

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ALICE NAYARA BRANCO

**OS ORDENAMENTOS LEGAIS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO
MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA E O PAPEL DO PEDAGOGO**

PONTA GROSSA

2019

ALICE NAYARA BRANCO

**OS ORDENAMENTOS LEGAIS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO
MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA E O PAPEL DO PEDAGOGO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia,
na Universidade Estadual de Ponta Grossa, na
área de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vera Lucia Martiniak.

PONTA GROSSA

2019

ALICE NAYARA BRANCO

OS ORDENAMENTOS LEGAIS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO
MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA E O PAPEL DO PEDAGOGO

Trabalho de conclusão de curso apresentado para obtenção do título de graduação
na Universidade Estadual de Ponta Grossa, área de Licenciatura em Pedagogia.

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____.

Vera Lucia Martiniak

Professora Doutora - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Paola Andressa Scortegagna

Professora Doutora - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Luciana Kubaski Alves

Professora Doutoranda - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico esse trabalho a Deus, que foi um verdadeiro guia nessa jornada. Sem a sua infinita sabedoria, jamais teria conseguido.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é dedicado á Deus, que me deu sabedoria para escrever cada página e iluminou os caminhos para superar as adversidades encontradas pelo caminho. Sem ele, nada seria impossível.

Dedico esse trabalho também aos meus pais Neli e Bejair, que todos os dias me deram forças para superar as dificuldades e persistir no sonho de fazer faculdade, não me deixando desistir de estudar. Obrigada por fazerem o possível e o impossível por mim, com todo amor do mundo, sou muito grata a vocês.

À professora Dra. Vera Lucia Martiniak, que se esforçou ao máximo para transmitir seus conhecimentos e foi compreensiva nos momentos de dificuldade. Uma excelente professora, a qual eu admiro muito e creio que essa conquista não seria possível sem a sua orientação, paciência e dedicação.

A todos os Familiares, Professores (as) e Colegas, que durante o curso participaram contribuindo com o possível para a conclusão deste curso.

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

Considerando a importância da atuação do pedagogo, esta pesquisa tem como intuito analisar, a partir das diretrizes legais, seu papel em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiências em classes regulares do Ensino Fundamental, do município de Ponta Grossa, PR. Como objetivos específicos definiram-se os seguintes: contextualizar o Curso de Pedagogia e as funções do pedagogo; discutir os princípios da educação inclusiva; identificar, com base na legislação municipal vigente, o papel do pedagogo diante do processo de inclusão de alunos com deficiências. Parte-se do princípio que o trabalho do pedagogo é o de coordenar o ato educativo, ou seja, organizar um trabalho coletivo junto à equipe docente, que tem intencionalidade voltada aos fins da educação e se sistematiza por meio do Projeto Político Pedagógico. O levantamento de teses e dissertações produzidas sobre o tema desvelou que muitos estudos são direcionados para o papel do professor no processo de inclusão, ou ainda, estudos que analisam casos específicos de alunos com determinadas deficiências, mas poucos são aqueles que abordam o papel do pedagogo. Portanto, diante dos resultados dos estudos mencionados e considerando a importância da atuação do pedagogo no processo de inclusão de alunos com deficiências essa pesquisa buscará, a partir dos ordenamentos legais, compreender o seu papel do pedagogo na promoção dos direitos de aprendizagem. Essa pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de cunha exploratória, pois por meio do levantamento bibliográfico e análise documental. Analisando o papel do pedagogo diante da inclusão de alunos com deficiências no ensino regular, optou-se por eleger os documentos legais e diretrizes curriculares municipais para análise do tema. Mais especificamente, a análise se deteve em três eixos que respaldam o trabalho do pedagogo: o planejamento docente, a formação continuada e a articulação dos pais com a escola. Como aporte teórico esse estudo está respaldado pelos autores Franco (2016), Libâneo (2001) e Pimenta (2002) que discutem a formação e o papel do pedagogo; pelos estudos de Saviani (2007, 2012) a respeito do contexto histórico e a implementação de políticas educacionais na sociedade capitalista. Por fim, os estudos de Mantoan (2003, 2006) que auxiliam na compreensão a respeito da inclusão de alunos com deficiências na sociedade e principalmente, no contexto escolar. Os resultados apontam que diante das legislações e documentos municipais ainda não está claro o papel que o pedagogo deverá desempenhar diante do processo de inclusão.

Palavras chaves: Educação Inclusiva. Pedagogo. Aspectos legais.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Terminologias adotadas pelos documentos utilizados.....	44
--	----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP's	Coordenadores Pedagógicos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
INC.	Inciso
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PMPG	Prefeitura Municipal de Ponta Grossa
PNE	Política Nacional de Educação
PNEE	Pessoas Portadoras De Necessidades Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino
SECADI	Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretária de Educação Especial
SME	Secretária Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organizações Das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	16
CAPITULO II - PRINCÍPIOS INCLUSIVOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	27
CAPITULO III - O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS ORDENAMENTOS LEGAIS DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA.....	45
3.1O PLANEJAMENTO DOCENTE.....	47
3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	50
3.2.1 O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino.....	50
3.3 A ARTICULAÇÃO COM A COMUNIDADE.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	62

INTRODUÇÃO

A temática relacionada à educação inclusiva tem ampliado seus espaços de discussão, desde a década de 1990, quando ocorreu um movimento mundial em defesa da “escola para todos”. A escola e toda a sua estrutura burocrática, fragmentada e excludente necessita romper com a homogeneização e promover a inclusão de todos os alunos, respeitando suas diferenças e individualidades. Nesse sentido, a equipe de gestão escolar e, particularmente, o pedagogo tem papel fundamental nesse processo de garantir o direito à aprendizagem, a partir dos princípios inclusivos.

O interesse pela temática surgiu a partir de uma inserção pedagógica, em 2017, proposta pela disciplina de Pesquisa da Prática Pedagógica II, em uma escola da rede municipal na cidade de Ponta Grossa. A inserção teve como objetivo observar e compreender o trabalho do pedagogo e como esse trabalho reflete na prática pedagógica da escola.

Após realizar entrevistas com duas pedagogas da escola observada, foi constatado que as mesmas não têm clareza sobre qual é o seu papel como pedagogas diante do processo de inclusão de alunos com deficiências na classe regular. Considerando os relatos das pedagogas, percebeu-se que ambas tem clareza que o seu trabalho está diretamente ligado com o das professoras, mas possuem dificuldades em organizar o trabalho pedagógico, solucionar os conflitos que surgem e, como consequência disso, acabam destinando grande parte do seu tempo com questões burocráticas, deixando de lado situações que necessitam de acompanhamento periódico, como é o caso da inclusão dos alunos com deficiências.

Ainda, no decorrer da inserção pedagógica foram realizadas observações em sala de aula e compreendeu-se que as práticas das professoras necessitam da mediação do pedagogo. Notou-se que durante o decorrer da rotina da escola as pedagogas não conseguem exercer a sua função, não promovem o processo de mediação entre a teoria e a prática diante dos problemas que surgem. A relação do pedagogo com os professores é de escuta livre, onde deveria ser privilegiada contrapondo com as teorias e orientações pedagógicas (FRANCO, 2016).

Essa inserção pedagógica instigou a buscar compreender como o pedagogo pode favorecer o processo de inclusão e a melhoria da aprendizagem dos alunos, garantindo os preceitos legais. Assim, delineou-se a seguinte questão norteadora: como se dá a atuação do pedagogo, da rede municipal de ensino, a partir da legislação educacional diante dos princípios da educação inclusiva?

Portanto, considerando a importância da atuação do pedagogo, esta pesquisa tem como intuito analisar, a partir das diretrizes legais, seu papel em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiências em classes regulares do Ensino Fundamental, no município de Ponta Grossa.

Como objetivos específicos definiram-se os seguintes: contextualizar o Curso de Pedagogia e as funções do pedagogo; discutir os princípios da educação inclusiva; identificar, com base na legislação municipal vigente, o papel do pedagogo diante do processo de inclusão de alunos com deficiências.

Segundo Franco (2016) é fundamental que o pedagogo perceba-se como aquele educador que precisa produzir a articulação crítica entre os professores e seus contextos, necessita produzir uma articulação entre a teoria e a prática educativa, esse processo deve ser ao mesmo tempo formativo e emancipador.

Vive-se um momento de luta pela igualdade de direito e pela conquista da oportunidade para todos e na área da educação esse movimento foi difundido a partir dos princípios da inclusão escolar. Atualmente, a garantia de espaços inclusivos faz parte do cotidiano de todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente com as questões educacionais. Para Aranha (2000, p. 2), “[...] a ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade de vida em sociedade”. Isto significa garantia de acesso a todos, a todas as oportunidades, independentes das particularidades de cada indivíduo ou grupo social.

Nota-se que as práticas em sala de aula, inclusive com alunos incluídos, decorrem da mediação do trabalho pedagógico. Quando o mesmo não tem clareza de como o seu trabalho deve acontecer, não consegue promover o trabalho de mediação entre as teorias educacionais e as práticas dos docentes.

[...] parece ponto pacífico, entre educadores, que a formação contínua do professor haverá de ser feita, buscando-se o papel ativo do educador que, através da reflexão, adquirirá conhecimento crítico de sua ação pedagógica, podendo a partir daí reconstruir os condicionantes de sua existência, os pressupostos de suas escolhas cotidianas, bem como se reconstruir como

pessoa, como pessoa, como identidade. (FRANCO, 2011 *apud* FRANCO, p. 20, 2016).

O trabalho do pedagogo deve ser o de coordenar o ato educativo, ou seja, organizar um trabalho coletivo junto à equipe docente, que tem intencionalidade voltada aos fins da educação e se sistematiza por meio do Projeto Político Pedagógico. Deve-se ainda, mediar o processo de reflexão do trabalho do docente, processo o qual se dá por meio da formação continuada que é considerada uma das principais funções do pedagogo.

A formação continuada é o momento em que os professores têm para refletir sobre o seu trabalho, o porquê de suas práticas, e cabe ao pedagogo por meio de estudos discutir e ajudar a equipe docente a interpretar as teorias implícitas na práxis, sendo o mediador da transformação e visando fins emancipatórios.

A construção do trabalho pedagógico na escola não é uma tarefa fácil, porque, além de outros aspectos, exige dos educadores: participação consciente e responsável, implicando em autonomia responsável, participação crítica e reflexiva, desenvolvendo ações efetivas na escola e na sociedade como um todo; e profunda clareza quanto à situação e às condições da unidade escolar (contexto onde se insere a clientela escolar atendida e os profissionais da educação, a política educacional adotada, o currículo escolar vivenciado, os valores presentes na realidade social, etc.). Nessa perspectiva, entende-se que o trabalho coletivo é o resultado do processo de planejamento e a forma de operacionalização em que a gestão escolar cria condições propícias para a implementação na unidade escolar. (SANTOS p. 35, 2015).

A atuação do pedagogo no contexto escolar implica na mediação de ações que promovam aprendizagens por meio de estratégias colaborativas entre professores, alunos e pais.

Compreendendo a importância da atuação do pedagogo buscou-se na produção científica outros estudos que contemplam a temática relacionada ao processo de inclusão. A dissertação de Carvalho (2016) constatou que a maior parte dos estudos analisa o trabalho dos professores, de educação regular ou de educação especial que atuam na sala de recursos multifuncionais (SRM), e apenas dois trataram do papel do gestor ou coordenador para a promoção da inclusão escolar de alunos com deficiências. Seu estudo evidenciou que o papel do professor ainda tem sido considerado o de maior relevância para a inclusão desses alunos.

