem parte de uma diversidade. A partir de então a escola, para atender a diversidade, não pode ter práticas homogêneas, sendo assim necessário que a escola se torne plural, com um currículo e práticas pedagógicas plurais para atender a todos.

Porém, as políticas, práticas pedagógicas e o currículo ainda não conseguem atender esta pluralidade. Nesse sentido, Arroyo nos alerta sobre a diversidade jogada na desigualdade, pelas antipedagogias, pelas relações de poder, dominação e de trabalho, onde essas são utilizadas para que os diversos continuem no lugar de oprimidos, não lhe sendo permitida a luta por seus direitos. As resistências dos movimentos sociais e dos grupos das diversidades são pedagogias de libertação, pois incentivam a busca e a luta por seus direitos.

Ainda no texto Diversidade Arroyo (2012, p.232) afirma que a diversidade recebe influências do processo histórico afirmando que:

[...] a diversidade de formas de fazer a história e o fato de os seres humanos serem reconhecidos como sujeitos de história ou serem segregados da nossa história imprime determinadas marcas no fazer-se, no formar-se, no humanizar-se que exigem reconhecimento na teoria e nos projetos de formação.

Com esta visão de diversidade, torna-se necessário que a escola esteja preparada para receber o diverso e se adapte á realidade. Arroyo (2012, p.232) afirma que “levar em conta essa diversidade de reconhecimentos na construção de nossa história enriquece e torna mais complexo o projeto de educação em um de seus princípios básicos: o de que nos fazemos fazendo a história.”

Neste sentido, se a escola deve ter como objetivo principal o ensino e a aprendizagem de conteúdos historicamente acumulados, que contribuam para formação do sujeito, quais os conteúdos que devem ser contemplados pelo currículo?

Gomes (2007, p.28) faz uma importante observação:

Certamente, iremos notar que a questão da diversidade aparece, porém, não como um dos eixos centrais da orientação curricular, mas, sim, como um tema. E mais: muitas vezes, a diversidade aparece somente como um tema que transversaliza o currículo entendido como pluralidade cultural. A diversidade é vista e reduzida sob a ótica da cultura.

No texto “Diversidade e Currículo”, Gomes (2007, p.30) faz esta abordagem, afirmando que se a escola é diversa o currículo também deve ser diverso e não homogêneo. Assim, não se pode ter conteúdos predominantes pela cultura do poder e manipulação, pois todos devem estar contemplados no currículo. Ainda afirma que “A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito.” (GOMES, 2007, p. 30)

Neste sentido, ao olhar para a diversidade deve-se enxergar as causas que os colocam como diferentes e inferiores e buscar combater as desigualdades.

Quanto à diversidade, ainda é muito importante ponderar a questão das pessoas com deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação, que muitas vezes são vistas nas escolas, não pelas suas capacidades, potencialidades e habilidades, mas são enfatizadas as suas deficiências, com uma visão capacitista o que remete estes à um grupo de excluído.

Gomes (2007, p.34) afirma que:

A construção do olhar sobre as pessoas com deficiências ultrapassa as características biológicas. Não será suficiente incluir as crianças com deficiência na escola regular comum se também não realizarmos um processo de reeducação do olhar e das práticas a fim de superar os estereótipos que pairam sobre esses sujeitos, suas histórias, suas potencialidades e vivências.

Com estas análises podemos perceber uma pequena movimentação buscando mudanças, tanto nos direitos dos sujeitos do processo educativo, como no olhar para o currículo. Essas mudanças são insuficientes para atender a demanda da diversidade e das diferenças. A sala de aula ainda continua sendo projetada para seres homogêneos, com corpos invisíveis ou de padrão único de aprendizagem. E o currículo continua favorecendo as antipedagogias, a cultura do poder e da dominação de classes, com visões mercadológicas e capacitistas deixando excluídos os diversos.

Neste sentido, analisamos que a prática pedagógica ainda é pautada em conteúdos, não em sujeitos, pois com todas as mudanças e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino está pautado em conteúdos padrões para todo o Brasil, que muitas vezes não condizem com a realidade dos sujeitos. Vivemos em um país com grande número de grupos considerados diversos na

sociedade, com desigualdades sociais gritante, com todos estes fatores não se torna viável um currículo nacional.

Torna-se necessária reflexão sobre o papel da educação na formação dos sujeitos, quais são os sujeitos do processo educativo, levando em consideração que sujeito quer se formar para a sociedade e não qual conteúdo repassar ao sujeito, tornando assim a educação uma prática crítica, reflexiva e libertadora.

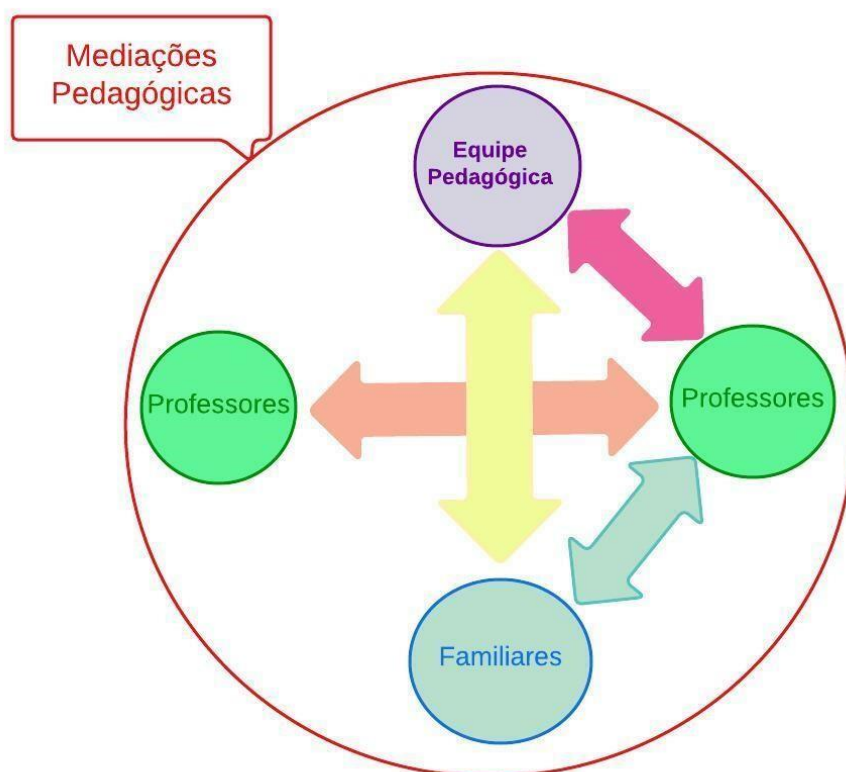
Sendo assim, deve-se buscar que os sujeitos envolvidos no processo educacional, dialoguem entre si, se apropriando de conhecimentos que auxiliem no processo de planejamento do ensino. Este diálogo além de trazer conhecimentos, pode fazer reflexões sobre a prática pedagógica e consequentemente trazer melhorias para a educação.

Há, portanto, uma necessidade de estruturação de mediações pedagógicas emergente dos processos inclusivos, pois professores e equipes pedagógicas que trabalham com estudantes com deficiências transtornos e altas habilidades/superdotação necessitam de formação e capacitação contínua para desenvolver seu trabalho.

Desta forma, as mediações pedagógicas podem ocorrer nas escolas de forma interna, em momentos de capacitações, reuniões de pais, hora-atividade, até mesmo no intervalo, entre professores, professores e equipe pedagógica, equipe pedagógica e familiares, familiares e professores, pois as mediações pedagógicas podem ser um instrumento de tornar o estudante público-alvo da educação especial um dos sujeitos da prática pedagógica.

A Figura 8, apresentada a seguir é um infograma que mostra a proposição das mediações pedagógicas, entre os sujeitos envolvidos no processo de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação. Estas mediações foram pensadas, conceituadas e defendidas como instrumentos que contribuem para o planejamento do ensino e consequentemente para a efetivação da prática pedagógica.

Figura 8 - Fluxograma representando as mediações pedagógicas entre os envolvidos na escolarização de pessoas com deficiências



FONTE: A autora (2022)

Na figura podemos analisar os sujeitos envolvidos que podem participar das mediações pedagógicas. Nela há indicação de quais sujeitos participam das mediações. Aconselha-se que seja por etapas de forma planejada e contínua durante a vida escolar do estudante com deficiência, transtornos ou altas habilidades/superdotação.

Após a discussão dos conceitos apresentados no texto e a defesa da importância das mediações pedagógicas para ter uma educação pautada nas especificidades dos sujeitos, apresentaremos no próximo capítulo o trabalho de campo desenvolvido, metodologia aplicada, abordagem dos participantes, análise e problematização dos questionários respondidos e a elaboração do produto educacional intitulado: “Documento norteador para auxiliar nas mediações pedagógicas”, disponibilizado nos apêndices.

Este produto é resultado de análises e problematização dos dados coletados com professores, equipe pedagógica e familiares de estudantes com deficiências e

transtornos matriculados nas classes comuns do Ensino Fundamental I na rede regular de ensino em uma escola municipal de Cândido de Abreu.

Os dados disponibilizados neste próximo capítulo oferecem meios para o entendimento de como foi elaborado o produto educacional e ainda descreve como foi a socialização do produto educacional, os meios utilizados, público participante e as reflexões estabelecidas no momento da socialização.

CAPÍTULO 4: PRODUTO EDUCACIONAL: ETAPAS E RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar o trabalho de campo realizado em uma escola municipal de Cândido de Abreu, tendo como resultado o Produto educacional: Documento norteador para auxiliar nas mediações pedagógicas. No decorrer do texto estão detalhados os critérios adotados para seleção dos participantes, metodologia utilizada para a coleta de dados, quantidade de participantes de cada segmento, análise e problematização dos questionários respondidos pelos participantes.

A partir desta análise e problematização dos questionários foi possível elencar as necessidades e lacunas existentes no processo de planejamento do ensino para pessoas com deficiências, onde partir delas se elaborou o “Documento norteador para auxiliar nas mediações pedagógicas”.

Este documento pode servir de apoio para a realização de encontros de mediações pedagógicas entre os envolvidos no processo de escolarização das pessoas com deficiências, pois sistematiza pontos importantes a serem tratados, formas de registros e periodicidade dos encontros.

Ainda traz a descrição de como ocorreu a socialização do documento norteador para auxiliar nas mediações pedagógicas com a comunidade escolar e traz registros de alguns relatos sobre a viabilidade, necessidade e a importância das mediações pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem.

4.1 METODOLOGIAS, CRITÉRIOS E ETAPAS UTILIZADAS NO TRABALHO DE CAMPO, ELABORAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Como produto educacional se propôs um documento norteador para auxiliar nas mediações pedagógicas que propiciem informações e formações que sejam utilizadas no planejamento do ensino. O intuito dessas mediações é fazer com que os professores, a equipe pedagógica e os familiares troquem informações que auxiliem o professor no momento do planejamento do ensino para o estudante com deficiência ou transtornos.

Esta rede de mediações pedagógica visa tornar o processo de inclusão mais claro, desmistificar e vencer barreiras no processo educacional, colocando em prática as experiências de sucesso e proporcionar trocas de experiências e informações que favorecem o crescimento pessoal e profissional do professor e equipe pedagógica,

pois nas mediações, estes poderão colocar suas dificuldades, inseguranças, limitações, e principalmente as experiências bem-sucedidas. Estes serão os momentos de socializar os saberes pedagógicos.

Com esta proposição, pretende-se que ao planejar suas aulas o professor tenha mais experiências e informações que servirão de base para um planejamento com objetivos e metodologias claras, atendendo as especificidades de seus estudantes.

Para a construção deste produto se fez necessário a coleta de dados, através de um trabalho de campo, que ocorreu entre os meses de março e abril do ano de 2022, na Escola Municipal Cecília Sawczuk que fica situada na área urbana do município de Cândido de Abreu no estado do Paraná. Esta escola foi escolhida por ter um maior número de crianças matriculadas com diagnósticos de deficiências ou transtornos.

Devido ao momento da Pandemia da Covid-19 e ao pouco tempo disponível fora de sala de aula por parte dos professores, a escassa disponibilidade de tempo da equipe pedagógica e a dificuldade de contato com familiares, o método adotado para a coleta de dados foi a elaboração de questionários, sendo que esses estão dispostos nos apêndices. Esses questionários foram impressos e entregues aos participantes para serem devolvidos com prazo mínimo de uma semana.