Outros estudos como Tozetto e Kailer (2018) também enfatizam o papel do pedagogo e a necessidade em compreender os saberes que envolvem a sua formação, já que em alguns contextos de atuação se secundariza ações e saberes específicos do seu trabalho em detrimento de outras funções.

Os estudos de Patuzzo (2014) investigaram as possibilidades de ações articuladas pelo pedagogo com os demais profissionais da escola, visando o processo de inclusão de alunos com deficiências no Ensino Fundamental. A autora conclui, em sua investigação, a necessidade de efetivação de um trabalho coletivo mediado pelo pedagogo, responsável por coordenar as práticas pedagógicas.

O levantamento de teses e dissertações produzidas sobre o tema desvelou que muitos estudos são direcionados para o papel do professor no processo de inclusão, ou ainda, estudos que analisam casos específicos de alunos com determinadas deficiências, mas poucos são aqueles que abordam o papel do pedagogo.

Portanto, diante dos resultados dos estudos mencionados e considerando a importância da atuação do pedagogo no processo de inclusão de alunos com deficiências essa pesquisa buscará, a partir dos ordenamentos legais, compreender o seu papel do pedagogo na promoção dos direitos de aprendizagem.

Essa pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa que segundo Gil (1991, p. 133) considera:

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

O estudo divide-se em exploratória, pois por meio do levantamento bibliográfico, pois, de acordo com Gil (1991), utiliza-se de materiais que não recebem tratamento analítico sendo suas fontes muito mais diversificadas, constituem fonte rica e estável de dados. Dessa forma, analisando o papel do pedagogo diante da inclusão de alunos com deficiências no ensino regular, optou-se por eleger os documentos legais e diretrizes curriculares municipais para análise do tema. Mais especificamente, a análise se deteve em três eixos que respaldam o

trabalho do pedagogo: o planejamento docente, a formação continuada e a articulação dos pais com a escola.

Como aporte teórico esse estudo está respaldado pelos autores Franco (2016), Libâneo (2001) e Pimenta (2002) que discutem a formação e o papel do pedagogo; pelos estudos de Saviani (2007, 2012) a respeito do contexto histórico e a implementação de políticas educacionais na sociedade capitalista. Por fim, os estudos de Mantoan (2003, 2006) que auxiliam na compreensão a respeito da inclusão de alunos com deficiências na sociedade e principalmente, no contexto escolar.

Esse estudo está dividido em três partes, sendo que no primeiro capítulo discute-se a formação do pedagogo e a constituição da sua identidade. No segundo capítulo apresentam-se as discussões sobre os princípios inclusivos a partir do contexto mundial e sua repercussão no país. No último capítulo procura-se relacionar o papel do pedagogo diante da inclusão de alunos com deficiências a partir dos ordenamentos legais no município de Ponta Grossa, PR.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A atuação do pedagogo, ao longo da história da educação brasileira, foi permeada por alterações, reformulações e características que tentaram definir uma identidade para a função. Para Libâneo (2001) o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, entretanto, a sua história é muito peculiar, pois como afirma o autor:

A história dos estudos pedagógicos, do curso de Pedagogia, da formação do pedagogo e de sua identidade profissional está demarcada por certas peculiaridades da história da educação brasileira desde o início do século. (2001, p. 39).

Durante a década de 1930 o Brasil passou por diversas mudanças políticas, econômicas e sociais e que se iniciaram de uma crise internacional da economia¹ que abalou o Brasil. A partir disso, tornou-se muito mais exigente a entrada de trabalhadores no mundo do trabalho, pois era exigida uma maior escolarização, fazendo com que a população se organizasse e voltasse a estudar, exigindo um aperfeiçoamento para o mercado de trabalho.

A ausência de um sistema educacional para atender a população brasileira e principalmente, alfabetizar e escolarizar acarretou profundas desigualdades educacionais, que foram denunciadas pelo Movimento dos Pioneiros da Educação. A necessidade e a carência de uma estrutura universitária também foram denunciadas pelos educadores, quando afirmam que: “Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária [...]” (AZEVEDO, 1932).

A partir disso foram criadas duas instituições de ensino, a Universidade de São Paulo no ano de 1934 e a Universidade do Distrito Federal que foi construída em 1935. Foi a partir da criação dessas instituições que os cursos de licenciatura e o curso de pedagogia se estenderam por todo o país por meio do Decreto da Lei nº

¹ “A Grande Depressão” como intitulada foi a maior crise do capitalismo financeiro e teve início em meados de 1929, e se repercutiu até por cerca de 10 anos. Brito (2010).

1190 que foi promulgado em abril de 1939, em que visou à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive o setor pedagógico. Para Saviani (2012, p. 36) supunha-se que o “[...] perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor”.

O curso de Pedagogia nessa época teve intuito de formar os primeiros bacharéis e licenciados e era estruturado no esquema 3+1, ou seja, três anos de bacharelado e um ano reservado apenas para a licenciatura que pertencia à parte didática. A função técnica da escola era destinada a quem possuía a graduação de bacharel, enquanto os licenciados atuavam como professores, e que seriam responsáveis pelo ensino primário (BRASIL, 1939).

Essa estrutura permaneceu mesmo com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 4024/1961, promulgada em 1961. Entretanto, em 1962 o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251 fixou que o currículo do curso de pedagogia deveria ser organizado da seguinte forma: o curso de bacharelado seria composto de sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas de escolha da instituição. Já para a licenciatura foi fixado o Parecer CFE nº 292/62 que determinou que a formação pedagógica seria composta por três disciplinas indicadas pelo CFE. O currículo manteve seu caráter generalista sem a introdução de habilitações técnicas (SAVIANI, 2012).

Em decorrência da reforma universitária, por meio da Lei nº 5.540/68, reconheceu-se no art. 30 a competência para a habilitação, na graduação em Pedagogia: “[...] o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior”. No ano seguinte, foram promulgados o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1969 e a Resolução do CFE nº 2/1969 que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia no país.

Saviani (2007, p. 120) argumenta que:

As habilitações visavam à formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando profissionais com uma formação específica que

seria suprida pelo Curso de Pedagogia, então reestruturado exatamente para atender a essa demanda.

O trabalho do pedagogo se constituiu historicamente numa perspectiva de inspeção, controle, fiscalização e burocratização. Nos anos de 1970 o controle se manifestou com a adoção de formas técnicas no ensino e para o controle do trabalho do professor. No ano de 1973 foram atribuídas as seguintes funções ao Orientador Educacional, segundo o Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973. Segundo no Art. 8º:

Art. 8º São atribuições privativas do Orientador Educacional:

Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional em nível de:

1 - Escola;

2 - Comunidade.

b) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional dos órgãos do Serviço Público Federal, Municipal e Autárquico; das Sociedades de Economia Mista Empresas Estatais, Paraestatais e Privadas.

c) Coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global.

d) Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando.

e) Coordenar o processo de informação educacional e profissional com vista à orientação vocacional.

f) Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando.

g) Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial.

h) Coordenar o acompanhamento pós-escolar.

i) Ministras disciplinas de Teoria e Prática da Orientação Educacional, satisfeitas as exigências da legislação específica do ensino.

j) Supervisionar estágios na área da Orientação Educacional.

l) Emitir pareceres sobre matéria concernente à Orientação Educacional.

O pedagogo seria então o profissional que atuaria de forma direta com o aluno, porém também estaria comprometendo-se em resolver as dificuldades encontradas pela escola em relação ao ensino, buscando uma articulação com a família para proporcionar uma relação da família-escola, visando o desenvolvimento do aluno. E ainda complementa o Art. 9º do Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de segundo o Art. 9º:

Art. 9º Compete, ainda, ao Orientador Educacional as seguintes atribuições:

a) Participar no processo de identificação das características básicas da comunidade;

b) Participar no processo de caracterização da clientela escolar;

c) Participar no processo de elaboração do currículo pleno da escola;

d) Participar na composição caracterização e acompanhamento de turmas e grupos;

- e) Participar do processo de avaliação e recuperação dos alunos;
- f) Participar do processo de encaminhamento dos alunos estagiários;
- g) Participar no processo de integração escola-família-comunidade;
- h) Realizar estudos e pesquisas na área da Orientação Educacional

Tanto o curso de pedagogia quanto o pedagogo têm como seu objeto de estudo a educação e o pedagogo busca refletir sobre os fenômenos educativos. Libâneo (2001) indaga e responde a seguinte questão:

Quem, então, pode ser chamado de pedagogo? O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista o objetivo de formação humana previamente definida em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2001, p.161).

O curso passou formar o profissional para que fosse capacitado nas duas áreas, a licenciatura e na área técnica, e a partir disso somente no ambiente escolar deveria escolher qual seria sua função mediante as oportunidades e interesses.

A história da escola demonstra que esta se constituiu por meio de uma administração autoritária, sob controle direto do estado, com isso a função do pedagogo era apenas de supervisionar o que ocorria em sala.

Já no final da década de 1970 e início de 1980 o curso recebeu inúmeras críticas em relação à formação fragmentada, tendo como modelo uma educação tecnicista e a divisão do trabalho técnico na escola.

Na década de 1980, a gestão e conseqüentemente, o pedagogo buscaram se constituir de forma democrática, tendo o controle coletivo na escola. O pedagogo via a escola como um ambiente de aprendizagem, buscando proporcionar ao aluno uma formação completa. Para Franco (2016) foi nessa década que a ação supervisora passou a ser valorizada e necessária, pois isso era definido como um meio na concretização de mudanças nos contextos escolares.

A partir dos anos de 1990, o contexto brasileiro avança para uma gestão neoliberal em que o Estado controla de forma indireta, e então novamente o pedagogo tem uma busca constante por resultados, e não na formação completa do aluno e nem sobre suas práticas na sala de aula.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, que reorganizou todos os níveis de ensino brasileiro, também definiu as incumbências dos professores conforme o artigo 13:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A primeira incumbência assegura aos docentes a participação na elaboração da proposta pedagógica da instituição escolar o estabelecimento de ensino. Entretanto, cabe a equipe de gestão direcionar e nortear a participação e nesse caso o papel do pedagogo é “[...] participar ativamente na gestão e organização da escola contribuindo nas decisões de cunho organizativo, administrativo e pedagógico didático” (LIBANEO, 2010, p.25). Da mesma forma, cabe ao pedagogo auxiliar o docente na elaboração do seu plano de trabalho procurando atender e respeitar o contexto no qual a escola está inserida e principalmente, voltado para as necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, o processo de ensino e aprendizagem estará voltado para a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, sendo acompanhado e mediado pelo pedagogo para que possibilite o direito à educação a todos os alunos, sejam deficientes ou não.

O inciso IV assegura que cada docente deve promover estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento. O papel do pedagogo consiste na mediação e articulação com o planejamento do professor e da escola, contribuindo para a melhoria da aprendizagem por meio de ações que os auxiliem “[...] a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos” (LIBÂNIO, 2004, p. 219).

Além do planejamento das aulas, acompanhamento da aprendizagem dos alunos, cabe ainda aos professores participar dos períodos dedicados à avaliação e ao seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, as redes de ensino dedicam momentos em que os professores podem planejar e organizar a sua prática pedagógica. A hora-atividade também se constitui no momento em que o professor pode destinar para a sua formação profissional, para estudos e socialização de experiências com colegas, mediados e acompanhados pelo pedagogo.

A hora atividade é o momento em que o professor, pela mediação do pedagogo, retomará seu trabalho através da elaboração do plano de trabalho docente. O pedagogo deve subsidiar o professor neste processo sugerindo formas diferenciadas de trabalho, tendo em vista a garantia da apropriação dos conteúdos escolares pelos alunos em sala de aula. (HADDAD, 2011, p. 14).

Ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, definiu em quatro artigos a formação de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Em uma conjuntura neoliberal, marcada fortemente pela intervenção mínima do Estado na educação, a formação de professores deu-se em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

A partir de meados dos anos 2000, as funções dos especialistas, foram convergidas a uma única designação, ou seja, de Supervisão Escolar e Orientação Educacional para Equipe Pedagógica, cargos a ser ocupado pelo então denominado “Professor Pedagogo”. E ainda se pode frisar que estas funções não foram diferenciadas. Porém neste momento, é exigência básica para ocupar o cargo a formação em Pedagogia (DECHANDT, 2013, p.27).

O papel da supervisão escolar estava baseado no controle das ações do professor, no acompanhamento e supervisão do trabalho docente, com características voltadas para a fiscalização do ensino.

Portanto, no início da trajetória do curso de Pedagogia, o pedagogo surgiu com um significado epistemológico de mestre e guia, ou seja, aquele que conduz para a compreensão do conhecimento. Atualmente, corroborando com Libâneo (2001, p. 44) entende-se que é o

[...] profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista, objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica.

Com isso, Franco (2016) identifica ao longo da história do curso as seguintes denominações para o profissional de Pedagogia: coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, orientador educacional, analista pedagógico e coordenador educacional, onde em cada época havia um modelo a ser seguido, sendo possível coordenar de forma autoritária, democrática ou gerencial.

Em diversas vezes o conceito de pedagogo remete a conceitos relacionados à superioridade, autoridade e que de certa maneira reproduz práticas de domínio, poder e imposição. Para Vasconcellos (2000, p. 87), “O termo coordenação também é tomado como sinônimo de supervisão, mas com uma peculiaridade, uma vez que o autor entende que uma função supervisora pode ser configurada independente da atuação do coordenador.”

As atividades que são desenvolvidas pelo pedagogo são de extrema importância para que o ambiente escolar se torne um local propício para a aprendizagem e um espaço inclusivo. O pedagogo proporciona uma mediação entre os professores e os alunos por meio da concepção de processos de ensino e aprendizagem, fazendo que ocorram avanços nas práticas pedagógicas da instituição.

O trabalho do pedagogo é uma ação processual, pois por meio diste, o coordenador demonstra suas habilidades como educador, conforme desenvolve objetivos bem definidos que possuem relações com o desenvolvimento do ambiente educacional, frente às exigências sociais solicitadas pela escola. Pimenta (2002, p.38) ressalta: “[...] a pesquisa como forma básica de construção do saber, em

confronto, em questionamento, com os saberes já estabelecidos e como instrumento pra desenvolvimento das competências do pensar”.

Sendo assim, o pedagogo não tem como função ser aquele responsável por resolver tudo na escola, ou como podemos dizer “apagar os incêndios”. Essa função requer diversos desafios e um deles é conseguir resolver as dificuldades diariamente da rotina escolar, porém responsabilizar-se em elaborar alternativas a longo prazo para resolver problemas instituídos em relação à aprendizagem. Por isso é necessário que o pedagogo proponha e desenvolva alternativas para que em vez de “apagar incêndios”, atue com a prevenção, propondo uma conciliação do que realmente a escola necessita e poder assim alcançar níveis educativos melhores.

Nessa circunstância, o pedagogo não pode ser responsável por acalmar os incêndios na instituição. O primordial desafio do pedagogo seria de resolver as dificuldades no decorrer da rotina escolar, porém não deixar de lado as ações a longo prazo que possam atrapalhar o desenvolvimento na instituição.

A presença do pedagogo escolar torna-se, pois, uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar, tendo em vista melhorar a qualidade da oferta de ensino para a população. Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos/métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo docente, [...] entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula (LIBÂNEO, 2001, p. 55).

No entanto, é comum que o pedagogo não consiga organizar sua rotina de trabalho, por este motivo não foca nas ações pedagógicas necessárias da escola, dando prioridade a assuntos burocráticos e conseqüentemente fazendo com que seu papel dentro da escola não se cumpra, por atividades como: problemas de indisciplina, como muito é citado nas escolas.

As atribuições do Coordenador pedagógico encontram-se atreladas às finalidades da educação. Destarte, a escola como um todo realiza suas atividades tendo como fim o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, as atribuições do Coordenador pedagógico encontram-se, muitas vezes, difusas e dispersas diante das determinações burocráticas da escola e da Concepção tecnicista que historicamente define a função deste profissional, vinculados ao exercício do controle, da fiscalização e das ações administrativas da escola. Cabe considerar, também, que a separação entre o pensar e o fazer torna o trabalho do Coordenador em uma execução de tarefas, que, no caráter dinâmico da escola, perde a compreensão do contexto e da totalidade da escola. (KAILER, 2016. p.122)

O pedagogo deveria exercer na escola uma função extremamente estratégica, atuando na formação continuada dos professores a qual esta entrelaçada com as questões pedagógicas. É responsável também por realizar a mediação entre o currículo e os professores, e também entre a família e a escola. Por isso, dentro da rotina pedagógica é importante planejar atividades em que consiga atender as responsabilidades principais que seu cargo necessita, como por exemplo, as incumbências descritas por Almeida e Soares (2010, p. 92):

- Organização da representatividade estudantil;
- O processo de inclusão dos alunos com deficiência e necessidade educativa especial;
- A orientação de estudos;
- Orientação profissional;
- A avaliação e o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem para o atendimento especializado e serviço de apoio pedagógico;
- A definição de critérios para a composição das turmas e para a escolha de professores para cada uma delas;
- Discussão e o encaminhamento sobre a questão disciplinar;
- Discussões de resultados;
- Apoio ao planejamento docente e práticas pedagógicas.

Libâneo (2001, p. 215) complementa que: “(...) o pedagogo é todo profissional que lida com a formação de sujeitos, seja em instituições de ensino, seja em outro lugar”. Para o autor, isso desconstrói totalmente a concepção de que o pedagogo é apenas docente, mas que suas atribuições são muito mais amplas.

Na escola, é de responsabilidade pedagógica a mediação de uma interpretação das teorias implícitas na práxis, proporcionando então uma transformação, para que objetivo final seja cada vez mais emancipatório. O pedagogo tem a responsabilidade de construir ao passar do tempo seu papel pessoal e profissional, de forma que um método crítico-coletivo-reflexivo será capaz de dar um novo sentido a identidade e a sua atuação profissional. Também deve criar um ambiente que seja favorável, mesmo frente a todas as demandas já postas, para que o processo de ensino aprendizagem seja efetivo. Promover uma educação de qualidade que garanta a aprendizagem de todos não é tarefa fácil e exige comprometimento e parceria de todos os envolvidos nesse processo. Assim, a tarefa de coordenação é complexa e de extrema relevância.

Para compreender as atribuições da função de coordenador é importante lembrar que historicamente a separação da gestão dos processos de ensino

e aprendizagem ocasionou uma distorção ou dicotomia na forma como é concebida a demanda de trabalho destes especialistas. De modo geral o supervisor, cuidava dos processos de ensino, ou seja, dos professores; e o orientador do processo de aprendizagem, ou seja, o aluno. Atualmente, esses profissionais (supervisores/orientadores) assumiram o papel de coordenadores gerando incompreensões em relação a suas funções, o que fortalece a necessidade de busca de uma identidade, caracterizando um desafio para o reconhecimento profissional (SALVADOR, 2012, p. 26).

A maior parte destes profissionais julga que utiliza seu tempo, com atividades burocráticas, sempre preenchendo planilhas, fazem a organização de relatórios, gerando levantamentos, atendendo a pais, e organizações de reuniões, festas e decorações onde gastam muito tempo.

O pedagogo na escola deve ser um mediador e, nesse caso, precisa possibilitar atitudes que valorizem o diálogo e a participação de todos os envolvidos, para que ocorram mudanças qualitativas no contexto escolar; bem como, no processo de aprendizagem dos alunos, propondo melhorias para o desenvolvimento geral da escola, e assim, conseguir implementar as metas e objetivos propostos no projeto político pedagógico. Como o papel do pedagogo implica diretamente na aprendizagem dos alunos, precisa planejar diariamente sua ação, para que possa contribuir para o fortalecimento de medidas que favoreçam a efetivação de um espaço democrático e de trabalho coletivo entre os envolvidos.

É importante que a coordenação da escola esteja comprometida em pensar em estratégias pedagógicas que colaborem com a aprendizagem dos alunos. Assim, cabe ao pedagogo acompanhar a efetivação das ações propostas no projeto político-pedagógico, direcionando para a aprendizagem, propondo e estratégias para a prática docente de forma que propicie um trabalho coletivo de todos os envolvidos. Para Veiga (2004, p.14):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

O projeto político pedagógico é o documento que caracteriza a escola, um eixo articulador que por meio de objetivos, metas, propostas, princípios e finalidades orienta o desenvolvimento das atividades que foram estipuladas pelo coletivo, participando das relações sociais mais amplas. Com isso, o pedagogo deve

acompanhar as atividades para que se efetivem, procurando articular a teoria e a prática, garantindo assim, a práxis pedagógica.

Para tanto, deve compreender que a prática e a teoria são importantes na ação pedagógica, pois, elas envolvem o trabalho docente, permitindo que seja superada a ação fragmentada e descontextualizada. Da mesma forma, o trabalho pedagógico, de todos os envolvidos na escola, deve contribuir para a superação de situações excludentes e alienantes, promovendo a consciência de transformação da sociedade, mais justa e igualitária, por meio de práticas que favoreçam espaços inclusivos, para todos os alunos.

CAPÍTULO II

PRINCÍPIOS INCLUSIVOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Sabe-se que a educação inclusiva é uma temática indispensável a ser discutida e aprofundada pelos profissionais da educação, pois é a partir deste tema que pode-se encontrar possibilidades para a melhoria dessa modalidade de ensino, oportunizando aos alunos com deficiências espaços inclusivos.

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) compreende-se que a educação especial é a modalidade educativa e que é proporcionada pela rede de ensino voltada para alunos que possuem alguma deficiência, e que necessitam de outros meios para que possam apreender o conhecimento, utilizando recursos que se adequem as suas necessidades.

A inclusão somente acontece quando a prática da educação inclusiva se efetiva, tornando contínua no cotidiano escolar. O primordial desafio da educação inclusiva é deixar de lado o aluno “ideal” e, conseqüentemente quebrar os paradigmas que propõe o modelo de aluno inteligente, dedicado e com comportamento excepcional. Essa prática favorece um processo de exclusão da escola em relação aos alunos que não estão dentro destes parâmetros, ou seja, aqueles que apresentam deficiências, comportamento indisciplinado, ou ainda, aqueles que fogem dos parâmetros estabelecidos pelos professores.

Os primeiros movimentos do processo de integração para crianças deficientes tiveram início no ano de 1969, nos países nórdicos, sendo esses países Europeus: Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia. Esse processo de integração se deu por momentos em que foram contestadas as práticas tanto educacionais como sociais de discriminação.