Os participantes foram definidos antecipadamente pelos critérios de inclusão na pesquisa aprovado pelo Comitê de ética da Universidade. Para os professores o critério era “ser professor de classe comum com estudantes matriculados com diagnóstico de deficiência ou transtornos”. Assim, foram convidados 12 professores, sendo que uma por estar prevista a licença prêmio não aceitou participar e uma mudou de turma, passando a não se enquadrar nos critérios de seleção dos participantes. Ao todo 10 professores receberam o questionário, destes 08 responderam e devolveram.

Quanto à Equipe Pedagógica o critério era “ser profissional da equipe pedagógica no turno que tem estudantes matriculados com diagnóstico de deficiência ou transtornos em classes comuns”, assim foram convidados 04 profissionais que receberam, responderam e devolveram os questionários.

Os familiares participantes foram identificados e selecionados a partir do critério “ser familiar de estudante com diagnóstico de deficiência ou transtornos matriculado em classes comuns”. Eles foram contatados através de mensagem via aplicativo do *WhatsApp*, onde foram convidados 06 familiares (um de cada estudante

diagnosticado), porém devido à dificuldade para ocorrer o encontro e a entrega do questionário, 01 familiar não recebeu o questionário. Desse modo, 05 familiares receberam, responderam e devolveram o questionário.

Para o detalhamento dos participantes da pesquisa, apresentamos no Quadro 5 o número de participantes convidados de cada segmento, número de questionários entregues e recebidos e o código de identificação, entregue pela pesquisadora aos participantes de cada grupo pesquisado. Este código serve de referência para a pesquisadora quando houver necessidade de mencionar o participante, preservando sua identidade e mantendo o sigilo da pesquisa.

QUADRO 5- Dados referentes aos participantes da pesquisa

Segmento	Participantes convidados	Questionários entregues	Questionários devolvidos	Código de identificação dos sujeitos da pesquisa
Professores	12	10	08	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8
Equipe Pedagógica	04	04	04	EP1, EP2, EP3, EP4
Familiares	06	05	05	F1, F2, F3, F4, F5

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Sistematizado pela autora

Os dados apresentados no Quadro 5 permitem conhecer o quantitativo de participantes da pesquisa, quais segmentos e o códigos atribuídos bem como a interpretação na análise dos questionários, realizadas pela pesquisadora.

Definidos os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa se torna necessário expor as etapas pelas quais se realizou o trabalho de campo e a construção do documento norteador para auxiliar nas mediações pedagógicas:

- 1) Levantamento, abordagem dos participantes da pesquisa;
- 2) Assinatura do TCLE e entrega de questionários a serem respondidos pela equipe pedagógica, professores e familiares;
- 3) Devolução dos questionários respondidos à pesquisadora;
- 4) Análise dos questionários, com descrição e problematização das respostas de cada grupo participante da pesquisa;
- 5) Elaboração do documento norteador para auxiliar nas mediações pedagógicas com base nas análises dos dados coletados;

6) Apresentação do documento norteador para os sujeitos envolvidos na pesquisa e para a comunidade em geral. Esta apresentação foi realizada por meio de um encontro no *Google Meet*, onde foram convidados todos os participantes da pesquisa, profissionais da educação e estudantes interessados na área de pesquisa, com a apresentação do documento por parte da pesquisadora e diálogo com os participantes dos itens que compõe o documento;

7) Disponibilização do documento elaborado para a instituição de ensino onde foi realizado trabalho de campo e para as demais que demonstrarem interesse.

Realizados os esclarecimentos a respeito do trabalho de campo, metodologia e etapas da pesquisa e de posse de um quantitativo de questionários respondidos, conforme quadro acima, tornou-se necessária a análise das respostas, para levantar as contribuições e as necessidades apontadas pelos participantes. Estes apontamentos nos trazem informações importantes que contribuíram para a elaboração do produto educacional e que serão dispostas no tópico a seguir do texto.

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES

O questionário elaborado e entregue aos professores, o qual encontra-se disponível nos apêndices (Apêndice A), contém questões que não serão analisadas, porém serviram de base para saber com quantos estudantes com deficiências ou transtornos o professor trabalha e quais as deficiências ou transtornos que as crianças apresentam. Estas questões serviram como informações complementares em questões seguintes que serão analisadas no decorrer deste texto.

Passamos à análise dos questionários respondidos pelos professores. Ressalta-se que quando for necessário destacar a resposta de um professor participante, para manter o sigilo da pesquisa, serão utilizados códigos na sequência do P1 ao a P8. A letra “P” corresponde ao grupo pesquisado “Professores” e a numeração corresponde ao quantitativo de professores participantes. Os códigos foram sistematizados pela pesquisadora aleatoriamente nos questionários para distinção dos participantes. Esclarecidos estes pontos da pesquisa partimos para a análise das respostas dos questionários.

Uma das questões contidas no questionário é: Como você analisa o processo de inclusão?

Nas respostas obtidas, 03 professores identificam o processo de inclusão como um processo difícil, lento e desafiador, pois visualizam dificuldades na prática

pedagógica, na formação profissional, adaptação de ambientes e materiais, o que faz com que muitas vezes não ocorra a inclusão do estudante. Outros, 04 professores identificam como um processo contínuo, sendo um direito do estudante e de grande importância na escola e na sociedade. Estes, compreendem que a escola deve oferecer profissionais capacitados para atender o estudante, quando necessário, e mencionam a criança como um sujeito capaz de aprender e se desenvolver mesmo apresentando especificidades. E 01 professor não concorda com o processo de inclusão, destacamos as palavras de P3 “[...] maioria das vezes a turma precisa se adaptar a criança inclusa e isso acaba dificultando a aprendizagem.”

Dentre as respostas obtidas podemos identificar a realidade do quadro educacional quanto ao processo de inclusão. Alguns concordam, outros veem dificuldades e barreiras e outros ainda não concordam com o processo de inclusão educacional. Respostas estas que nos fazem refletir, que nem todos os profissionais que atuam na educação apresentam uma visão positiva e que contribua para o processo de inclusão, embora a grande maioria já entenda que é um direito da criança e um processo necessário.

Estas visões, como afirma Jesus (2015, p.16), “nos fazem perceber que muitos desafios ainda precisam ser superados para que a Educação seja garantida como um direito público e subjetivo para essa população de estudantes.” Talvez o que ainda falte é a compreensão e aceitação do princípio educacional citado por Mendes (2017, p.75) “que assegura o sucesso acadêmico, comportamental e social, de modo a maximizar a inserção pessoal e social futura desses estudantes na comunidade.”

Quando perguntado se o professor possui especialização na área da Educação Especial, 06 professores afirmaram possuir ao menos uma pós- graduação na área da Educação Especial e 02 afirmaram não ter. Neste sentido, podemos analisar que a grande maioria possui algum conhecimento a respeito da Educação Especial, embora como já mencionado no texto os cursos de especialização em pós-graduação, nem sempre trazem uma formação específica e mesmo que ofereçam esta formação, será para uma especificidade e no decorrer do exercício da profissão o professor poderá trabalhar com estudantes que apresentam outras deficiências ou transtornos que não condizem com sua formação.

É possível perceber que o professor na sua grande maioria tem buscado uma formação para a atuação profissional na escola. O fato de a Educação Especial ter sido uma preocupação dos profissionais pode ser um reflexo da demanda de

matrículas nas classes comuns de estudantes com deficiências e transtornos, o que acarreta uma necessidade de buscar formação na área.

Podemos compreender esta busca, como algo favorável ao processo de inclusão, embora a ordem esteja invertida, primeiro a matrícula dos estudantes para depois a busca pela formação, isso demonstra que o profissional da educação tem um comprometimento com a qualidade de ensino e busca o aperfeiçoamento.

Outra ação que pode contribuir para o avanço no processo segundo Baptista (2020, p.48) “à requalificação (trata-se de uma tarefa para a qual devemos contar com profissionais que existem e que estão em campo, mas que devem construir capacidades que possivelmente ainda lhes são estranhas).” Um processo que nem sempre vai ser fácil dentro do ambiente escolar e que certamente encontrará resistência, porém necessário e presente nas instituições conforme Baptista (2020, p.48) “estamos vivendo esse processo de renovação de um campo profissional forçado pela emergência de novos desafios.”

Outra questão que foi respondida pelos professores: Como e quando você planeja suas aulas?

Dos oito questionários recebidos, um professor não respondeu esta questão. Os demais responderam que o momento que utilizam para o planejamento das aulas é a hora-atividade e que utilizam livros didáticos, pesquisas na internet, apostilas, realizam ampliação de material e adaptações necessárias conforme a demanda dos estudantes.

Nestas respostas visualizamos que o tempo disponível de hora-atividade é aproveitada pelos professores para o planejamento de suas aulas. Nos momentos de planejamentos há a possibilidade de estabelecer, mediações pedagógicas, desde que sejam organizadas de forma a contribuir para o trabalho e planejamento do professor.

Quanto à questão: quando você planeja qual o seu maior objetivo?

Todas as respostas obtidas nos levam a compreender que o maior objetivo dos professores é o aprendizado dos estudantes. Ainda é possível observar nas respostas que os professores têm a preocupação com a metodologia a ser aplicada, percebe-se a preocupação em passar os conteúdos de forma clara e objetiva e receber um retorno dos estudantes demonstrando a aprendizagem.

Observando as respostas dadas pelos professores podemos afirmar que eles têm consciência da importância de planejar conforme afirmam Costa e Rodrigues (2020, p.3):

Planejar é ter um olhar minucioso, ao prever, passo a passo, um trabalho a ser realizado, para que se possa pensar nos recursos a serem utilizados, no tempo que será necessário e na sistematização das ações. Estabelecer os objetivos é relevante, porque eles agem como uma espécie de impulso, e isso implica a busca de resultados satisfatórios, que dão sentido à prática e melhoram sua qualidade.

Quanto à questão: Você considera que as atividades planejadas para sua sala de aula atendem a todos os estudantes e você consegue alcançar seus objetivos com todos?

Nas respostas obtidas todos os professores afirmam que as atividades atendem a todos dentro da sala de aula, porém nem sempre conseguem alcançar a todos os seus objetivos com as crianças.

Relacionando estas respostas com as respostas da questão anterior sobre os objetivos, percebemos que as atividades podem estar adequadas ao nível do estudante, porém a metodologia adotada muitas vezes não atinge a todos. Isso fica claro em um relato do participante da pesquisa P5, onde ele afirma que: “Busco planejar para que todos sejam atendidos, mas geralmente a turma é heterogênea e muitas vezes aquilo que foi planejado para uma certa aula, pode não ter um bom resultado com todos, assim busco novas metodologias e até mesmo o auxílio pedagógico[...]”.

Neste sentido, percebe-se que há a necessidade de aprimorar as metodologias de ensino e utilizar de metodologias variadas, trazendo formas diferenciadas de ensino para que todos tenham acesso e adquiram os conhecimentos.

Portanto, é possível afirmar que os professores buscam uma prática reflexiva, pois conseguem planejar, aplicar e identificar os objetivos não alcançados numa perspectiva dinâmica como afirmam Costa e Rodrigues (2020, p.8) “[...] o planejamento representa o antes, e a avaliação, o depois, ou seja, planeja, aplica e avalia.” O que falta talvez seja a ousadia e inovação nas metodologias como sugerem Costa e Rodrigues (2020, p.9) “o docente, nos dias atuais, é convidado a experimentar novas metodologias e a se desprender das que foram herdadas da educação tida como tradicional. Portanto, espera-se que seja ousado e crie, possivelmente, novos métodos de ensino.”

Outra questão respondida pelos participantes foi: Você recebe orientações ou são propostos momentos de mediações pedagógicas para aprimorar o processo de planejamento e a prática pedagógica?

Das 07¹ respostas obtidas, 03 afirmaram que recebem orientação e são propostos momentos de mediações pedagógicas, 01 professor respondeu que recebe orientação quando solicita e 03 professores responderam que estes momentos não ocorrem ou ocorrem com pouca frequência conforme a resposta de P6 “são escassos” e que o professor precisa buscar estas orientações até mesmo em outros locais que não é a escola.

Pode-se observar com base nestas respostas, que ainda é delegado ao professor a maior responsabilidade de planejar, aplicar e avaliar sua prática pedagógica, ficando muitas vezes desamparado quando necessita de auxílio. Neste processo, parece que ainda as responsabilidades em escolas são divididas e que o processo de aprendizagem é responsabilidade única e exclusiva do professor.