A escola deve diversificar o seu currículo para adaptá-lo conforme as necessidades de cada um. Com isso deve-se levar em consideração um pedagogo que efetive a formação continuada própria e a dos docentes, proporcionando um contínuo avanço pedagógico e também educacional, resultando em atitudes para atuar com as singularidades dos alunos.

esperado que o pedagogo elabore práticas em conjunto com o professor, práticas que garantam o respeito à diversidade, o que ocorre mediante a adequação de atividades para a promoção da aprendizagem, pois, entende-se que não basta o aluno apenas estar na escola, cabe à equipe escolar garantir que os alunos aprendam, considerando que são todos cidadãos de direito. (LIBÂNEO, 2001, p. 63).

Libâneo evidencia que a função do pedagogo é fundamental na escola, auxiliando os professores no processo educativo, propondo métodos de ensino, auxiliando diretamente ao planejamento, e também no que ultrapassa a sala de aula e impossibilita a mediação do andamento pedagógico entre a sala de recurso multifuncional e a escola. Compete destacar que o pedagogo é também um colaborador essencial para a efetivação do processo de inclusão, propondo práticas pedagógicas que auxiliem tanto na docência, quanto na implementação de medidas de acessibilidade, na certeza de que ocorra uma gestão democrática e uma educação de qualidade.

O pedagogo exerce um papel principal no processo de mediação para a inclusão de alunos na escola. O valor da sua função na escola baseia-se pela busca constante de uma abordagem reflexiva, buscando a cooperação de toda a comunidade, sendo antiautoritária, de forma democrática para que possa então haver discussões para a melhoria a respeito da inclusão escolar.

A educação especial, enquanto modalidade, prevista no LDB tem possibilidades de proporcionar a inclusão de pessoas com deficiências envolvendo os diferentes níveis e graus de ensino. Em uma perspectiva mais sistematizada, a educação especial engloba o modo educacional que está vigente, onde sua finalidade seja a garantia e o direito a educação assegurado por decretos/leis, tendo por objetivo proporcionar e construir uma sociedade igualitária, a formação de cidadãos mais conscientes e participativos, garantindo o acesso de todos à educação.

Os objetivos específicos foram formulados na Política Nacional de Educação Especial - PNEE (1994) para assegurar a aprendizagem significativa dos alunos:

Desenvolvimento global das potencialidades dos alunos. Incentivo à autonomia, cooperação, espírito crítico e criativo da pessoa portadora de necessidades especiais. Aquisição de hábitos intelectuais, de trabalho individual e em grupos. Aquisição do "v saber" e do "saber fazer". Preparação dos alunos para participarem ativamente no mundo social, cultural, dos desportos, das artes e do trabalho. Desenvolvimento das habilidades linguísticas, particularmente dos surdos. Integração dos

portadores de necessidades especiais à sociedade. Acesso e ingresso no sistema educacional, tão logo seja identificada a necessidade de estimulação essencial. Frequência à escola em todo o fluxo de escolarização, respeitados os ritmos próprios dos alunos. Expansão do atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede regular e governamental de ensino. Envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando (BRASIL, 1994, p.49).

Para que se possa pensar em uma sociedade que seja para todos, deve-se compreender que existem singularidades e especificidades diferentes, por esse motivo é necessário atender as necessidades tanto da maioria como da minoria e efetivar a execução para uma sociedade inclusiva, na qual diz respeito à educação, que é mediadora para que esse processo aconteça.

Ao considerarmos as palavras integração e inclusão no contexto do ensino, mesmo que estas palavras proponham um mesmo conceito, com o sentido de inserir a pessoa deficiente (neste caso a inserção na escola), atribuem-se definições e interpretações diferentes.

O meio de integração pode ser entendido como uma determinada estrutura que determina o favorecimento para um espaço de convivência, e que possua um nível de restrição baixo, onde seja dada a oportunidade para o deficiente e de certa forma uma maneira mais dinâmica para o envolvimento em todos os níveis sociais. Mantoan (2003, p.15) destaca que:

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

Considerando que a inclusão propõe um modo novo para a interação social, em que é proposta uma mudança de valores e atitudes que exigem a transformação na estruturação da sociedade e da educação, Mantoan (2003, p.15) reafirma que:

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Calaça e Bento (2014, p.62) explicitam a diferença das nomenclaturas integração e inclusão:

Os dois vocábulos — “integração” e “inclusão” — conquanto têm significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Destaco os termos, pois é necessário frisá-los, embora admito que essa distinção já poderia estar bem definida no contexto educacional.

Os ambientes escolares sugerem uma forma de compor a educação a qual acreditam que seja a necessidade de todos os educandos e, organizam-se em favor dessas necessidades. O ponto da questão não é criar uma estrutura ideal para atender essas necessidades especiais, e sim adaptar a organização escolar existente para que se torne eficiente ao atendimento aos alunos de todos os níveis de ensino.

Todo o cidadão tem direito e isso não difere na educação, Art. 205: direito á educação, pois prega-se que a educação é um direito de todos e que pessoas com deficiência também são detentores deste direito. A Constituição Federal propõe em um de seus objetivos que se deve “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3º, inciso IV). E também segundo o Art. 206 da Constituição Federal de 1988, o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Mesmo a lei estando em vigência não se pode considerar que apenas a matrícula na escola é suficiente para cumprir este princípio, pois nem sempre é garantia de permanência e sucesso do aluno.

Está prevista também na Constituição Federal (art. 205, inc. III), que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado aos educandos que possuem deficiência. Claramente observa-se que a educação é um direito de todos e neste contexto nem sempre esse acesso e a permanência é bem-sucedida: “[...] neste caso, eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos. (MANTOAN, 2006, p. 36)”.

A Constituição Federal de 1988 assegura a todas as pessoas o direito à educação e também o acesso e a permanência na escola. Toda escola, seja pública ou privada, deve atender os preceitos legais, sem excluir nenhum educando por

motivos de origem, sexo, etnia, idade, ou deficiência, entre outros aspectos de discriminação.

A partir destes respaldos legais descritos na lei, já seria possível assegurar que todas as pessoas e/ou educandos tivessem acesso à educação e a permanência na sala de aula no ensino regular, entretanto, isso acarreta vários questionamentos de que essa prática é difícil de acontecer principalmente, quando se trata da inclusão de alunos com deficiências nas salas regulares.

Desde que foi promulgada a Constituição Federal, iniciou-se várias modificações acarretando numa reforma na área educacional, na qual se desenvolveu diversos procedimentos para que ocorressem adequações no ensino, alcançando a igualdade, a partir do acesso dos mesmos na escola e sendo proporcionado uma “educação de qualidade”.

Para tanto, a Constituição Federal em seu artigo 205 respalda que o Atendimento Educacional Especializado deve ser ofertado fora do ensino regular, em outros espaços ou instituições, pois agrega ao aprendizado e ao desenvolvimento.

O Atendimento Educacional Especializado deve ser disponibilizado para todos os padrões de educação com ênfase na Educação Básica e no Ensino Fundamental, pois esses são os contextos mais oportunos para assegurar o bom relacionamento do aluno com os colegas da mesma idade, e para que seja instigada a interação e, conseqüentemente favorecer o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo. Logo, esse tipo de atendimento não troca a formação que é oferecida na escola comum para alunos com idade apropriada ao ensino obrigatório (a partir de 4 anos), esse atendimento educacional especializado é reconhecido e assegurado pela Constituição Federal.

Sendo assim, os aspectos descritos na Constituição Federal podem estar sendo cumpridos, porém os princípios morais e os aspectos sociais não estão sendo atendidos, ocasionando da mesma forma uma falha no processo de inclusão ou de formação.

Os princípios adotados pela educação inclusiva têm sido definidos como um “novo paradigma”, sendo propício para que haja uma ruptura dos conceitos antigos.

Na década de 1990 ocorreu uma redefinição do papel do Estado, em que afetou diretamente na formulação de novas políticas educacionais para a educação

brasileira. As mudanças ocorrem a fim de ajustar aos ditames neoliberais, o proposto era de superar a crise do capital, planejando então o desenvolvimento econômico.

As políticas atuais não traduzem mudanças significativas e, sim, reforçam a reprodução das desigualdades. Portanto, a crise do capital e a redefinição do papel do Estado como provedor de políticas educacionais tem se caracterizado como reprodução de uma falsa melhoria na qualidade da educação (FARIAS; NASCIMENTO, 2012, p. 237).

As reformas implementadas na área educacional seguiram as exigências impostas pelo capital e pelas mudanças ocorridas na organização do mundo do trabalho (FARIAS; NASCIMENTO, 2012). Nessa direção, ocorreram vários movimentos e reformas, tanto no contexto nacional ou internacional, que implicaram na formulação de políticas educacionais de forma a atender as exigências e compromissos assumidos pelo país. Dentre as reformas implementadas, o atendimento às pessoas com deficiência este no centro das atenções do governo brasileiro, principalmente dos acordos internacionais dos quais o Brasil foi signatário, tais como a Declaração de Jomtien (1990), resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (1994).

O Plano Decenal (1993-2003) foi a “resposta” do Brasil ao compromisso assumido entre os países, que acarretou em um documento no qual o governo assumiu o compromisso em assegurar à população o direito à educação e, dessa forma colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica (BRASIL, 1993). Dentre os desafios anunciados pelo Plano Decenal para a superação das desigualdades que comprometem a educação está a “pouca criatividade do sistema para atender a grupos em situações específicas, como jovens engajados na força de trabalho, deficientes, [...]” (BRASIL, 1993, p. 31). O Plano Decenal de Educação para Todos apresenta de forma generalizada os obstáculos enfrentados pela educação brasileira e ao mesmo tempo, de forma ampla, aponta os direcionamentos para superação sem explicitar as estratégias e recursos para o atendimento de pessoas com deficiência.

A implementação de políticas e princípios da educação inclusiva se deu também pela Conferência de Salamanca, ou Declaração de Salamanca, no ano de 1994, que por meio da UNESCO e do Governo da Espanha, que contou com a participação de mais 94 representantes de países e muitos representantes de organizações não governamentais. A declaração torna-se, no Brasil, como uma

orientação que guiou um novo segmento para a educação especial, onde se iniciou e disseminou a ideia de que a educação deveria ocorrer de forma integradora.

A Declaração de Salamanca tem inspirado a criação e a implantação de políticas públicas e práticas educacionais em vários países. Contribuiu para definição de políticas, princípios e as práticas que a Educação especial deveria seguir.

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

A partir disto passou-se a pensar na inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais e que fosse de forma geral, tanto no social como em ambiente escolar e em espaços educativos com aulas regulares. A declaração de Salamanca foi significativa por várias razões, Mittler (2003, p. 43) descreve algumas ideias discutidas a respeito:

Foi bem sucedida em lembrar aos governos que as crianças portadoras de deficiência devem ser incluídas na agenda da educação para todos e ofereceu um fórum para discussão e troca de ideias e de experiências sobre como o desafio estava sendo enfrentado em várias partes do mundo. Crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiências foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças do mundo, às quais estava sendo negado seu direito à educação. Esse grupo mais amplo incluía crianças: que vivem nas ruas ou que são obrigadas a trabalhar em condições, muitas vezes esterecedoras; que são vítimas de guerra, doenças e abusos; de outros grupos em desvantagem e grupos sociais marginalizados; portadoras de deficiência ou com altas habilidades.

Foi também estabelecido a filosofia e a prática da inclusão e então se originou um compromisso da maioria dos governos em empenhar-se para a efetivação dos princípios da educação inclusiva.