Ainda foi perguntado: Quais as maiores dificuldades no processo de planejamento e prática pedagógica para os alunos com deficiências e especificidades?

Entre as dificuldades elencadas estão os materiais didáticos adaptados, encontrar metodologias que proporcionam maior aprendizado, falta de capacitação e especialização em algumas áreas, por exemplo, o TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Percebe-se que o professor planeja suas aulas, traça objetivos, mas maior dificuldade é a metodologia a ser aplicada para que se tenham resultados satisfatórios na aprendizagem. Neste sentido, tornam-se necessárias as mediações pedagógicas planejadas, envolvendo familiares, equipe pedagógica, professores e demais profissionais envolvidos com o estudante, pois é essencial que o professor conheça o estudante, quais as melhores metodologias, adaptações, quais as habilidades do estudante, tempo de concentração, área do conhecimento que despertam mais a atenção, entre outros pontos. A partir destas informações o professor poderá planejar e obter maiores resultados na aprendizagem.

Segundo Braun e Vianna (2011, p.25):

[...] há a necessidade da organização de uma rede de saberes, na qual os profissionais envolvidos com esses alunos, na sala de aula ou em outros ambientes da escola ou ainda no AEE, que pode acontecer fora da sua escola, precisam ter a condição de compartilhar os caminhos que são necessários para esse aluno aprender e se desenvolver.

¹ Um participante não respondeu esta questão.

Quanto à questão: Você busca orientação junto à equipe pedagógica secretaria da educação, conversa com familiares, para buscar sanar estas dificuldades?

Das respostas obtidas, apenas um participante afirmou não procurar, os demais afirmaram que, sempre que necessário, buscam orientação e informação e mantêm contato com familiares para trocas de informações.

Neste sentido, embora a escola não apresente cronogramas formais de momentos de mediações, percebe-se que é uma necessidade dos professores e que na medida do possível eles têm buscado realizar estas mediações para auxiliar no processo de planejamento do ensino para estudantes com deficiências. Porém, percebe-se que estas mediações poderiam ser mais exitosas se houvesse um planejamento de quando e como ocorrem e objetivos pré-estabelecidos, tornando-se uma ação da escola em busca de auxílio no processo de inclusão.

No tópico a seguir faremos a análise e problematização dos questionários respondidos pela equipe pedagógica da escola em que se realizou o trabalho de campo.

4.3 ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELA EQUIPE PEDAGÓGICA

O método para a pesquisa de campo com os profissionais que compõe a equipe pedagógica da escola foi o mesmo utilizado com os professores, através de questionário impresso, o questionário entregue a equipe pedagógica se encontra nos apêndices (Apêndice B), onde foi entregue a 4 profissionais que responderam e devolveram.

Para preservar o sigilo das respostas, quando for necessário fazer uma referência a um determinado profissional, nesta etapa da pesquisa se utilizará dos códigos EP1 a EP4, para distinguir e ao mesmo tempo preservar a identidade dos participantes.

Neste questionário também estão contidas perguntas que não serão analisadas no texto, porém serviram de base e como informação complementar para a análise de respostas de outras questões.

Uma das perguntas respondidas pelos participantes questionava: Você considera a escola adaptada para atender a todos os estudantes?

Das respostas obtidas, há uma divisão de opiniões onde dois profissionais afirmam que a escola é adaptada e está apta a atender as necessidades dos estudantes com deficiências e outros dois afirmam que a escola apresenta adaptações como rampas, banheiros, tapetes táteis, porém nem todos os ambientes apresentam tais adaptações e que há a necessidade de mais adaptações para atender a todas as necessidades, “principalmente com os estudantes com deficiência visual ” conforme relata o profissional EP4.

Neste sentido, percebemos que há adaptações, mais ainda são insuficientes para atender as especificidades de todos que estão matriculados na escola. Estas adaptações são as mais comuns das exigidas em prédios públicos e que ainda estão longe de promover acessibilidade a todos.

Quanto à pergunta: Quais as maiores dificuldades quanto ao processo de inclusão?

Nas respostas obtidas foram elencadas várias dificuldades, adaptação da criança ao ambiente escolar, falta de apoio e incentivo ao processo de escolarização por parte da família, poucos profissionais capacitados para atender as especificidades de cada deficiência, adaptação de metodologias e materiais para trabalhar com o estudante, pouca oferta de formação continuada sobre inclusão para todos os profissionais que atuam na escola.

Pode-se observar que há bastante dificuldades e que não estão concentradas em uma área específica. A solução dos problemas mencionados demanda grandes esforços para serem sanadas. Algumas são mais fáceis de serem resolvidas, outras demandam tempo, planejamento e parcerias e, mesmo assim, não estarão sanadas por completo. Porém podem ter grandes avanços, como é o caso da formação profissional.

Embora, seja um processo lento, as dificuldades apresentadas pelos profissionais, por si só, já almejam mudanças como afirmam Braun e Vianna (2011, p. 26):

O universo da escola regular e especial está passando por mudanças. Nela estamos tendo que rever as ações e suas representações, suas finalidades e resultados concomitantemente. A organização de um espaço como o do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode sim favorecer a elaboração de um olhar diferenciado e a formação continuada pode favorecer as reflexões necessárias sobre o fazer pedagógico.

Estas dificuldades, apresentadas, podem ser consideradas resultados das mudanças no ambiente escolar, no processo de inclusão e nas práticas pedagógicas.

Outra questão importante a ser analisada: Quais ações da escola que considera de sucesso no processo de inclusão?

As respostas obtidas foram variadas, onde os participantes afirmam que procuram estudar o caso para conhecer e buscar as melhores formas de atender, bem como procuram materiais e recursos didáticos que possam favorecer o atendimento dos estudantes em suas especificidades. Destaca-se a resposta do participante EP1: “o apoio e o diálogo com as famílias buscando o equilíbrio entre o emocional e o cognitivo do aluno”. Na mesma linha de ação o participante EP2 respondeu que é “o diálogo com as famílias”.

Aqui fica evidente que há uma necessidade de interação e que este diálogo, buscado pela escola com a família, no texto denominado mediações pedagógicas tem grande importância no processo de inclusão, pois é a família uma fonte de informações que irão auxiliar no processo de planejamento e escolarização dos estudantes com deficiências.

Quando perguntado: Os professores buscam orientação e diálogo com a equipe pedagógica sobre possíveis dúvidas no processo de planejamento do ensino e na prática pedagógica?

Todas as respostas obtidas afirmam que sim. Há essa busca e este diálogo. Estas respostas reafirmam a necessidade de constantes momentos de mediações pedagógicas, pois há essa busca por parte dos professores, sendo, portanto, uma necessidade destes profissionais.

Quanto à pergunta: Como vocês orientam os professores para o planejamento do ensino com pessoas com deficiência?

Das respostas obtidas 02 afirmam que as orientações são para que o professor adapte o planejamento, respeitando a individualidade e a realidade do aluno. Outros 02 profissionais afirmam que as orientações são para que busquem metodologias adequadas e que trabalhem de forma diferenciada, adaptando atividades para as especificidades apresentadas pelos estudantes.

Nestas respostas, percebe-se que há uma lacuna entre equipe pedagógica e professores, o que reafirma que na maioria das vezes fica depositada no professor a responsabilidade de elaborar um planejamento e aplicar metodologias diferenciadas ou adequadas às realidades dos estudantes. Torna-se necessária uma aproximação destes profissionais e a oferta de suporte que contribuam mais com o processo de planejamento do ensino.

Quando se trata de um planejamento para um estudante com deficiência ou transtornos se torna necessário um olhar para o indivíduo de todos os profissionais envolvidos na escolarização e necessita-se de um planejamento que atenda com maior qualidade as suas especificidades como afirmam Glat, Vianna e Redig (2014, p.81):

Entendemos, portanto, que somente planejamentos educacionais que se estruturam a partir da perspectiva da diferenciação, onde a individualização forma a base da atuação pedagógica, podem responder às necessidades de tais educandos, quer seja no contexto inclusivo ou em situações de escolarização especializada. Individualização é aqui entendida como uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Uma das perguntas teve o intuito de saber: Ocorrem acompanhamentos e diálogos com equipes externas à escola quanto ao trabalho de planejamento do ensino para pessoas com deficiências?

Dois profissionais afirmaram que sim, porém suas justificativas afirmam que os professores buscam conhecimento por meio de formação continuada, onde EP1 afirma que “Sim, através das formações continuadas e o apoio da Secretaria Municipal de Educação [...]”. EP3 afirma “na maioria das vezes há diálogos, porém insuficientes. As informações muitas vezes são desconstruídas”. EP4 afirma “O acompanhamento se torna apenas cobrança e falta muitas orientações a respeito do planejamento do ensino [...]”.

Nestas respostas, percebemos que há pouco apoio da equipe da Secretaria Municipal de Educação, que é uma das responsáveis em realizar as avaliações dos estudantes. Há falhas no processo de acompanhamento da evolução do estudante e orientações aos professores. Neste sentido, se torna necessário um fortalecimento nestes momentos de acompanhamento e orientações, sendo que são profissionais que detém conhecimentos que podem auxiliar os professores e equipe pedagógica, como afirmam Costa e Rodrigues (2020, p.5) “planejar a educação escolar envolve não só os sujeitos que vivenciam cotidianamente a escola, mas toda uma rede política que se articula para pensar e planejar as ações educativas.” Portanto, o ato de planejar é também um ato coletivo que se tem melhores resultados quando estruturado por uma equipe de profissionais.

Foi solicitado para que os participantes da pesquisa, pertencentes a equipe pedagógica, relatassem o que consideram importante no momento do planejamento do ensino para o trabalho com pessoas com deficiência.

Dois profissionais relataram que deve sempre respeitar a individualidade de cada criança e adaptar o planejamento de acordo com a sua necessidade. Outras duas respostas são direcionadas a capacitação profissional e conhecimento por parte do professor da deficiência da criança para melhor adaptar a sua prática pedagógica. Com estas respostas, podemos perceber que há um entendimento de que o professor necessita de um conhecimento a respeito do estudante e de sua deficiência seja por meio de busca por capacitações e formação, ou por meio do diálogo e pesquisas buscando informações que lhe servirão de referência no momento do planejamento do ensino.

Desta forma, destaca-se a necessidade de um trabalho em conjunto, havendo aproximação entre os profissionais e como afirmam Manrique e Januário (2022, p.130):

O trabalho conjunto, quando bem estruturado, acaba sendo um processo formativo, pois com as trocas de experiências são enriquecidas construindo um trabalho pautado em boas práticas, fortalecendo a autonomia do trabalho docente e definindo uma identidade à escola ou grupo.

Concluindo a análise dos questionários, respondidos pelos profissionais da equipe pedagógica, podemos perceber que eles reconhecem as lacunas existentes no processo de inclusão dentro da escola e evidenciam a necessidade de formação e diálogo, tanto para eles como para com os professores para auxiliar no processo de planejamento do ensino.

No tópico a seguir serão feitas as análises dos questionários respondidos pelos familiares dos estudantes participantes desta pesquisa.

4.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS FAMILIARES

Para a pesquisa com os familiares se adotou o mesmo método dos outros grupos de participantes, através de questionários impressos, sendo que o modelo se encontra nos apêndices (Apêndice C). Os questionários foram entregues com tempo mínimo para a resposta de uma semana. Assim que respondidos foram devolvidos à pesquisadora. Ao todo foram entregues e recebidos respondidos 5 questionários.

Quando se fizer necessário fazer referência às falas dos familiares, transcrevendo a resposta ou parte dela serão denominados pelos códigos F1 a F5, fazendo referência aos 5 familiares participantes da pesquisa.

O questionário entregue aos familiares apresenta algumas questões que não serão analisadas, mas que serviram como informações complementares à pesquisadora. Com base nestas questões podemos observar que todos os estudantes que motivaram a problematização desta pesquisa estão matriculados em classes comuns nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Quando perguntado aos familiares: você acha que seu filho (a) recebe um atendimento adequado que atende as necessidades relacionadas a sua deficiência/especificidade?

Todas as respostas obtidas nos questionários são afirmativas, porém 02 familiares que apresentaram ressalvas, sendo que F2 afirmou que: “na alfabetização sim na medida do possível, mas falta orientação e mobilidade”. Esta fala nos leva a refletir que o familiar compreende que a escola está fazendo o possível, porém ainda não a contento do que o estudante tem direito.