Partindo das orientações da declaração de Salamanca, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que propõe no Art. 5º a descrição de alunos com necessidades educacionais

especiais que durante o processo educacional que são descritas em Brasil (2001, p. 2):

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

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

No mesmo ano da Declaração de Salamanca (1994), foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, direcionando em como deveria acontecer o processo de integração nacional que prevê o acesso dos alunos com deficiência a frequentarem as classes de ensino regular, desenvolvendo atividades aplicadas normalmente no currículo do ensino comum, da mesma forma com que os alunos ditos como considerados regulares. Mesmo essa política enfatizando que o acesso dos estudantes deficientes deveria acontecer, não ocorreu uma reestruturação com as práticas educacionais para que fosse aperfeiçoado para os diferentes níveis e potenciais de aprendizagem.

Em um trecho da Política Nacional da Educação Especial foi citado que os alunos “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Por meio do incentivo a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular, a PNEE tinha um propósito de incentivar a formação de professores a atuação na educação especial, isso era citado em seis diretrizes que foram estabelecidas. Foram incluídas disciplinas a respeito da educação inclusiva e também foi adicionado o processo para realização de estágios nessa mesma área. Além disso, para garantir a qualidade da educação, os professores participaram de formações continuadas na modalidade à distância, pois onde defendia-se que “[...] educação à distância como um mecanismo possível para formar os recursos humanos da área da educação especial” (OLIVEIRA, 2013, p. 40).

A legislação que regulamenta a educação brasileira (1996), da Educação Básica até o Ensino Superior é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96). Pode-se considerar que a LDB 9394/96 propôs uma atualização sobre o que era proposto na Constituição Federal de 1988 aos aspectos da deficiência no contexto educativo, e também ocasionou um aumento nas matrículas no ensino regular. É por meio dessa legislação que foi proposto um ajustamento das escolas no Brasil, para que todas as crianças fossem atendidas no tempo correto de forma satisfatória, não importando suas diferenças e especificidades (sociais, culturais, entre outras), todas essas limitações deveriam ser devidamente abrangidas para que não ocorresse à exclusão.

Com enfoque na inclusão a LDB prevê que o atendimento dos alunos com deficiência seja assegurado pelos sistemas de ensino, buscando a adaptação de métodos, de técnicas, dos currículos e também buscando uma organização mais específica para a dificuldade em que o educando se encontra. Por isso está assegurada na lei LDB 9394/96 por meio do seu Art.59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades;

Para que ocorram devidamente as adaptações curriculares foram propostas medidas para que fosse possível tornar flexível e adaptar o currículo geral, deixando-o propício para atender as limitações e particularidades do aluno com deficiência. E, a partir dessas ações tomadas no espaço escolar devem beneficiar os alunos em situações no desenvolvimento e o bom relacionamento na escola, fazendo com que se consiga êxito nos processos de aprendizagem.

Para que ocorra a inclusão propõe-se a adaptação de materiais e conteúdos, transformando com uma metodologia para que possibilite a aprendizagem destes alunos. Está assegurado na lei LDB 9394/96 que os professores atuantes nessa modalidade devem possuir formação específica em função de melhorias na educação escolar:

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

O Art. 59 trata-se ainda de serviços de apoio como está especificado acima, onde a rede regular de ensino promove estes serviços de apoio para os alunos que necessitam de um atendimento diferenciado, porém o atendimento deve acontecer por profissionais que sejam qualificados na área, que saibam utilizar as informações que foram apreendidas, utilizando-se também de instrumentos e recursos especializados que a escola disponibilize.

Deve-se levar em consideração que os profissionais que trabalham ou pretendem atuar nessa na educação especial, que são o caso dos estudantes de Pedagogia, de Psicologia, das demais licenciaturas e que em sua formação inicial durante o curso tenham o mínimo de preparo para poder desenvolver as atividades com esses alunos. A escola também deve promover a formação continuada e de certa forma mais específica quando há casos de alunos com deficiência, focando em estudos voltados para a educação inclusiva, por isso requer do pedagogo uma formação mais intensa.

Como a intenção é garantir a inclusão com qualidade na educação de quem possui a deficiência, faz-se necessário o auxílio, o comprometimento e o acompanhamento de todos, dos pais, do ambiente escolar e do poder público para que possa atender essas diferenças, tentando adaptar e efetivar estratégias que respeitem as limitações e rompam com as barreiras discriminatórias presentes no cotidiano escolar e da sociedade.

Sendo assim, a LDB 9394/96 pretende que o Estado deve disponibilizar meios para que o ensino especializado seja ofertado, e prevê que em todas as redes de ensino ofereça recursos fundamentais para e que seja de devida importância para que o atendimento dos alunos incluídos seja de forma igualitária juntamente com os demais alunos da classe regular.

As adaptações propostas na LDB devem se constituir por medidas que pretendem adaptar, regular, ajustar e flexibilizar o currículo proposto de forma geral, atendendo as dificuldades e especificidades de todos os alunos incluídos. Somente mediante essas intervenções que pode ocorrer à interação dos alunos no âmbito educacional, beneficiando o relacionamento dos mesmos na escola, tendo conseqüentemente um avanço no seu desenvolvimento seja ela qual for.

A Lei de Diretrizes e Bases ao empregar o termo educação especial parte de uma nova interpretação e perspectiva, baseando em um novo conceito e no que foi

reformulado na Constituição Federal de 1988, que prediz o Atendimento Educacional Especializado e não Educação Especial.

Vale lembrar que a LDB utiliza as expressões “serviços de apoio especializado na escola regular” e “atendimento especializado” com sinônimos de Atendimento Educacional Especializado e apenas diz que este pode ocorrer em classes ou escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo em classe comum. A LDB não diz que a escolarização poderá ser oferecida em ambiente escolar a parte. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 28).

Desta maneira, no final da década de 1990 a educação especial no Brasil foi alvo de reformas e legislações, para garantir o princípio de igualdade de oportunidades.

Posteriormente, no ano de 1999, ocorreu a promulgação do Decreto nº3.298, que determinou e regulamentou a Lei de nº 7.853/89, que propôs estabelecer normas a respeito da Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. Por meio dessa política, o objetivo era de assegurar os direitos às pessoas com alguma deficiência e garantir a participação em ambientes inclusivos. O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, faz a seguinte definição no Art. 3º sobre a deficiência:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e.
III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Seguindo a proposta da Política as instituições educacionais necessitariam promover adequações em conformidade com as especificidades de pessoas que possuem deficiência². Esta mesma perspectiva no processo de mudança junto com as Diretrizes Nacionais com relação à Educação Especial na Educação Brasileira,

² Se isso não ocorrer e os direitos que foram propostos não forem assegurados e nem cumpridos, o deficiente ou alguém que responda por ele terá que buscar auxílio da Ordem dos Advogados do Brasil, conseqüentemente fazer um registro junto ao Ministério Público Estadual ou de cunho Federal.

prosegue com a Resolução CNE/CEB nº2/2001, que continua enfatizando no artigo 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Estas Diretrizes amplificam a determinação das propostas para a educação especial e, conseqüentemente, asseguram o atendimento educacional especializado, proporcionando a remoção de barreiras que impossibilitam o ingresso à educação. Vale lembrar que nesse mesmo ano foi promulgado o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, em que se evidenciou “[...] o grande avanço que a década deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, quando prescrevem os objetivos e as metas com o sentido de possibilitar o atendimento as necessidades educacionais especiais de cada aluno ingresso nesta modalidade.

No ano de 1999 ocorreu a Convenção de Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que definiu a discriminação como toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência. Posteriormente, em 2001, o Brasil, a partir da convenção, promulgou o Decreto nº3.956 que reafirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais (BRASIL, 2001).

As reformulações nas legislações educacionais exigiram uma nova forma de considerar a educação e o espaço escolar, de forma que extinguissem as dificuldades e limitações propostas e impostas para impedir o acesso a pessoas com deficiência. É importante ressaltar que o decreto refletiu muito na educação, pois exigiu uma nova visão da educação especial, entendida no conceito da diferenciação, propondo eliminar a discriminação e oportunizar a relação e a integração das pessoas com necessidades especiais na comunidade.

O documento propõe os seguintes termos, com as respectivas definições:

1. Deficiência: O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

Nessa legislação ainda se utiliza o termo “portador” para designar as pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Percebe-se no decorrer do texto legal que as cláusulas propostas têm o propósito de impedir e abolir toda e qualquer forma que possa haver de discriminação e proporcionar a integração das pessoas “portadoras de deficiência” na sociedade.

Um dos grandes avanços para a educação no país foi aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação em 2001, com vigência de 10 anos, instituído por meio da Lei nº 10.172. A tramitação do PNE envolveu o embate entre dois projetos distintos: a proposta elaborada pela sociedade brasileira e a proposta encaminhada pelo Executivo federal. A aprovação “[...] foi resultado, portanto, da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso” (DOURADO, 2010, p. 683). O Plano Nacional de Educação apresenta em seu documento um diagnóstico a respeito da educação especial no país e sobre o atendimento “às pessoas com necessidades especiais”. Um dado alarmante revela que 59,1% dos municípios brasileiros não ofereciam educação especial em 1998, em consequência da própria diferença regional. (BRASIL, 2001). Dentre as diretrizes definidas no PNE explicita que a educação especial se destinava às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Apesar de a nomenclatura utilizar “pessoas com necessidades especiais” o documento ainda se refere aos “portadores de deficiência”.

Foi também nesse período que o Conselho Nacional de Educação - CNE, publicou a resolução que estipulou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Esse documento enfatizou o que foi proposto na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a educação especial enquanto modalidade educacional e, também, o atendimento dos alunos na rede pública desde a educação infantil. Essa Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001), obteve uma grande importância, pois, normatizou no Brasil as ideias iniciais inclusivas e que eram debatidas internacionalmente. A terminologia utilizada pela Resolução CNE/CEB 2/2001 em relação ao público alvo foi: "alunos com necessidades especiais", definidos estes por aqueles que apresentam quaisquer

dificuldades na aprendizagem. Com isso abriu um leque na diversidade de sujeitos ao contrário do proposto pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Entretanto, a concepção de "necessidades especiais" é usada nas diretrizes ora como conceito ampliado que incorpora vários grupos, ora como sinônimo de deficiência. Para Garcia (2006) cumpre duas funções: legitimar a política educacional nacional mais ampla ao focalizar a heterogeneidade dos alunos, numa linha discursiva politicamente correta ao abordar a diversidade e valorizar os mecanismos específicos propostos para alunos identificados como deficientes.

Dentre as preocupações para se criar um ambiente inclusivo, sem discriminação, a formação de profissionais da educação está presente nesse contexto como estratégia para a implementação das Diretrizes da Educação Especial. Diante dos documentos e legislações promulgados pelo governo, concomitante, inicia-se um movimento de formação de professores para atuarem a partir desses princípios.

Em 2005, o MEC dá início ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que teve por objetivo "Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros" [...] (BRASIL, 2005, p. 10).

Com a ênfase nas ideias da educação inclusiva, no ano de 2006, o Brasil participou da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York. Como signatário da convenção, o governo brasileiro adotou diversas medidas para implementar e firmar os acordos realizados e na sequência, em 2008, publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A Política Nacional de Educação Especial (2008) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Dentre seus objetivos estão:

- A transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial tornou-se um marco para a educação brasileira, pois de acordo com Mantoan (2008, p. 19), essa proposta:

[...] se diferencia das demais, porque garante a educação a todos os alunos, indistintamente, em escolas comuns de ensino regular e a complementação do ensino especial. Essa inovação, como está claro na nova Política Nacional de Educação Especial, não só redimensiona a educação especial como provoca a escola comum, para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas.