O familiar se refere ao deslocamento do estudante pela instituição, pois apresenta deficiência visual e não adquiriu conhecimentos suficientes para se locomover com autonomia na instituição. Outro familiar que podemos destacar sua fala é F1 que respondeu “como a síndrome da minha filha é rara e tem pouco conhecimento por parte da medicina, vejo que a escola procura atender de forma geral”. Nesta fala podemos perceber que há a compreensão do familiar de que falta conhecimento sobre a síndrome apresentada pela estudante e esta falta de conhecimento gera a dificuldade de atender melhor as especificidades da estudante.

Estas necessidades relatadas pelos familiares também contemplam a visão de Silva e Carneiro (2016, p. 936):

As escolas devem se modificar e encontrar formas de educar com sucesso essas crianças e participar nas modificações das atitudes discriminatórias e na construção de sociedades acolhedoras e inclusivas onde se acentuem as potencialidades das pessoas com deficiências e ou impedimentos educacionais e, que a aprendizagem se adapte as necessidades desses alunos em vez de serem eles que devam se adaptar a concepções predeterminadas

Percebe-se que ao que tange o ensino e aprendizagem de conteúdos, há uma certa satisfação dos familiares, mas percebem que a inclusão vai além da sala de aula e que seus filhos apresentam necessidades que ainda não são atendidas.

Na pergunta seguinte foi indagado: Você percebe avanços na aprendizagem do seu filho(a)?

As respostas obtidas quanto a esta questão foram afirmativas, contudo, uma resposta que chama atenção e merece destaque é a do familiar F2: “Sim, porque nesta instituição de ensino permitem que ela participe das aulas normalmente”. Nesta resposta, curta, porém carregada de significado e, que pode ter várias interpretações, mas que a partir do olhar inclusivo nos faz refletir que estar com outras crianças numa classe comum, participando das aulas, lhe traz avanços na aprendizagem e derruba barreiras que possivelmente em outra instituição lhe foram impostas.

Percebe-se que a escola compreende os princípios da educação inclusiva e procura atender os pressupostos defendidos por Prais, Rosa e Jesus (2018, p. 320) onde afirmam que: “Entre os pressupostos de uma educação inclusiva, o acesso à escola regular não está vinculado apenas à matrícula, mas também ao acesso à aprendizagem do conteúdo e, conseqüentemente, ao currículo escolar.”

Ainda pode-se perceber que os familiares depositam confiança no trabalho realizado pela instituição e percebem que há um comprometimento com a aprendizagem dos estudantes.

Outra questão contida no questionário: O que poderia melhorar no atendimento educacional do seu filho (a)?

Esta questão teve vários pontos levantados pelos familiares, onde afirmam que poderia haver mais interação, ajuda na socialização dos autistas, conhecimento por parte dos profissionais que atuam na instituição sobre a deficiência e o perfil de cada estudante com deficiência ou transtornos, buscar formação para os profissionais conhecerem um pouco mais das deficiências e transtornos para saber como agir em diferentes situações e adequar as atividades e metodologias às suas peculiaridades e focar mais na locomoção dos estudantes deficientes visuais dentro da instituição de ensino com orientação de um profissional.

Com estes apontamentos, podemos perceber que os familiares possuem conhecimento quanto aos direitos das pessoas com deficiência, bem como do trabalho realizado pela escola com os estudantes com deficiências e transtornos, ficando evidente a necessidade de conhecer melhor cada estudante para atender melhor as

suas especificidades. Quanto aos estudantes com deficiência visual, percebe-se a necessidade de proporcionar autonomia para a locomoção dentro da instituição de ensino.

Quando perguntado: Você conhece o planejamento do professor que trabalha com seu filho (a)? Se não conhece desejaria conhecer?

Das 05 respostas obtidas, dois familiares afirmam que conhecem o planejamento e 03 afirmam que não conhecem, mas que desejam conhecer. Sendo que o familiar F5 afirmou que “não conhece o planejamento, porém há interações frequentes com os professores com trocas de informações, mas que gostaria de conhecer”.

Com estas respostas, podemos perceber que nem sempre os familiares, estão acompanhando o planejamento do ensino para seus filhos. Os motivos podem ser variados, porém o que se percebe é que há interações, mesmo que estas não sejam planejadas, apresentam intencionalidades e beneficiam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiências e transtornos.

Outra questão contida e respondida pelos familiares foi: Há interações entre pais, professores e equipe pedagógica? Com qual frequência? O que são tratados?

Dois familiares responderam que há pouca interação, sendo que F3 afirma que “há pouca interação e somente com a equipe pedagógica, na qual foi definido assuntos sobre a sala de recurso e o professor de apoio.” Nesta resposta, percebe-se que há uma lacuna nas interações, onde o processo não é contínuo, somente foram definidos assuntos sobre os direitos de acesso a escolarização por parte da criança e sua frequência na sala de recursos, como se o processo de inclusão desta criança se efetivou com estas ações.

Três familiares afirmaram que há interação. Ao que se percebe nas respostas, estas interações ocorrem mais com os professores, pois F1 afirma: “Sim, o professor sempre relata como está o desenvolvimento [...]” e F2 afirma: “Sim há interação” e continua, ao que é possível compreender que responde o que são tratados? “o seu bem-estar em sala de aula”.

Mais uma vez, fica evidenciado a grande responsabilidade depositada no professor sobre o processo de inclusão, seja por parte da equipe gestora, pedagógica ou familiares. O professor já tomou para si esta responsabilidade e toma frente na tentativa de proporcionar um ensino de qualidade para os estudantes com deficiências ou transtornos.

Em uma última questão direcionada aos familiares foi perguntado: Desperta interesse em participar de reuniões para passar e receber informações sobre o ensino e aprendizagem de seu filho (a)?

Todos os familiares responderam afirmando há interesse em participar de reuniões para trocas de informações. Nestas respostas podemos perceber a abertura de espaço e a manifestação de interesse por parte dos familiares na realização das interações no texto nomeada de mediações pedagógicas.

Quanto a estes quesitos de participação da família na escola elencadas nas últimas questões Maia (2010, p. 25) afirma que “[...] a escola se deve abrir à comunidade e promover a entrada dos pais na escola, tratando-os como verdadeiros membros da comunidade educativa e criando condições para eles se reunirem e para a ocorrência de uma comunicação contínua.” Desta forma a autora corrobora com as ideias defendidas neste estudo, demonstrando a importância da participação da família de forma ativa, sistematizada e contínua.

Concluindo estas análises, percebemos que os familiares participantes têm conhecimento sobre os direitos de seus filhos, as ações da escola e as lacunas no processo educacional e buscam estarem presentes na vida escolar das crianças, bem como estão abertas ao diálogo com os demais envolvidos.

Depois da análise dos questionários dos participantes dos três grupos e da problematização das respostas, há subsídio para a proposição do produto educacional, onde ficou evidente que há uma necessidade emergente das mediações pedagógicas e que estas auxiliam no processo de planejamento do ensino para as pessoas com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

No tópico a seguir será apresentado como foi elaborado e socializado o produto educacional intitulado: Documento norteador para auxiliar nas mediações pedagógicas.

4.5 ELABORAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

Apresento nos apêndices - (Apêndice D) o produto educacional intitulado: “Documento norteador para auxiliar nas mediações pedagógica”, resultado das pesquisas, análise e problematização dos dados coletados com professores, equipe pedagógica e familiares. Documento este que tem como objetivo subsidiar as mediações pedagógicas com pontos importantes que podem ser tratados entre os

envolvidos no processo de escolarização das pessoas com deficiências e transtornos que estão matriculadas nas classes comuns.

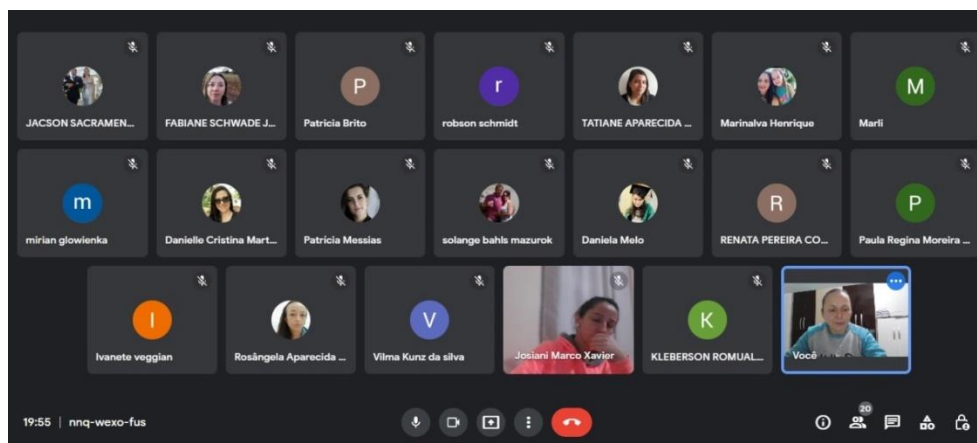
A elaboração do “Documento norteador para auxiliar nas mediações pedagógica” se deu depois da análise e problematização dos dados coletados por meio de questionários impressos distribuídos a equipe pedagógica, professores e familiares de estudantes diagnosticados com deficiências ou transtornos. A problematização se deu por meio das necessidades, pontos negativos e lacunas, identificadas nos questionários respondidos, os quais serviram de base para propor ações e pontos a serem abordados nos momentos de mediações pedagógicas.

O documento propõe pontos importantes a serem abordados em todas as etapas de mediações pedagógicas sugeridas entre: familiares e equipe pedagógica, equipe pedagógica e professores, professores e familiares e professores e professores.

Este documento foi socializado pela pesquisadora aos envolvidos na pesquisa, profissionais de educação e estudantes interessados na área da pesquisa no dia 09 de junho de 2022, com início às 19:00 horas por meio da plataforma *Google Meet*, sendo que foi divulgado com antecedência nas redes sociais e teve a participação de 19 pessoas, com duração aproximada uma hora de diálogo.

A seguir disponibilizo uma imagem do dia da socialização que ocorreu via Google Meet. A imagem foi capturada dos momentos finais da socialização e diálogo com os participantes.

Figura 9- Imagem da tela do computador do momento da socialização do documento norteador



Fonte: Autora (2022).

No diálogo, estabelecido com os participantes, após a apresentação do documento, ficou explícito que o mesmo teve uma avaliação positiva, segundo relatos. Os participantes ressaltaram que o documento, aborda de forma clara as etapas e pontos a serem elencados nos momentos de mediações pedagógicas entre os envolvidos no processo de escolarização das pessoas com deficiências e pode ser utilizado em qualquer instituição escolar, pois não é específico para um nível de ensino possuindo pontos importantes para todos os níveis de escolarização.

Ainda sobre a proposição das mediações pedagógicas, estas foram avaliadas em comentários dos participantes como viáveis para serem realizadas nas instituições, pois terão frequência estipulada e agenda com antecedência o que favorece o planejamento dos envolvidos para a participação.

O diálogo sobre o documento, reafirmou pontos sobre a inclusão que ainda carecem de atenção especial nas escolas. Foi possível observar na fala de professores que processo de inclusão, muitas vezes recai sobre eles a maior responsabilidade, ou ficam desamparados sem orientações, fazendo com que seu planejamento muitas vezes não atenda às necessidades dos estudantes, não sendo por falta de esforços, mas sim por falta de um trabalho conjunto.

Quanto aos profissionais da equipe pedagógica participantes no dia da socialização, houve um relato de que esta forma de mediações proposta e com o auxílio do documento norteador favorece a troca de informações, não deixando tudo para o dia do conselho de classe e estabelecem um vínculo que tanto o professor, familiares e equipe pedagógica sabem que podem levar pontos para serem dialogados e serem solucionados com mais rapidez.

Através dos diálogos apresentados no dia da socialização do Documento norteador para auxiliar nas mediações pedagógicas, percebe-se que este se apresenta como um documento que vai auxiliar os envolvidos nas mediações pedagógicas e consequentemente no processo de escolarização das pessoas com deficiências ou transtornos, apresentando-se, portanto como um documento que contribui para o processo de ensino e aprendizagem cumprindo assim o papel da pesquisadora de apresentar a sociedade contribuições acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização dos estudos e trabalho de campo, foi possível constatar que o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiências e transtornos na rede regular de ensino tem apresentado avanços significativos a partir dos anos de 1990, período de recorte utilizado para este estudo.

Foi notável a movimentação da sociedade, com estudos e pesquisas, a organização e busca pelos direitos das pessoas com deficiências por parte das famílias e consequentemente das entidades. A partir de então se tornou emergente a necessidades de formular e reformular legislações e políticas que garantissem os direitos, bem como colocassem para a sociedade uma forma diferenciada de encarar a escolarização e os processos de inclusão das pessoas com deficiências e transtornos.

Foram e continuam sendo lutas árduas, muitas conquistas foram demoradas, mas aos poucos a sociedade tem apresentado mudanças de visão e de atitudes, quebrando barreiras e preconceitos que impedem a participação de todos na sociedade.

Tivemos conquistas importantes neste período, como Políticas Nacionais, convenções, declarações e legislações garantindo direitos, algumas específicas para determinadas deficiências ou transtornos, mas todas com o objetivo de contribuir para uma sociedade mais justa e com mais oportunidades para todos.

Quando se trata da educação estas legislações e políticas são muito importantes, pois norteiam as práticas pedagógicas e conforme Souza (2016 aponta, são os determinantes externos que influenciam na organização, estrutura, planejamento e prática pedagógica no cotidiano da escola.

E quando falamos em determinantes que influenciam na prática pedagógica, levantamos nossa bandeira, neste estudo, em defesa das mediações pedagógicas. Estas mediações, (determinantes internos ou externos) contribuem na construção da educação de qualidade e que atenda as peculiaridades de todos os estudantes.

Durante este estudo, ficou claro que as mediações pedagógicas são necessárias no ambiente escolar e que todos os envolvidos no processo de escolarização das pessoas com deficiências e transtornos, podem contribuir com informações e diálogos que auxiliem no processo de planejamento do ensino por parte do professor.

Construir uma educação dialógica é reafirmar que a sociedade está disposta a enfrentar junto com a escola os desafios de uma prática pedagógica transformadora, onde se possam formar cidadãos conscientes de seus direitos, deveres e de vivência em sociedade com princípios de respeito à dignidade humana.

Durante este período de estudo uma questão central norteou toda a pesquisa: Quais são as mediações pedagógicas e sob quais determinações elas acontecem no planejamento do ensino para pessoas com deficiência em escolas públicas?

E ainda este estudo se propôs a compreender quais mediações são ou podem ser realizadas para auxiliar no planejamento do ensino para pessoas com deficiência em uma escola pública de Cândido de Abreu, identificando que existem mediações entre profissionais e familiares que atuam no processo de escolarização das pessoas com deficiências e transtornos.

Na escola, onde foi realizado o trabalho de campo, estas mediações pedagógicas ocorrem na busca por diálogo e auxílio que o professor faz junto à equipe pedagógica, na equipe pedagógica buscando metodologias, atividades e dando orientações para os professores, nas reuniões ou conversas rápidas até mesmo em porta de sala de aula com familiares, na busca dos familiares pelos direitos dos estudantes junto à equipe pedagógica, professores, gestão e Secretaria Municipal de Educação, nos conselhos de classe, reuniões pedagógicas, hora atividade e até mesmo na hora do intervalo das aulas.

Porém há a necessidade de uma organização que propicie a participação de mais profissionais e familiares com periodicidade estipulada, pontos a serem abordados e registros destes encontros. Portanto, estas mediações existentes carecem de aprimoramento para a obtenção de melhores resultados, pois o que determina a existência delas é a necessidade, seja do professor que está com dificuldade no processo de ensino e aprendizagem com o estudante, seja da equipe pedagógica que está sendo cobrada, seja dos familiares que sentem que os direitos de seus filhos não estão sendo garantidos.

Há, portanto uma necessidade de compreensão da importância das mediações pedagógicas no processo de planejamento do ensino, pois quando ocorrer esta compreensão, as mediações pedagógicas ganham significado e se transformam em ferramentas que auxiliarão no processo de planejamento e consequentemente no ensino e na aprendizagem.

Ainda com este estudo foi possível caracterizar a realidade educacional das pessoas com deficiência no município de Cândido de Abreu, fazendo um levantamento de dados importantes sobre o município, seus habitantes, fontes de renda, educação, transporte escolar entre outros, estes dados proporcionaram o conhecimento sobre a conjuntura do município, conhecimento este que fez compreender alguns problemas e dificuldades relatados pelos participantes da pesquisa no trabalho de campo.

A partir de conceitos abordados nos estudos como práticas pedagógicas, mediações pedagógicas e planejamento do ensino no processo de inclusão foi possível compreender a importância de uma prática pedagógica reflexiva e dialógica, onde, a partir da compreensão destes conceitos, abrem-se horizontes e tornam mais claros os caminhos a serem percorridos para a efetivação do processo de inclusão.

Através do trabalho de campo foi possível identificar as demandas da equipe pedagógica, professores e familiares sobre a escolarização de pessoas com deficiência e estas serviram de base para a construção do documento norteador para auxiliar nas mediações pedagógicas.

Ainda se torna relevante citar o grande número de participantes que se dispuseram a responder os questionários, isso mostra que o tema abordado é de relevância para a comunidade escolar e estes se mostram sedentos por mediações que tragam conhecimentos que contribuam para a escolarização das pessoas com deficiências e transtornos.

Como resultado do estudo e do trabalho de campo, foi construído um produto educacional uma contribuição acadêmica para a comunidade em decorrência do estudo e da formação obtida neste curso onde foi elaborado o “Documento norteador para auxiliar nas mediações pedagógicas”, tendo como o objetivo de levantar pontos importantes a serem dialogados nos encontros com os sujeitos envolvidos no processo de escolarização das pessoas com deficiência e transtornos.

A socialização deste produto ocorreu de forma aberta para a comunidade interessada e para os participantes da pesquisa, teve contribuições significativas, onde os participantes dialogaram sobre o documento apresentado, afirmando ser viável a sua aplicação nos momentos de mediações pedagógicas e que há pontos que podem ser adaptados para a realidade de cada nível de ensino, sendo, portanto, um produto que traz contribuições à comunidade escolar.

Com os estudos realizados, o trabalho de campo e a elaboração do produto educacional que trouxeram bases e suporte para considerarmos que o processo de inclusão escolar é de responsabilidade de todos os envolvidos, e as mediações pedagógicas são um instrumento de diálogo e busca por informações que contribuam para o processo de planejamento do ensino e conseqüentemente atendam as demandas das pessoas com deficiências e transtornos matriculadas em classes comuns no ensino regular, sendo direcionada a elas uma educação com equidade de oportunidades.

Tecendo nossas considerações a respeito do processo de inclusão, percebemos a existência de esforços e atitudes que vem contribuindo para sua efetivação, bem como é possível constatar que ainda há muitas ações contrárias, segregacionistas e preconceituosas que dificultam e impedem a sua efetivação. Portanto, se tornam emergentes em nossa sociedade a necessidade de mais ações, efetivação das legislações e políticas e diálogos que favoreçam os processos de inclusão, fazendo com que a sociedade compreenda que as pessoas com deficiência possuem seus direitos que devem ser garantidos e respeitados, que tenham todas as oportunidades de vida em sociedade e que o sujeito SER HUMANO venha em primeiro lugar e não a sua deficiência ou transtorno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. *et al.* Mas ele tem laudo! Implicações do Decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 51, p. 120-131, jul./dez. 2020.

ARROYO, M. G. Diversidade. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 229 – 237.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 43 – 61.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, n. 01, v. 24, p. 143-160, jan./mar. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10. out. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 04 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10. out. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: seção 1 - Extra, Brasília, Edição 70-A, p. 15, 11 abr. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 10. out. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10. out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10. out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10. out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Brasília: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 10. out. 2022.

BRASIL. **Lei nº13.835 de 04 de julho de 2019.** Brasília: Diário Oficial da União, 2019. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13853-8-julho-2019-788785-norma-pl.html>. Acesso em: 10. out. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro De 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em: 10. out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN).** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial- Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/politica-nacional-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-com-aprendizado-ao-longo-da-vida/>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Saúde Ocular na Infância:** detecção e intervenção precoce para prevenção de deficiências visuais / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_saude_ocular_infancia_prevencao_deficiencias_visuais.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de aprender.** Brasília: MEC, 2000? Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação especial e inclusão escolar:** reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: EDUR, 2011. p. 23-34.

BUENO, J. G. da S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. Silveira; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008.

CÂNDIDO DE ABREU. **Lei 1.225 de 03 de julho de 2018.** Cândido de Abreu: Diário Oficial do Município. Disponível em: http://candidodeabreu.pr.gov.br/index.php?sessao=b054603368vzb0&novo_cliente=1093&id=2168602. Acesso em: 11 out. 2022.

CARDOSO, L. A. A.; TOSCANO, C. A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 201, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: Educere, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5829_2776.pdf . Acesso em: 25 ago. 2021.

CASAGRANDE, R. C.; MAINARDES, J. História da educação e da deficiência permeada por uma reflexão epistemológica: da educação primitiva à romana. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 3, n.06, p. 137-155, jul./dez. 2018.

CIEDEPAR – **Consórcio Intermunicipal de Educação e Ensino no Paraná.** Disponível em: <https://ciedepar.com.br> .Acesso em: 06 abr.2022.

CORTELAZZO, I. B.C. Formação de professores para uma Educação Inclusiva mediada pelas tecnologias. *In: GIROTO, C. R. M; POKER, R. B. ; OMOTE, S. (Org.)* **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

COSTA, A. de O. S. da.; RODRIGUES, A. C. da. Planejamento e prática pedagógica: um estudo entre docentes da rede pública municipal de arara-pb. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-24, 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico das deficiências e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba. V.2, p. 132-144. 2011.

FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. S. VOLSI, M. E. F. Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva No Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, v. 7, n. 1. p. 10-34, Fev./mar. 2020.

FESTA, P. S.V. **As interfaces educação especial e educação do campo: elementos constitutivos e o sujeito no discurso políticopedagógico na produção acadêmica e documental**. 2020. 349 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. Pedagog**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GIROTO, C. R. M; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.) **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, p. 79-100, v. 34, n. 12. 2012.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. *In: BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S. D. ; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84470&btOk=ok>. Acesso em: 18 fev. 2022.

JANNUZZI, G. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

JESUS, D. M. *et al.* Atendimento Educacional Especializado e processos de avaliação: o que dizem as narrativas dos professores? **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n.1, p. 11-36, jan. /jul. 2015.

LEAL B. I, R. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana De Educación**, n.37, p.1-7, jan. /jul. 2005.

LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. *In*: VEIGA, I. P. A.(coord.) **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1991. p. 41-52.

MAIA, C. S. **A Interacção entre família e a relação família-escola: o Impacte das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Necessidades Educativas Especiais**. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado em Multimídia e Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

MANRIQUE, C.P.; JANUÁRIO F. S. **Trabalho coletivo entre professores de educação especial e ensino comum: relatos de familiares sobre o grupo trilhas da inclusão** *In*: ABREU, K. de *et al.* Práticas inclusivas: antigas questões, novas possibilidades. Iguatu: Quipá Editora, 2022.

MANTOAN, M. T. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16 p. 35-59 jan./jun. 2014

MELO, D. C. F.; SILVA, J. H. Trajetórias escolares de pessoas com deficiências na educação básica: qual lugar da educação especial? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 948-965, mai. 2020.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai./ago. 2010.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas** – Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

MENDES, E. G. ; D´AFFONSECA , S. M. Avaliação dos estudantes público alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 923-938, out./dez. 2018.

MENEZES, A. L. dos S. *et al.* Percepções de professores da educação básica acerca do conceito de inclusão. **VIDYA**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1-13, jan./jun., 2016.

NADAL, B. G. F. Prática Pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. *In*: SILVA, M. C. B. da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 15-37.

Nós da Educação - Miguel Arroyo (parte 1 de 3) Educa Play. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=R5V7_2V81bU. Acesso em: 03 out. 2021.

PARANÁ. **Educa Juntos**. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/programa_educa_juntos . Acesso em: 22 dez. 2021.

PARANÁ. **A Educação Especial no Paraná**. Subsídios para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação, 2010. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/educacao_especial_parana.pdf . Acesso em: 03 jun. 2022.

PARANÁ. **Instrução Nº 03/04**. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao032004deside.pdf . Acesso em: 10 abr.2022.

PEDRANCINI, V. D.; CORAZZA, M. J.; GALUCH, M. T. B. Mediação pedagógica e a formação de conceitos científicos sobre hereditariedade. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. V. 10, n. 1, p.109-132, 2011.