Dentre os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), consta o Atendimento Educacional Especializado que deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos diferentes dos empregados nas salas de aulas regulares de forma que promovam “[...] acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008). Para Mantoan (2010) o professor que atua no AEE deve ser especializado nesse tipo de atendimento. Para tanto, deve possuir conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, sistema Braille, soroban, orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma, comunicação alternativa, desenvolvimento dos processos mentais superiores, programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008).

Outro documento que merece destaque é o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, que aponta a utilização e ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM. Dentre os motivos para promulgação do PDE em relação aos princípios inclusivos justifica-se que a “[...] educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2007, p. 9). Seus programas (compreendendo mais de 40) foram organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

As diretrizes apresentadas no PDE contemplam o fortalecimento da inclusão educacional, pois reconhecem que as práticas pedagógicas forjaram uma cultura escolar excludente. No documento, a concepção de educação está centrada no respeito às especificidades de indivíduos e comunidades, inclusão e preservação das diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo (BRASIL, 2007).

O que chama a atenção no documento é a concepção de inclusão de forma abrangente, voltada para o atendimento das minorias, não somente as pessoas com deficiências, mas também, as comunidades quilombolas, indígenas, do campo e outras minorias. Para a concretização das ações o PDE contempla os seguintes programas: Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior, Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, Programa Nacional de Informática na Educação do Campo (Proinfo Campo), Projovem Campo – Saberes da Terra e Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo (PDDE Campo).

sancionado em 2014, por meio da Lei 13.005. Dentre as metas estabelecidas para a educação especial pretende-se 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).

O Censo Escolar de 2016 aponta que 57,8% das escolas brasileiras possuem alunos com deficiência incluídos em turmas regulares, em 2008, esse percentual era de apenas 31%. Entretanto, diante do cenário econômico do país e dos ajustes fiscais realizados, Dourado (2016) alerta para a necessidade de mobilização permanente da sociedade civil de forma que o PNE se torne o epicentro

das políticas educacionais. Esclarece ainda, que “[...] os desafios à materialização do PNE são complexos, especialmente se a luta política for pela materialização do PNE como plano de Estado” (DOURADO, 2016, p. 35).

Em relação à educação especial Moraes (2017) alerta que pessoas com qualquer tipo de deficiência têm reduzido acesso escolar, em relação à população sem deficiência, bem como enfrentam dificuldades concernentes à alfabetização e à conclusão do ensino fundamental. Para a autora é inevitável transformações no atual sistema de ensino, engendrado com base em uma educação comum para sujeitos singulares. “A plena inclusão escolar permanece um desafio que demanda investimentos multifacetados, além de extenso período de transição” (MORAES, 2017, p. 34).

A partir das diversas leis e decretos citados anteriormente, que deveriam garantir os direitos das pessoas com deficiência, percebe-se que mesmo assegurar as pessoas com deficiência para ter a possibilidade de acesso à educação básica nem sempre ocorre. Por esse motivo é fácil identificar no contexto histórico brasileiro a integração da pessoa deficiente em se adequar aos parâmetros da sociedade, e não de forma contrária. Assim, é perceptível que a integração é a contrária ao atual movimento para que ocorra o processo de inclusão.

Durante o passar dos anos e pela criação de novos documentos desta modalidade os termos empregados foram modificando-se, a seguir apresenta-se uma síntese de como foi o termo empregado, nos documentos citados anteriormente:

Quadro 1 – Terminologias adotadas pelos documentos utilizados.

Documento	Ano	Terminologia
Constituição Federal	1988	Portadores de deficiência
Estatuto da Criança e do Adolescente	1990	Pessoa Portadora de Deficiência
Declaração Mundial de Educação Para Todos	1990	Pessoa Portadora de Deficiência
Declaração de Salamanca	1994	Crianças com necessidades especiais/portadores de necessidades especiais
Política Nacional de Educação Especial	1994	Portadores de necessidades educacionais especiais
LDB	1996	Educandos com necessidades especiais/portadores de necessidades especiais
Resolução CNE/CEB	2001	Necessidades educacionais especiais
Plano Nacional de Educação Lei nº 10172	2011	Necessidades especiais – visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta, superdotação ou altas habilidades.
Decreto nº 7.611/2011	2011	Estudantes com deficiência - transtornos globais do desenvolvimento; ou suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação..
Plano Nacional de Educação	2011-2020	Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
Lei nº 13.146/2015	2015	Pessoa com Deficiência
Base Nacional Comum Curricular – BNCC	2018	Alunos com Deficiência

Fonte: elaborado pela autora (2019)

A partir dos documentos e legislações mencionadas no decorrer do estudo pode-se perceber que houve avanços na área da educação especial. Almeja-se que ocorram investimentos nessa área, tanto na estrutura física das instituições quanto na formação de profissionais para atuarem com alunos com deficiências, para que seja possível construir uma escola para todos.

Para a construção de espaços inclusivos é necessário a atuação de vários profissionais da educação, particularmente, o pedagogo, que pode contribuir para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais efetivos, partindo das singularidades e necessidades dos alunos.

CAPÍTULO III

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS ORDENAMENTOS LEGAIS DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

O município de Ponta Grossa possui uma população estimada de 351.736 habitantes, conforme dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES (2019). Na educação, a rede municipal atende 10.263 alunos na Educação Infantil e 512 professores atuantes nessa etapa, já no ensino Fundamental possui 20.443 matrículas e 1.106 professores (IPARDES, 2019). Atualmente, a professora Esméria de Lourdes Saveli responde como secretária municipal de educação. O Ensino Fundamental está organizado em dois ciclos: o primeiro ciclo compreende as classes do primeiro, segundo e terceiro anos; já o segundo é composto pelo primeiro e segundo ano (PONTA GROSSA, DIRETRIZES CURRICULARES, 2015).

Conforme a Lei 13135/2018 são considerados como profissionais da educação aqueles que estão em efetivo exercício e formados em cursos reconhecidos: professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - Anos Iniciais; trabalhadores em educação portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional; e por fim, trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Portanto, no município de Ponta Grossa não há concurso público para a contratação de profissionais para atuarem como pedagogos, apenas a contratação para exercerem o magistério. Os docentes, com formação em Licenciatura em Pedagogia, poderão exercer a função de coordenação pedagógica no âmbito das escolas e centros municipais de educação infantil, conforme o que dispõe a Lei 12269/2015. Considerando a legislação municipal, optou-se, nesse estudo, designar o Pedagogo como Coordenador Pedagógico, apesar do município ter instituído a data de 20 de maio como o "Dia do Pedagogo", por meio da Lei 13.177/2018.

No contexto da educação pontagrossense os documentos sobre o coordenador pedagógico não são disponibilizados no portal pela Secretaria de

Educação. Os documentos foram coletados no portal da Câmara Municipal e conforme o Decreto nº 714 (PONTA GROSSA, 2001) apresenta, no artigo 14, as funções específicas do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino - RME:

- I - elaborar diagnóstico escolar, objetivando prever ações de acordo com a realidade existente;
- II - estimular a efetiva participação da comunidade na instituição escolar;
- III - coordenar o planejamento escolar;
- IV - acompanhar dos projetos pedagógicos da escola;
- V - acompanhar aos processos de avaliação;
- VI - realizar projetos e/ou atividades que contribuam para a formação contínua dos professores;
- VII - acompanhar o conselho de classe;
- VIII - encaminhar os alunos à especialistas, desde que tenha estrutura necessária para atender a realidade escolar;
- IX - outras, determinadas pela equipe da SME em conformidade com a proposta pedagógica da escola.

Dentre as várias funções do pedagogo elencadas na legislação municipal consiste em organizar o trabalho pedagógico, de forma que contribua para garantir a aprendizagem dos alunos, promover a participação da comunidade e oportunizar a formação continuada aos professores. Basicamente essas funções articulam-se com as demais que estão elencadas no artigo 14, ou seja, o coordenador pedagógico precisa estar atento as necessidades da escola, estar em consonância com os objetivos e metas definidas na Proposta Pedagógica e articular a participação dos pais.

Corroborando com a ideia acima, Libâneo (2001, p. 52), destaca que “[...] pedagogo [e (ou) coordenador pedagógico] é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”.

Na legislação municipal as atribuições do coordenador pedagógico estão definidas de forma clara e objetiva, porém quando inseridas no contexto escolar não é o que realmente acontece. Em uma pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011) procurou identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica, em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras. No levantamento de teses e dissertações, as autoras apontam que para o bom desempenho do coordenador pedagógico, eles se envolvem com a gestão da aprendizagem, reuniões/articulações, acompanhamento pedagógico dos alunos, questões de disciplina, trabalhos administrativos/burocráticos, atividades extracurriculares.

Entretanto, as autoras concluem que existe no “[...] cotidiano dos CPs, desvios de função ou atribuições assumidas que não são objeto de questionamento” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011, p. 238). A pesquisa aponta que uma minoria, 9% dos CPs, admitem que não fazem formação de professores, e que o envolvimento com atividades administrativas ou burocráticas impedem ou dificultam ações pedagógicas e formativas junto ao professor tenham lugar na escola.

O planejamento docente é uma das principais atribuições do coordenador pedagógico, pois somente desta maneira poderá propiciar aos professores acompanhamento das necessidades e dificuldades enfrentadas na sala de aula. Ao atuar como mediador na construção coletiva da escola pública, proporciona um ambiente reflexivo sobre as práticas pedagógicas que se tornam essenciais para a melhoria da educação. Desta forma, pode-se observar uma mudança nos paradigmas escolares que atualmente são estabelecidos e a partir disso facilitar o processo educativo, proporcionando então uma escola com qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, compreendendo a importância de articular o planejamento e o trabalho docente, pode-se afirmar que “[...] a ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Considerando a delimitação dessa pesquisa e a temática que envolve a respeito da inclusão de alunos com necessidades especiais na sala regular, optou-se por direcionar a análise para categorias que envolvem a inclusão: o planejamento docente, a formação continuada e o envolvimento com a comunidade, a partir dos ordenamentos legais do município.

3.1 O PLANEJAMENTO DOCENTE

Diante das atribuições do pedagogo no contexto escolar deve-se promover ações que possibilitem um espaço inclusivo, para que se possa efetivar o processo pedagógico dentro da escola e assim colaborar na melhoria da aprendizagem dos

alunos e no processo de ensino dos professores. Por isso o papel do pedagogo deve se reconfigurar como mediador no âmbito do trabalho pedagógico. Com isso exige que este profissional desenvolva o processo de mediação entre o trabalho do docente, o objeto de ensino, visando apoiar o professor na sua atuação diária, propondo e articulando diálogos para decisões em conjunto.

Planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade (VASCONCELLOS, 2000, p.43).

Para que se efetive um espaço inclusivo o pedagogo necessita analisar e compreender todo o sistema educativo escolar, conhecendo os objetivos reais da escola a serem atingidos. Nesse sentido, o pedagogo necessita desenvolver uma prática pedagógica que esteja relacionada à sua realidade e de forma que esta seja pensada e articulada com a Proposta Pedagógica da escola em consonância com as diretrizes municipais, estaduais e federais. Conseqüentemente, necessita executar atividades para alcançar os objetivos pré-definidos, isto é, que seja intencional e não uma ação espontaneísta, sem planejamento.