PIMENTEL, J. L.; SOUZA, S. V. de. Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas. **Revista Cocar**, Bélem, v.13, n. 27, p. 10431063, set./dez. 2019.

PRAIS, J. L. de S.; ROSA, H. F.; JESUS, A. R. de. Currículo e inclusão educacional: percepções de docentes da educação básica. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 317-344, jan./abr. 2018.

PRIETO, R. G. Atendimento-escolar-de-alunoscom-necessidades-educacionais-especiais-um-olhar-sobre-as-politicas-publicas-deeducacao-no-brasil- 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17521132-Atendimento-escolar-de-alunos-com-necessidades-educacionais-especiais-um-olhar-sobre-as-politicas-publicas-de-educacao-no-brasil-1.html>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Cecília Sawczuk**, Cândido de Abreu, 2020.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal do Campo David de Federmann**, Cândido de Abreu, 2021.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal do Campo Miguel Woribi**, Cândido de Abreu, 2020.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Vereador Elio Marques de Oliveira Vieira**, Cândido de Abreu, 2021.

RENALDI, C. **Transporte escolar no município de Cândido de Abreu**. [entrevista cedida a] Cristiane Pawlak Manrique. 22 abr. 2021.

RODRIGUES, S. V. de O. **Prática pedagógica em escola do campo e os “alunos inclusos”: interrogações necessárias**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

ROPOLI, E. A. Et.al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, C. M. ; FERRI, L. M. C. G.; MACEDO, M. E. C. M. O planejamento participativo da escola como prática inovadora. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 41, p.175 - 187, jan./abr. 2012.

SANTOS, K. da S. S.; MENDES, E. G. **Da história oficial da educação especial no Brasil à busca por novas histórias e a diversificação das fontes**. X Seminário Nacional do HISTEDBR. Anais...Campinas, 18 a 21 de jul. de 2016. UNICAMP

SAVIANI, D. As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade da América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 8-18, ago. 1982.

SILVA, S. S.; CARNEIRO, R. U. C. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p.935-955, 2016.

SOUZA, M. A. de. Sobre o conceito de prática pedagógica. *In*: SILVA, M. C. B. da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

UNESCO. Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. **VIDYA**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1-13, jan./jun., 2016.

WINKLER, J. C., OLIVEIRA, R. de C. da S., BUENO, O. M. ., BERNARDI, V. (2021). Práticas pedagógicas no contexto da diversidade humana. **Fac. Sant’Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 5, p. 96 - 110, 1, 1. sem. 2021.

APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mediações pedagógicas: contribuições ao planejamento do ensino para o trabalho com pessoas com deficiência

Pesquisador: CRISTIANE PAWLAK MANRIQUE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52794521.3.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.086.597

Apresentação do Projeto:

Mediações pedagógicas: contribuições ao planejamento do ensino para o trabalho com pessoas com deficiência.

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e terá como uma primeira etapa o estudo bibliográfico, que visa discutir ideias e conceitos de autores que escreveram sobre o tema abordado, para uma fundamentação teórica consistente que responda aos objetivos. Posteriormente, será realizado um trabalho de campo, com professores, equipe pedagógica e pais de alunos de uma escola municipal que oferta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede regular de ensino no município de Cândido de Abreu. Esta etapa de trabalho de campo, será desenvolvida através de visitas na escola, entrevistas com professores, equipe pedagógica e familiares por meio de questionamentos que poderão ser enviados impressos, via aplicativo de Whatsapp, por meio de interações via Google Meet, ainda com entrevistas presenciais conforme a possibilidade devido ao momento de pandemia. A escola escolhida para o trabalho de campo fica situada na área urbana e recebe estudantes tanto a área urbana como rural, tem 361 matrículas, destas 16 na Sala de Recursos Multifuncional e 15 na Educação Especial. Para o trabalho de campo foram selecionadas turmas do ensino comum que possuem estudantes matriculados que tem um diagnóstico de deficiência ou transtorno, sendo 2 estudantes com Deficiência Visual, 2 estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, 1 estudante com Transtorno e Déficit de Atenção com Hiperatividade e 1 estudante com Síndrome KBG. Totalizando 6 estudantes diagnosticados, na

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.086.597

pesquisa serão entrevistados ao menos um familiar de cada estudante sobre o processo de escolarização. Com estas turmas onde estão matriculados os estudantes com deficiências ou transtornos trabalham 13 professores, 3 pedagogas, e com os quais serão feitas entrevistas e a proposição de mediações pedagógicas. Em uma terceira etapa, será proposto uma rede de mediações pedagógicas como produto educacional da pesquisa, onde acontecerá de forma interna na instituição, entre professores e professores, professores e equipe pedagógica, professores e pais, pais e equipe pedagógica, com intuito de fazer trocas de informações e experiências para compreender melhor o estudante e suas necessidades, bem como aprimorar o processo de inclusão. Estes momentos de mediação serão realizados de acordo com a disposição de tempo dos envolvidos, sendo que serão consultados, sobre qual o melhor dia e horário, bem como a melhor forma de ocorrer os encontros, presencial ou virtual, devido as restrições decorrentes da Pandemia da Covid-19. Após o trabalho de campo, será feita a análise e descrição dos dados coletados tecendo as considerações finais da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender quais mediações são ou podem ser realizadas durante o planejamento do ensino para pessoas com deficiências em escolas públicas.

Objetivo Secundário:

- Caracterizar a realidade educacional das pessoas com deficiência no município de Cândido de Abreu;-
- Refletir sobre os conceitos de mediação pedagógica e planejamento do ensino no processo de inclusão;-
- Dialogar com equipe pedagógica, professores e familiares sobre a escolarização de pessoas com deficiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa apresenta riscos baixos aos participantes, porém há riscos de constrangimento e possibilidade de sujeitos não responderem a determinadas questões.

Benefícios:

A pesquisa trará muitos benefícios a comunidade acadêmica e a instituição como um todo que será o campo de pesquisa, pois através da pesquisa se enfatizará a importância das mediações pedagógicas e se promoverá o fortalecimento das mesmas dentro da instituição.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.086.597

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa objetiva compreender qual o papel das mediações pedagógicas no processo de planejamento do ensino com estudantes com deficiências em uma escola municipal que oferta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Cândido de Abreu. A pesquisa inicia-se com uma contextualização da realidade do município tendo como referência os cadernos municipais do IPARDES e levantamento de dados na Secretaria Municipal de Educação, partindo para uma revisão bibliográfica para se refletir os conceitos de mediação pedagógica e planejamento bem como os determinantes que influenciam nas práticas pedagógicas, seguindo para um trabalho de campo para se investigar os processos de mediação pedagógica e planejamento de ensino e a proposição de diálogos com equipe pedagógica, professores e familiares sobre a escolarização das pessoas com deficiência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016.

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1826622.pdf	13/10/2021 08:10:02		Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_De_Concordancia.pdf	13/10/2021 08:02:34	CRISTIANE PAWLAK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO.pdf	10/10/2021 21:56:43	CRISTIANE PAWLAK	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** prorespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.086.597

Investigador	PROJETO.pdf	10/10/2021 21:56:43	CRISTIANE PAWLAK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/10/2021 21:53:45	CRISTIANE PAWLAK MANRIQUE	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	06/10/2021 21:09:54	CRISTIANE PAWLAK	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 08 de Novembro de 2021

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

APÊNDICE B - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Para Professores Equipe pedagógica e Familiares

Título do Projeto: Mediações pedagógicas: contribuições ao planejamento do ensino para o trabalho com pessoas com deficiência

Pesquisadora Responsável: Cristiane Pawlak Manrique

Pesquisadores participantes: Prof^a. Dr^a. Maria Antônia de Souza

Local da Pesquisa: O trabalho de campo se dará na Escola Municipal Cecília Sawczuk, escola pública da rede municipal de Cândido de Abreu – PR, que oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial, tendo como etapas: entrevistas com equipe pedagógica, professores e familiares de estudantes com diagnóstico de deficiências, transtornos ou síndromes matriculados no ensino comum, seguido pela proposição de reuniões para mediações pedagógicas visando o diálogo e a troca de experiências para enriquecer o processo de planejamento das aulas para estudantes com deficiências. As entrevistas poderão ser realizadas de forma presencial, via Formulário do Google Formulário, ou online via plataforma Google Meet, assim como as reuniões poderão ser presenciais ou online de acordo com as possibilidades e restrições devido a pandemia do Covid-19.

PROPÓSITO DA INFORMAÇÃO AO PACIENTE E DOCUMENTO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa, coordenada por uma professora especialista agora denominada pesquisadora. Para poder participar, é necessário que você leia este documento com atenção. Ele pode conter palavras difíceis **por favor, pergunte à pesquisadora que está conversando com você neste momento para explicar qualquer palavra ou procedimento que você não entendeu claramente. SE NÃO ENTENDER PERGUNTE QUANTAS VEZES FOREM NECESSÁRIAS.**

O objetivo deste documento é dar a você as informações sobre a pesquisa. Se você assinar este documento dará a sua permissão para participar do estudo. O documento descreve o objetivo, procedimentos, benefícios e eventuais riscos ou desconfortos caso queira participar. Você só deve participar do estudo se você quiser. Você pode se recusar a participar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento.

INTRODUÇÃO

“A prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele.” (SOUZA, 2016, p.38) Estes são os determinantes que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Pensando nestes determinantes, é necessário conceituar que a prática pedagógica se constrói e se modifica na dinâmica da sociedade e da escola, para tanto, esta pesquisa tem como questão central investigar: Quais são as mediações pedagógicas e sob quais determinações elas acontecem no planejamento do ensino para pessoas com deficiências em escolas públicas?

PROPÓSITO DO ESTUDO

- Compreender quais mediações são ou podem ser realizadas durante o planejamento do ensino para pessoas com deficiências em escolas públicas.
- Caracterizar a realidade educacional das pessoas com deficiência no município de Cândido de Abreu;
- Refletir sobre os conceitos de mediação pedagógica e planejamento do ensino no processo de inclusão;
- Dialogar com equipe pedagógica, professores e familiares sobre a escolarização de pessoas com deficiência.

SELEÇÃO

- O critério de inclusão é: (1) ser professor(a), equipe pedagógica ou familiar de estudante com diagnóstico de deficiência, transtorno ou síndromes matriculado no ensino comum (2) Pertencer ao quadro de profissionais (professores ou equipe pedagógica) ou familiar de estudantes com diagnóstico

de deficiência, transtorno ou síndromes matriculados na Escola Municipal Cecília Sawczuk (3) Aceitar participar da pesquisa.

Participante

Pesquisadora Cristiane Pawlak Manrique

- Caso seja feita o aceite, o participante poderá assinar remotamente ou caso prefira assinar de forma presencial, combinaremos um horário seguindo todos os protocolos sanitários serão a fim de evitar o contágio ou transmissão do Coronavírus, respeitando o distanciamento social, com o uso de máscara e álcool em gel, cuidados estes que também serão tomados durante as entrevistas e reuniões a fim de promover as mediações pedagógicas.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA:

Sua decisão em participar deste estudo é voluntária. Você pode decidir não participar. Uma vez que você decidiu participar da pesquisa, você pode retirar seu consentimento e participação a qualquer momento. Se você decidir não continuar no estudo e retirar sua participação, você não será punido, nem perderá qualquer benefício ao qual você tem direito.

CUSTOS

Não haverá nenhum custo a você relacionado aos procedimentos realizados no estudo.

PAGAMENTO PELA PARTICIPAÇÃO

Sua participação é voluntária, portanto você não será pago por sua participação neste estudo.

PERMISSÃO PARA REVISÃO DE REGISTROS, CONFIDENCIALIDADE E ACESSO AOS REGISTROS:

A pesquisadora Cristiane Pawlak Manrique irá coletar informações sobre o processo de planejamento de aulas e as mediações pedagógicas existentes na instituição através entrevistas de forma presencial, ou entrevista via questionário elaborado no Google Formulários, ou entrevistas online com gravações dos encontros. Em todos esses registros um código substituirá seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial. Os dados coletados serão usados para a avaliação do estudo, membros das Autoridades de Saúde ou do Comitê de Ética, podem revisar os dados fornecidos. Os dados também podem ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado. Porém, sua identidade não será revelada em qualquer circunstância.

Você tem direito de acesso aos seus dados. Você pode discutir esta questão com a pesquisadora Cristiane Pawlak Manrique em qualquer tempo do estudo nos dias que ela se coloca à disposição para as dúvidas abaixo.

CONTATO PARA PERGUNTAS

Se você tiver alguma dúvida com relação ao estudo, direitos, ou no caso de danos relacionados ao estudo, você deve contatar a pesquisadora Cristiane Pawlak Manrique, de segunda a sexta-feira, no período das 08h:00min as 18h:00min., pelo telefone (43) 99980-2517.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (COEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo telefone: (42)3220-3108. A COEP é de um grupo de pessoas com conhecimento científico e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

Participante

Pesquisadora Cristiane Pawlak Manrique

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PACIENTE:

Eu, _____
li e discuti com a pesquisadora que aplicou este TCLE os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o objetivo descrito acima. Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

DATA: ____/____/____

Participante

Pesquisadora Cristiane Pawlak Manrique

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1) Qual a sua formação? Você busca aperfeiçoamento e formação na área da educação especial e inclusiva?
- 2) Quantos estudantes com deficiências/transtornos ou síndromes você atende na sua turma?
- 3) Qual a deficiências/transtornos ou síndromes?
- 4) Como você analisa o processo de inclusão?
- 5) Como você planeja suas aulas?
- 6) Quando está no momento do planejamento quais são os pontos mais relevantes que procura atender?
- 7) Você considera que as atividades planejadas para sua sala de aula atendem a todos os estudantes e você consegue alcançar seus objetivos com todos?
- 8) Para os estudantes com deficiências/transtornos ou síndromes como você planeja suas aulas?
- 9) Você recebe orientações da equipe pedagógica da escola e da Secretaria da Educação ou são propostos momentos de mediações pedagógicas(diálogos) para aprimorar o processo de planejamento e a prática pedagógica?
- 10) Você enfrenta dificuldades no planejamento do ensino? Quais suas maiores dificuldades no processo de planejamento e prática pedagógica para os estudantes com deficiências?

11) Existem elementos que impedem um planejamento e a prática pedagógica que atendam as especificidades dos estudantes com deficiências? Quais?

12) Quais os elementos que favorecem o processo de inclusão dos estudantes com deficiências/transtornos ou síndromes na sala de aula comum?

13) Como você avalia o processo de inclusão dos estudantes com deficiências/transtornos ou síndromes que você atende?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EQUIPE PEDAGÓGICA

- 1) Quantos estudantes com deficiências/transtornos ou síndromes estão matriculados na instituição?
- 2) Quais as suas deficiências/transtornos ou síndromes?
- 3) Você considera a escola adaptada para atender a todos os estudantes?
- 4) Quais as maiores dificuldades quanto ao processo de inclusão?
- 5) Quais ações da escola que considera de sucesso no processo de inclusão?
- 6) Como a equipe pedagógica orienta os momentos de planejamento do ensino para os estudantes com deficiências/transtornos ou síndromes nas classes comuns?
- 7) Os professores que atendem estudantes com deficiências/transtornos ou síndromes nas classes comuns procuram orientações e informações com a equipe pedagógica para auxiliar o processo de planejamento do ensino?

Quando?

- 8) Há mediações pedagógicas (diálogos) com professores e pais para buscar atender a todas as especificidades dos estudantes?
- 9) Qual é o período de intervalos entre estas mediações?
- 10) O que são tratados nestes encontros de mediações?
- 11) Como você avalia o planejamento do ensino por parte dos professores que atendem estudantes com deficiências/transtornos ou síndromes em classes comuns?
- 12) A escola recebe suporte da Secretaria de Educação no processo de inclusão? São feitos acompanhamentos, orientações? Quem participa? Com qual frequência?

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM FAMILIARES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

- 1) Quantos anos seu filho tem?
- 2) Qual a deficiência/transtorno ou síndrome apresentada?
- 3) Está matriculado em qual série?
- 4) Como você avalia o processo de escolarização do seu filho?
- 5) Você conhece o planejamento do professor que atende seu filho?
- 6) Você avalia que o planejamento para o ensino deve ser diferenciado para atender as especificidades do seu filho ou o planejamento deve ser igual para todos da sala? Por quê?
- 7) Você tem conhecimento se o professor planeja o ensino para seu filho pensando em suas especificidades?
- 8) As atividades são planejadas de acordo com as necessidades do seu filho?
- 9) Você percebe avanços na aprendizagem?
- 10) O que poderia melhorar no atendimento educacional do seu filho?
- 11) Há interações entre pais, professores e equipe pedagógica? Com qual frequência? O que são tratados?
- 12) Desperta interesse em participar de reuniões para passar e receber informações sobre o ensino e aprendizagem de seu filho?

**APÊNDICE F – DOCUMENTO NORTEADOR PARA AUXILIAR NAS MEDIAÇÕES
PEDAGÓGICAS**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA- PROFEI

**DOCUMENTO NORTEADOR
PARA AUXILIAR NAS
MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS**

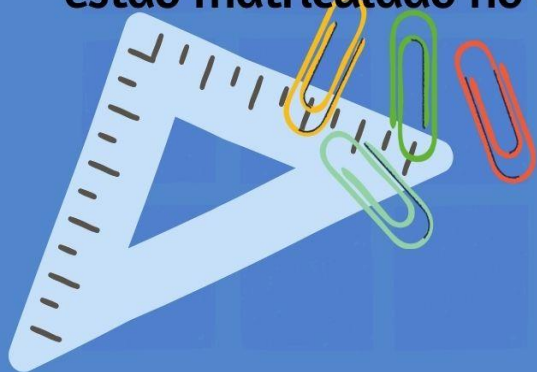
CRISTIANE PAWLAK MANRIQUE

Apresentação

Este documento é fruto de uma pesquisa realizada pela mestrande Cristiane Pawlak Manrique, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, ofertado pela Universidade Estadual de Ponta-Grossa - UEPG, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Antônia de Souza.

O documento, é aqui apresentado sob o título de **"Documento Norteador para auxiliar nas mediações Pedagógicas"**, foi elaborado após um trabalho de campo, realizado em uma escola municipal, que oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

O trabalho de campo envolveu professores, a equipe pedagógica e pais de estudantes, diagnosticados com deficiência ou transtornos, que estão matriculados no ensino regular.



Introdução

Este documento tem como objetivo contribuir e orientar os momentos de mediação pedagógica entre professores e equipe pedagógica, professores e familiares.

As mediações pedagógicas, aqui defendidas, são momentos de interação e diálogo, onde familiares, equipe pedagógica e professores se encontram e trocam informações sobre os estudantes com deficiências ou transtornos, com o objetivo de conhecer o estudante, suas habilidades e potencialidades, buscando auxiliar o professor em momentos de planejamentos das atividades docentes.

Essa proposta tem uma perspectiva educacional dialógica, que compreende que experiência é construída coletivamente e historicamente. Por isso busca enfatizar a importância do diálogo dos envolvidos no processo de escolarização das pessoas com deficiências e transtornos.

Sabemos que a construção do processo educativo passa por várias etapas. Não existe uma receita pronta para o ensino de pessoas com deficiências ou Transtornos Globais do Desenvolvimento,, porém com planejamento, diálogo e parcerias, este processo se torna mais fácil e com melhores resultados no ensino e na aprendizagem dos estudantes.

Neste documento estão dispostas etapas que podem ser seguidas, bem como pontos importantes a serem abordados que facilitarão o planejamento e os momentos de mediações pedagógicas.

Propõe-se que estes momentos ocorram desde a matrícula da criança e que sejam frequentes durante todo o processo de escolarização, pois a pessoa com deficiência ou Transtornos Globais do Desenvolvimento tem direito a matrícula , permanência e a qualidade do ensino.

Tendo consciência que o processo de inclusão em classes comuns, enfrenta muitos desafios, apresentamos a seguir algumas sugestões de abordagens e pontos que podem ser discutidos nos momentos de mediações pedagógicas.

ABORDAGEM E PRIMEIROS CONTATOS COM OS FAMILIARES

MEDIAÇÕES ENTRE EQUIPE PEDAGÓGICA E FAMILIARES

1. Matrícula do estudante na instituição

No momento da matrícula o profissional responsável fará as perguntas para preencher a ficha de matrícula. Um dos quesitos a serem preenchidos é: tipo de deficiência, transtorno do Espectro Autista ou Altas habilidades/Superdotação. Este item da ficha de matrícula apresenta as seguintes opções a serem marcadas:

Altas habilidades/Superdotação; Deficiência intelectual; Deficiência física; - Cegueira; Baixa visão; Surdez (usuário de Libras); Deficiente auditivo (não faz uso de Libras); Surdocegueira; Deficiências Múltiplas; Transtorno do Espectro Autista; Transtornos Mentais; Distúrbios de Aprendizagem.

Caso seja identificadas algumas destas deficiências ou transtornos, sugere-se requerer documentação que comprove a condição do estudante.

Neste momento recomenda-se iniciar os processos de acolhimento e mediações pedagógicas com o familiar, ou no momento que for diagnosticado, se o estudante já estiver matriculado na instituição.

Caso não a equipe pedagógica e gestora não consiga conversar com o familiar no momento da matrícula, é importante que o profissional que acolheu a matrícula, explique a importância da conversa com a família, para conhecer o estudante e a escola e assim, a instituição consiga atender suas especificidades dos alunos.

2. Contato através de telefone ou algum meio de comunicação disponível para o agendamento de uma reunião com o familiar

Aconselha-se que este contato ocorra de forma acolhedora, motivando a participação dos familiares para que ocorram as primeiras interações entre equipe pedagógica e a instituição de ensino.

Se possível solicitar para um familiar trazer documentos, como laudos médicos, atestados, receituários, encaminhamentos, que tragam informações sobre a deficiência ou transtornos.



3. Reunião com um ou mais familiares

Na primeira reunião aconselha-se, partir do princípio do acolhimento trazendo segurança para o familiar, que estejam presentes a equipe pedagógica e equipe gestora.

O objetivo desta primeira mediação é colocar a escola a disposição da família, dando abertura para o diálogo, sempre que necessário, e demonstrar que a escola está disposta à acolher a criança da melhor forma possível, garantindo o aprendizado, a socialização e a segurança dentro da instituição.



Neste momento aconselha-se ouvir a família, questionar somente os pontos que são as necessidades básicas e os meios para proporcionar uma melhor adaptação do estudante no ambiente.

É necessário dar segurança e confiança à família, para que se sintam motivados a participar de outros momentos de mediações.

No encontro pode ser apresentado à família os professores que trabalharão com o estudante e esclarecer que esses profissionais se colocam à disposição da família para o diálogo quanto a vida escolar da criança.

Uma nova conversa, poderá ser agendada uma data futura e dependendo da necessidade, as conversas podem ser mais espaçadas ou com intervalos menores de tempo. Mas é interessante que se tenha uma data marcada para que não se perca o vínculo.

Em outros momentos de interação, podem ser abordadas questões sobre habilidades e preferências dos estudantes, dificuldades apresentadas e observadas pelos familiares, pontos positivos na escolarização e pontos negativos ou que precisam ser revistos e melhorados, formas de avaliação, estudos e tarefas para casa, enfim conforme o andamento do processo de escolarização.

Estes encontros podem ser registrados com fotos, realizados relatórios para serem arquivados na pasta do estudante ou até mesmo se adotar um livro ata para o registro. Isso é importante para que estes momentos de mediações fiquem documentados na escola.



Mediações pedagógicas

Equipe pedagógica e familiares



↪ Primeiros passos no processo de mediações com familiares

1. Matrícula ou diagnóstico do estudante na instituição

1.

2. Contato para o agendamento de uma reunião com o familiar.

2.

3. Reunião com um ou mais familiares

3.

4. Agendamento do próximo encontro

4.



Medição entre equipe pedagógica e professores



Após a matrícula do estudante e ao estabelecimento do primeiro contato entre equipe pedagógica e familiares, é o momento de realizar um encontro de mediação, entre equipe pedagógica e os professores que irão trabalhar com o estudante com deficiência ou transtornos.

Aconselha-se que este encontro ocorra logo após a conversa com os familiares, para que os professores tenham conhecimento do caso o quanto antes possível.

Caso mais de um profissional trabalhe com o estudante, o ideal é reunir-se em um horário que facilite a participação de todos, para o repasse das informações obtidas pela equipe pedagógica na reunião com familiares.

Neste momento, a equipe pedagógica poderá falar um pouco sobre a deficiência ou transtorno do estudante, trazendo algumas informações que possibilitem ações de planejamento e a busca de metodologias para adequar as necessidades do estudante.