Propiciar um local reflexivo, com questionamentos e levantamentos junto aos professores é desafiador aos pedagogos, porém somente desta forma ele irá alcançar a ação necessária e consciente do seu trabalho na escola, propondo discussões e levando a reflexão sobre a diversidade de questões que o contexto escolar possui. Então, é necessário que a equipe pedagógica tenha consciência do papel que promove na sociedade. Libâneo (2001, p.127) afirma que:

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (...), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho em sala de aula.

O coordenador pedagógico tem condições em propiciar alternativas para executar seu trabalho, de forma que: aprimore as ações pedagógicas realizadas pelos professores e com isso proporcione mudanças consideráveis no ambiente escolar; acompanhar e auxiliar as práticas dos docentes, de forma a colaborar,

dando assistência às dificuldades encontradas, sanando dúvidas por meio do assessoramento pedagógico.

Na rede municipal de ensino, o planejamento do professor está regulamentado por meio da Lei 11.738/2008, que garante a hora-atividade como o tempo reservado para estudos, avaliação, planejamento e participação em formações continuadas, deve ser cumprido de maneira integral na escola em que atua e realizado preferencialmente de forma coletiva.

A equipe de gestão da escola tem a incumbência de organizar e planejar as horas-atividades do professor, por meio de uma planilha que descreva a carga horária destinada ao planejamento e estudo, bem como as horas destinadas à docência (PONTA GROSSA, INSTRUÇÃO NORMATIVA, no. 2/2017).

A hora-atividade está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei 9394/96, sendo que os sistemas de ensino deverão assegurar um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, pois esse momento “[...] tem como um dos seus objetivos oportunizar aos professores tempo em serviço para a sua capacitação profissional”(LÜCK, 2009, p. 88).

Nos estudos de Joslin (2012) sobre o processo de inclusão na rede municipal de ensino de Ponta Grossa, destaca que as professoras pesquisadas sentem muita dificuldade em propor atividades diferentes para os alunos com necessidades especiais. Atribuem essa dificuldade a “[...] falta de recursos, a falta de orientação prática de como realizar uma adaptação curricular, ao tempo para ensinar a todos e essa demanda” (JOSLIN, 2012, p. 95).

Considerando, a legislação municipal e os estudos realizados por outros autores, cabe destacar que o planejamento que contemple atividades de adaptação curricular para os alunos com necessidades especiais não está assegurado nos ordenamentos legais. Com isso, a efetivação na prática de um acompanhamento pedagógico ao professor que possui alunos incluídos fica comprometido.

Por ser considerar a escola como um espaço de aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno, é necessário promover momentos e períodos em que ocorram a participação em estudos, socialização de experiências e interação com a comunidade.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Uma das atribuições do coordenador pedagógico é propiciar a formação pedagógica aos professores da escola. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

As diretrizes nacionais (2008) orientam que para o professor atuar na educação especial, deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 13)

Na rede municipal de ensino prevê que os professores para atuarem no atendimento educacional especializado, deverão apresentar especialização adequada em nível médio ou superior, bem como aqueles que atuarão no ensino regular deverão ser capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (PONTA GROSSA, 2018).

3.2.1. O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino

O atendimento Educacional especializado já está assegurado na Constituição Federal de 1988, ao assegurar o atendimento educacional especializado aos *portadores* de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Por esse motivo este atendimento contribui no desenvolvimento do aluno que necessita, para que ele desenvolva sua autonomia e cidadania perante a sociedade em que ele está inserido.

Como assegurado na CF de 1988 e depois inserida na Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007, o Atendimento Educacional Especializado realiza-se no espaço chamado de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Nas escolas da rede de ensino de Ponta Grossa essa sala atende alunos com deficiências que foram diagnosticadas clinicamente, sendo elas: alunos/as com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD – autismo, síndrome de espectro do autismo e psicose infantil), e alunos com altas habilidades e/ou superdotação.

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimentos, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns (BATISTA, 2006, p. 25).

Ainda, no que diz respeito aos serviços especializados aos alunos que necessitam pode ocorrer na mesma escola por meio das Salas de Recurso Multifuncional (SRM), ou ainda, por meio de convênios que determinada situação demanda, seguindo sempre os princípios para atender os dispositivos legais.

Caso o atendimento não ocorra na escola em que o aluno está regularmente matriculado, deve ocorrer no pólo mais próximo do seu endereço, para que as necessidades possam ser atendidas.

De acordo com a pesquisa de Joslin (2018), no ano de 2017, o AEE foi disponibilizado em 42 Salas de Recursos Multifuncionais para 416 estudantes que apresentavam laudo de: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância ou Psicose Infantil.

O diagnóstico de alunos que apresentam alguma deficiência é muito importante que ocorra para que fundamente e oriente a prática pedagógica do professor. É importante que o diagnóstico seja o ponto de partida para o planejamento docente, para que não se torne um “problema” ou que haja discriminação entre os mesmos. Neste aspecto a SME (2015) se posiciona desta forma:

No que se refere aos problemas de aprendizagem, os diagnósticos devem permitir a descoberta das necessidades e dos potenciais dos educandos. É importante o diagnóstico, tão logo a criança atinja a idade em que seja possível realizá-lo, a fim de que o professor obtenha as informações necessárias para intervir em sala de aula, evitando rótulos desnecessários. A criança, cuja causa das dificuldades de aprendizagem não tenha sido

devidamente descoberta, avaliada, poderá ser facilmente rotulada de preguiçosa, bagunceira, desinteressada. (PONTA GROSSA, 2015, p. 128)

A organização do trabalho da equipe de educação especial da SME tem um enfoque psicopedagógico baseando-se em estudos neurocientíficos inter-relacionados ao processo educacional, proporcionando então um diagnóstico do que está ocorrendo em relação à dificuldade de aprendizagem. Nesta perspectiva da visão psicopedagógica o documento (2015, p. 129) e posiciona desta forma:

A óptica psicopedagógica não se prende apenas aos sintomas, mas às suas reais causas. Para tanto, o/a psicopedagogo/a utiliza-se da técnica de “escuta” dos sintomas, por meio da correlação sujeito-ambiente. Dessa forma, o trabalho psicopedagógico busca resgatar as causas das dificuldades apresentadas pelos/as alunos/as e reestruturar os vínculos do/a educando/a com a aprendizagem, propiciando o desenvolvimento de estruturas de pensamento necessárias a esse processo.

A organização do trabalho nas classes de apoio pedagógico nas escolas da rede municipal atende o aluno que necessita de acompanhamento educacional ou que apresentam defasagem na aprendizagem ou dificuldades, ocorrendo em contra turno escolar.

O atendimento pedagógico oferecido nas classes de apoio pressupõe uma intervenção educativa cujo objetivo é favorecer ou estimular o desenvolvimento de estruturas intelectuais necessárias para o acesso dos/as alunos/as ao currículo escolar.

A partir da organização do trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no caso as salas de recursos multifuncionais, foram instituídas por meio da Instrução Normativa 004/2013, da Secretaria Municipal de Educação, que se fundamenta nos dispositivos propostos pelo MEC:

Que tem como característica identificar, elaborar e organizar “recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

A inclusão propõe a valorização das diferenças, o que possibilita trabalhar com a individualidade e a especificidade de cada aluno e suas respectivas dificuldades, buscando recursos e práticas pedagógicas que se adéquem em cada caso. E, logo em seguida conclui-se nas Diretrizes Municipais (2015, p. 131) que:

A educação especial [...], perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; o que favorece a organização de recursos e serviços educacionais, de forma a auxiliar o processo de escolarização dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial, promovendo a acessibilidade aos diferentes espaços e ao currículo.

Além disso, a SME possui tutores que são acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia, para auxiliar os alunos que possuem casos graves de deficiência, que a partir do contato diário com esse aluno possibilita o processo de inclusão com os demais alunos da classe regular. Esse tutor atua como uma auxiliar do Professor regente, pois proporciona um suporte nas atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, e buscando recursos por meio de materiais diversificados para adaptar as atividades a esses alunos.

Os tutores auxiliam no desenvolvimento das atividades na classe regular dos que necessitam de um atendimento individualizado. A SME caracteriza como um serviço de apoio à inclusão. As atribuições do tutor são:

- I. Auxiliar na eliminação de barreiras à aprendizagem, no contexto regular;
- II. Prestar apoio aos/as alunos/as com deficiências que implicam comprometimento da sua independência para a realização das atividades propostas no cotidiano escolar (PONTA GROSSA, 2015, p. 133).

A SRM possui materiais adaptados aos alunos, equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, para atender as necessidades específicas de cada um. A sala possui acessibilidade e conta com materiais didáticos e paradidáticos em Braille e áudio, Língua Brasileira de Sinais (Libras), laptops, sintetizador de voz, softwares de comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (SME, 2015). A Sala de Recursos Multifuncionais tem como objetivos:

- I. A promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, por meio de apoio especializado e recursos pedagógicos, de acordo com as necessidades individuais dos/ as estudantes.
- II. A garantia da transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.
- III. A confecção e a utilização de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. (PONTA GROSSA, 2015, p.132).

Como já mencionado em outras legislações a SME também cita nas diretrizes Municipais (2015) que o atendimento aos alunos com deficiências deve ser

realizado por profissionais capacitados nesta área, utilizando a sala de recursos como um auxílio de grande valia no desenvolvimento das limitações de cada educando.

Esse atendimento deve ser realizado por professores habilitados, com formação em educação especial e/ou atendimento educacional especializado e pode acontecer individualmente ou em pequenos grupos, de forma a contemplar as necessidades específicas de cada aluno (PONTA GROSSA, 2015, p.132).

Além dos ordenamentos definidos nas Diretrizes Municipais sobre o atendimento dos alunos com deficiências nas classes regulares, há ainda, uma Instrução Normativa (nº 001/2017), que se refere exatamente ao Atendimento Educacional Especializado - Auxiliar De Inclusão. Entretanto, a SME utiliza a Nota Técnica de nº 24/2013 do MEC em seu documento:

O trabalho do/a Auxiliar de Inclusão não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da Sala de Recursos Multifuncional e demais atividades escolares; deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade. (NOTA TÉCNICA Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE).

E em seguida o documento esclarece os critérios para a oferta de Auxiliar de Inclusão que atua no contexto da sala de aula onde há alunos com deficiência, nos âmbitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

Será ofertado/a um/a Auxiliar de Inclusão para as turmas nas quais houver um ou mais educandos com deficiências que comprometem a sua autonomia e independência para a realização de atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (PONTA GROSSA, 2015, p. 132)

A Instrução Normativa nº 001/2017, da Secretaria Municipal de Educação, menciona que para atuar como auxiliar de inclusão pode ser um/a professor/a contratado/a mediante teste seletivo ou um/a estagiário/a do curso de Pedagogia.

Para que se efetive um trabalho pedagógico significativo na construção do sujeito, é de extrema importância a responsabilidade do coordenador pedagógico em realizar o possível para que isso se tornar realidade, e não somente que esses alunos frequentem a escola, mais sim se tornem efetivamente incluídos.

A Secretaria Municipal de Educação defende por meio de suas diretrizes do Ensino Fundamental, anos iniciais, a efetivação de uma educação inclusiva, abrangendo todos os segmentos que necessitam desta modalidade e assim, garantam a qualidade no ensino.