Para este encontro podem se seguir alguns passos:

- Apresentar o estudante, seus gostos, habilidades, preferências, sua família, local aonde mora, como chega a escola entre outros pontos;
- Falar sobre a deficiência ou transtorno do estudante, se possível apresentar aos professores, laudos, registros de atividades e produções em casa e orientações de outros profissionais que o atendem;
- Repassar as informações obtidas na reunião com os familiares;
- Orientar quanto às necessidades que o estudante apresenta;
- Colocar-se à disposição para a busca de metodologias de ensino, planejamentos e adaptações de atividades para favorecer a aprendizagem;
- Possibilitar momentos de questionamentos, desabafos, exposição de ideias durante o encontro para que os professores se sintam seguros e percebam que a equipe pedagógica está ali para apoiá-los.



Nos encontros posteriores, que podem ocorrer durante as horas atividades dos professores. A equipe pedagógica e professores podem dialogar sobre:

- Metodologias adequadas;
- Adaptação de materiais;
- Métodos e formas de avaliação e recuperação;
- Comportamentos dos estudantes dentro da sala de aula;
- Avanços, retrocessos e estagnação na aprendizagem;
- Assuntos a serem dialogados com a família;
- Registros das atividades e do desenvolvimento do estudante.

É importante que estes diálogos sejam planejados e tenham uma periodicidade estipulada, para que não ocorra somente quando há uma dificuldade que o professor não consegue resolver sozinho, ou quando necessite do preenchimento de algum documento referente aos estudantes.

As primeiras mediações podem ocorrer quinzenalmente e depois, na medida que, o processo de escolarização seja encaminhado, estes momentos podem ocorrer num intervalo de 30 dias.



MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

Equipe pedagógica e professores

PRIMEIRO ENCONTRO



- Apresentar quem é o estudante, sua família, local aonde mora, como chega a escola.



- Falar sobre a deficiência ou transtorno do estudante, se possível apresentar aos professores, laudos e orientações de outros profissionais que o atendem.



- Repassar as informações obtidas na reunião com os familiares;
- Fazer orientações, quanto às necessidades que o estudante apresenta;



- Se colocar a disposição para juntos buscarem metodologias de ensino, planejar e adaptar atividades para favorecer a aprendizagem.

DEMAIS ENCONTROS



- Metodologias adequadas;
- Adaptação de materiais;



- Métodos e formas de avaliação e recuperação;
- Comportamentos dos estudantes dentro da sala de aula;



- Avanços, retrocessos e estagnação na aprendizagem;
- Assuntos a serem dialogados com a família;



- Registros das atividades e do desenvolvimento do estudante.

IMPORTANTE!!!

- Abrir momentos de questionamentos, desaafos, exposição de ideias durante o encontro para que os professores se sintam seguros e percebam que a equipe pedagógica está ali para apoiá-los.



Mediações entre professores e familiares

As mediações pedagógicas devem envolver familiares e docentes, ou seja, não devem ficar somente a cargo do professor, contudo, é importante lembrar que no processo de inclusão, esse profissional é quem terá maior contato com o estudante e, sendo assim, é o mediador do processo de ensino e aprendizagem.

O primeiro contato pode ocorrer como uma forma de apresentação na reunião com familiares e equipe pedagógica. Depois, poderá ser planejado, um momento para as mediações onde, aconselha-se que seja estipulada uma periodicidade para que não perca-se o vínculo com a família.

Nos encontros seguintes, se for de comum acordo entre familiares e profissionais, o estudante poderá participar, socializando opiniões, críticas, elogios e demais informações sobre sua escolarização.

É importante deixar claro, tanto para professores, como para os familiares, que esta interação favorece o conhecimento sobre o estudante e beneficia o processo de ensino e aprendizagem.

Nos primeiros encontros de mediações pedagógicas entre professores e familiares podem se tratados assuntos como:

- Como e quando foi descoberta a deficiência ou transtorno do aluno?
- O aluno recebe atendimento de outros profissionais? Caso receba, quais são as orientações destes profissionais?
- O aluno faz uso de medicamentos? Quais efeitos esses medicamentos causam?
- O aluno apresenta estereotipias? Quais ações devem ser tomadas durante estes momentos por parte dos professores?
- O aluno apresenta algum problema de saúde ou descontrole fisiológico que necessite de atenção especial?
- Quais habilidades do aluno que se destacam?
- Quais são as dificuldades mais acentuadas?
- Como é a concentração do aluno?
- Algum familiar pode auxiliar nas atividades escolares enviadas para a casa?



Para os próximos encontros recomenda-se que o professor observe o desenvolvimento do estudante e, se possível, faça anotações, das habilidades percebidas, desenvolvimento da aprendizagem e dificuldades para serem dialogadas com o familiar.

Nos demais encontros podem ser abordados temas como:

- Opinião dos familiares a respeito de como está a escolarização do estudante. É importante primeiramente ouvir os familiares, para que se sintam valorizados e, assim, exponham opiniões e sugestões que possam contribuir para o processo de escolarização dos estudantes com deficiências ou transtornos.
- 

- Em um segundo momento, dependendo das colocações postas pelos, o professor poderá apresentar o planejamento do ensino, atividades e fotos, como forma de registro das realizações do estudante, atividades adaptadas, de acordo com as necessidades, fotos ou vídeos de momentos de interação, socialização e autonomia do estudante.
- Apresentar (com o intuito de dialogar) para os familiares às formas de avaliação utilizadas e o resultado das mesmas, onde essas, podem ser discutidas, reformuladas, ou adaptadas conforme a necessidades ou continuidade dos mesmos modelos.
- Dialogar outros assuntos que sejam necessários.
- Agendar o próximo encontro.

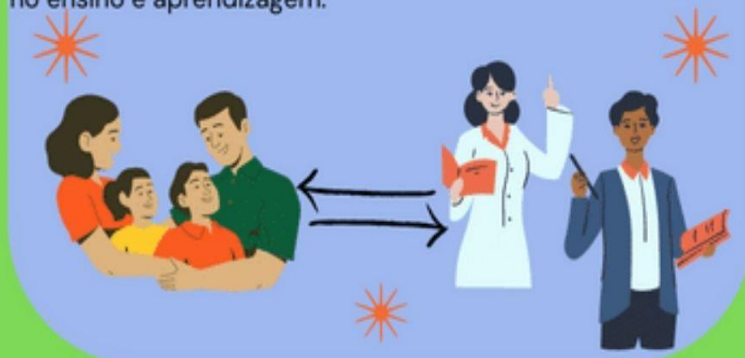
Fica a critério dos participantes a forma de registro destes encontros, porém há de se ressaltar que é de extrema importância deixar documentado estes momentos. Sugere-se a organização de um diário de bordo para registro dos diálogos realizados com todos os sujeitos.

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

Professores e familiares

O QUE É

São encontros entre professores e familiares que propiciam o conhecimento sobre o estudante auxiliando o professor no processo de planejamento do ensino e consequentemente no ensino e aprendizagem.



O QUE NÃO É

Os encontros de mediações pedagógicas não são momentos de cobranças e reclamações.

São momentos de :

Ouvir,
dialogar, refletir e
planejar...

**MEDIAÇÕES
PEDAGÓGICAS ENTRE
PROFESSORES E
PROFESSORES**

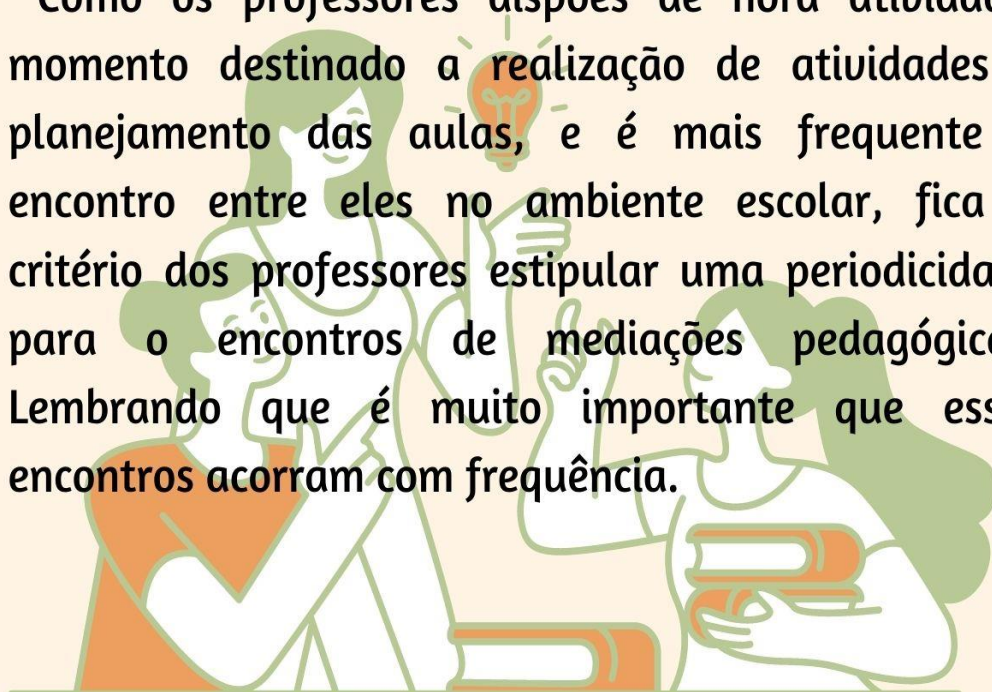


Na maioria das vezes uma determinada turma é atendida por mais de um professor. Isso ocorre devido a divisão disciplinar, momentos de hora atividade, nos quais o professor se ausenta da sala para realizar suas atividades e planejamento de aulas.

Por isso, torna-se importante os momentos de mediações pedagógicas entre os professores que trabalham com a classe, principalmente nas classes comuns, que possuem alunos com deficiências e transtornos e até mesmo com os professores que trabalham com a Sala de Recursos Multifuncional e atendem estudantes em contraturno.

Estas mediações pedagógicas podem contribuir com o processo de planejamento, auxiliando o encontro abordagens e metodologias exitosas no processo de ensino e aprendizagem.

Como os professores dispõem de hora atividade, momento destinado à realização de atividades e planejamento das aulas, e é mais frequente o encontro entre eles no ambiente escolar, fica a critério dos professores estipular uma periodicidade para os encontros de mediações pedagógicas. Lembrando que é muito importante que esses encontros ocorram com frequência.



Nestes encontros sugere-se a abordagem de assuntos como:

- Desenvolvimento do estudante;
- Evolução na aprendizagem;
- Principais dificuldades;
- Habilidades;
- Auxílios necessários;
- Adaptações de atividades e conteúdos;
- Formas de avaliação;
- Metodologias que apresentaram bons resultados;
- Desenvolvimento da autonomia e da socialização;
- Dificuldades evidenciadas pelos professores na prática pedagógica;
- Facilidades evidenciadas pelos professores no cotidiano escolar;
- Diálogos sobre os estudantes: de onde vêm, aspectos culturais, trabalho dos familiares, etc.



Estes tópicos, quando discutidos trazem novos olhares, trocas de informações e experiências que podem contribuir para o processo de planejamento do ensino para os estudantes com deficiências ou transtornos matriculados nas classes comuns. Especialmente, novos olhares para os estudantes, a exemplo do que fala Miguel Arroyo no livro “Imagens quebradas”.

Na imagem a seguir temos um infográfico que representa de forma simples todo o processo descrito neste documento.

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

Matrícula do
estudante com
deficiência ou
Transtornos

Familiares

Funcionário
responsável
pela
matrícula

Equipe pedagógica

Mediações pedagógicas

Professores

Mediações
pedagógicas

Mediações pedagógicas

Mediações pedagógicas



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mediações pedagógicas defendidas aqui neste documento, são uma forma de diálogo entre os envolvidos no processo de escolarização das pessoas com deficiências ou transtornos, matriculados no ensino regular.

Constituem estratégias garantir o direito a educação com qualidade para todos, pois visam identificar as potencialidade, habilidades e os métodos adequados para auxiliar no processo de planejamento das aulas por parte do professor.

As mediações pedagógicas envolvem equipe pedagógica e familiares na busca pela aprendizagem do estudante, dando suporte ao professor por meio do diálogo.

As reflexões aqui presentes, neste documento, não são uma "receita pronta" de como devem ser as mediações pedagógicas, mas são sugestões e orientações que podem ser adaptadas dentro da realidade de cada escola.