Ao analisar o documento “Diretrizes Curriculares: ensino fundamental” (2015) sendo ele o mais recente elaborado pela Secretaria Municipal de Educação percebemos que são pouquíssimas orientações e documentos que oficializam e norteiam tanto a educação especial como os princípios da educação inclusiva nas escolas do município de Ponta Grossa.

Logo, no início do documento a SME relata sobre os aspectos descritos na Política Nacional de Educação Especial e também do Ministério de Educação, onde é proposto que os sistemas de ensino devem se organizar para oferecer e assegurar o acesso de todos os alunos, e todos os recursos que forem precisos para garantir a aprendizagem dos mesmos, caso o proposto não aconteça estará praticando uma forma de exclusão escolar. E segundo as Diretrizes Curriculares Municipais (2015, p.127) ressalta-se que:

Incluir não é apenas inserir alunos/as com deficiências nas classes regulares, imaginando, ingenuamente, que todas as suas necessidades serão atendidas. Também é equivocada a interpretação de que a educação inclusiva refere-se apenas aos/as alunos/as com deficiências, uma vez que ela contempla as diferenças de gênero, raça e etnia.

E logo em seguida fazem mais alguns apontamentos em respeito da inclusão:

A inclusão significa um avanço educacional, uma vez que prevê novas alternativas de ação pedagógica, a fim de combater a exclusão escolar, primando pela qualidade da aprendizagem. Em uma escola inclusiva, acredita-se que todos/as podem-se desenvolver e aprender, desde que sejam adequadamente ensinados/as e mediados/as nesse processo (PONTA GROSSA, 2015, p. 127).

A equipe de educação especial da SME de Ponta Grossa é orientada seguindo as diretrizes que são centralizadas em razão dos princípios da educação inclusiva, na qual as políticas, leis e decretos estão assegurados em todo país, buscando a eliminação de toda e qualquer forma de exclusão, livre de qualquer condição sendo ela pessoal, social ou cultural.

Dessa maneira, a Secretaria Municipal de Educação propõe e se compromete que aconteça uma formação continuada dos profissionais que atuam na educação e escolas do município, abrangendo diretores, gestores, coordenadores pedagógicos, professores regentes, corregentes e professores da sala de recursos multifuncional.

As atribuições dos profissionais que atuam na educação especial devem seguir os propósitos descritos nas diretrizes municipais (PONTA GROSSA, 2015, p. 128):

- Apoiar a elaboração de projetos educacionais centrados no desenvolvimento de valores inerentes à educação inclusiva;
- Colaborar para a melhoria da qualidade do ensino inclusivo, mediante aprimoramento do processo pedagógico, no âmbito escolar;
- Garantir a interlocução entre o ensino regular e o ensino especializado, no sentido de promover a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as;
- Viabilizar a avaliação psicopedagógica dos/as educandos/as que necessitem e proceder aos devidos encaminhamentos;
- Prestar assistência social aos alunos e suas famílias que necessitem desse serviço;
- Estabelecer um sistema de apoio aos profissionais da educação que atuam nas escolas e CMEIs da RME, configurado pela adoção de estratégias que ajudem os/as professores/as e gestores/as escolares a enfrentar os desafios da escola inclusiva, tais como:
 - Organização do atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, em contra turno, em classes de apoio pedagógico ou salas de recursos multifuncionais tipo I e II, conforme as Instruções Normativas 004/2013 e 009/2013, da SME;
 - Disponibilidade de tutores/as para alunos com deficiências, conforme a Instrução Normativa 008/2013, da SME;
 - Disponibilidade de professor/a bilíngue (com domínio da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa) para acompanhamento específico de alunos/as com surdez;
 - Formação continuada abordando temas pertinentes à inclusão escolar, para professores/as e gestores/as escolares.

O documento proposto pela Secretaria Municipal de Educação descreve em vários momentos a importância de um preparo dos profissionais da área da educação, onde estão explícitos os direcionamentos da política educacional que o município emprega nos PPP's das escolas. Por esse motivo, sempre é ressaltado, nos documentos e pela SME, que os profissionais necessitam de uma formação continuada para aperfeiçoar as metodologias e estar sempre atualizados sobre os conceitos, princípios da escola e da educação.

3.3 A ARTICULAÇÃO COM A COMUNIDADE

A participação da família no âmbito escolar é uma peça fundamental para o desenvolvimento dos alunos, ainda mais quando se trata de alunos incluídos, pois atua diretamente no desenvolvimento tanto da parte afetiva, quando da social e de aprendizagem.

Podemos considerar que a família e a escola têm interesses em comum, ou seja, que a educação escolar se efetive com sucesso. Cabe à família participar do processo de socialização, afetividade e no desenvolvimento, sendo ele cognitivo, social e afetivo, enquanto a escola assegura o processo de aprendizagem por meio de conteúdos curriculares para a formação do conhecimento.

Desde a aprovação, na década de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela lei nº 8069/90 dispõe sobre os deveres da família e os direitos das crianças. No aspecto legal é dever da família com a educação do aluno a participação no contexto escolar, visto que seria um apoio significativo na aprendizagem e desenvolvimento.

Atualmente há a necessidade de a família estar em contato direto com a escola e vice-versa, porque a escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares propícios para o desenvolvimento de seus filhos e alunos. Ambas, família e escola dependem uma da outra na tentativa de alcançar seus objetivos, possibilitando um futuro melhor para o filho e educando e, também, para a sociedade em geral. (LAZZARETTI; FREITAS, 2016, p. 4)

Também está assegurada por meio do art. 205 da Constituição Federal (1988) onde a legislação estabelece que a família deva desempenhar papel educacional e não incumbir apenas à escola a função de educar. Portanto, é fundamental que os familiares estejam presentes na escolarização das crianças, pois quando estão juntos para ao mesmo propósito tornam-se pilares indispensáveis no desempenho escolar.

Já o PNE (2014), bem como o municipal (PME 2015-2025), que estipulam as metas para a educação nacional, tem poucas considerações a respeito da participação dos pais na escola, geralmente ligadas à gestão democrática por meio do estímulo a participação em órgãos colegiados da escola, tais como Associação de Pais e Mestres ou conselhos municipais.

Em relação aos documentos municipais da Secretaria de Educação, somente a Meta 2.6 da lei nº 12.213/2015, que diz respeito ao plano municipal de educação para o período de 2015 a 2025, dispõe que: “[...] Promover a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias”. Percebe-se que há uma lacuna na efetivação dessa relação quando se trata do desenvolvimento e aprendizagem de alunos incluídos. Devemos considerar que a escola em geral, coordenadores pedagógicos e gestores, busquem identificar e conhecer quem são esses familiares, e quais são os impedimentos de sua participação, após essa análise a escola os acolha procurando integrar e media para exercerem seu papel perante a sociedade. Assim, por meio do diálogo se realize uma aproximação significativa e o início de uma mudança no relacionamento entre a Família e a Escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como intuito analisar, a partir das diretrizes legais, o papel do pedagogo em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiências em classes regulares do Ensino Fundamental, da rede municipal de Ponta Grossa, PR.

Primeiramente, o estudo procurou contextualizar a identidade do curso de Pedagogia e as mudanças que ocorreram nas funções do pedagogo. Sabe-se que o pedagogo é o profissional mediador do trabalho docente e no contexto atual tem um desafio maior na sua atuação. Cabe a ele acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, para que organize um trabalho pedagógico de forma que garanta o sucesso e a permanência dos alunos na escola. Entretanto, em um contexto marcado pela desigualdade e pela exclusão sua função vai além do compromisso assumido com a aprendizagem dos alunos. Portanto, buscou-se entender, a partir da implementação das políticas educacionais voltadas para a inclusão de alunos com deficiências, como se deu esse processo no país. Ao discutir as políticas de educação inclusiva buscou-se na legislação municipal compreender o papel do pedagogo.

A política de inclusão é um desafio para a sociedade e para a escola, pois quando direcionamos para o âmbito escolar percebemos que para a efetivação de uma escola inclusa deve ocorrer um grande empenho ligado às políticas educacionais, leis, regimentos e o comprometimento do profissional da área, a fim de atender as diferenças dos alunos. Podemos perceber que a escola atual está longe de tornar-se um espaço inclusivo, pois as mesmas devem propor e efetivar projetos para que aconteça a mudança qualitativa ao possibilitar uma educação para todos.

Mudar o pensamento da escola quando se têm alunos com dificuldade não é uma tarefa fácil. Nesse contexto, o profissional que promove a articulação dos demais profissionais da escola, aquele que media a aprendizagem, acompanha os resultados e a relação entre a sociedade e a escola, ou seja, o pedagogo é com quem compreendemos que existe muito trabalho para que isso aconteça e pra isso muitas mudanças na função deste profissional devem ser repensadas.

Sem que a escola conheça seus alunos é impossível propor uma educação que abrange a todos, por meio disso uma das mais importantes mudanças que se devem ocorrer é que o pedagogo assuma um compromisso no Projeto Político Pedagógico, percebendo qual a demanda que a escola possui. Esse projeto requer um conhecimento para propor um bom planejamento de trabalho nas atividades no decorrer do ano, propondo as prioridades, traçando objetivos e metas, para que consiga estipular um plano de ação por meio do perfil identificado no PPP. Sem que isso ocorra é praticamente impossível desenvolver propostas curriculares para atuar com a diversidade da inclusão.

Os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa trazem poucas considerações sobre a política de inclusão e sobre essa modalidade, deixando poucas referências sobre o papel do pedagogo. Nas legislações municipais analisadas o papel do pedagogo ainda não está definido no processo de inclusão. Ousa-se afirmar que, primeiramente, os profissionais que exercem a função do pedagogo são indicados pela secretaria de educação, não há concurso para essa função. Segundo, os auxiliares de inclusão, ou tutores, na sua maioria, são acadêmicos que estão no processo de formação inicial e que ainda não teorizaram os conteúdos e práticas relacionadas a educação inclusiva.

Portanto, o papel do pedagogo é ampliar as oportunidades e possibilidades pedagógicas para todos os alunos, deixando de lado a visão tradicional do ensino, de forma que favoreça o conhecimento sistematizado e o acesso aos bens culturais da sociedade.

O pedagogo pode assim nortear as ações tomadas na escola em relação à educação desses alunos incluídos, questões essas indicam desafios a serem enfrentados e urgência de ser discutido coletivamente atrelado ao PPP como uma questão específica de uma concepção de aprendizagem e de educação proposta pela escola.

Nessa perspectiva as atitudes do pedagogo para o processo de inclusão necessitam estar voltadas em busca da garantia e efetivação do acesso à educação e aprendizagem no que está ao alcance da escola, como: adaptação de recursos físicos sendo ele na estrutura da escola e no mobiliário, adequação de materiais e recursos pedagógicos que atendam a necessidade em questão e também no que se

refere à formação adequada dos professores e a busca de serviços especializados dispostos pelo município.

Cabe ao pedagogo o apoio sistemático do processo de ensino aprendizagem do aluno, observando os resultados alcançados nas avaliações realizadas e a integração na classe da qual esse educando pertence e na escola por completo. Com bases em observações é necessário debater com os professores quais devem ser as alterações básicas nos encaminhamentos metodológicos, de modo a contribuir no avanço do processo de conhecimento do educando.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Inclusão social e municipalização**. In: Novas Diretrizes da Educação Especial. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, p. 12, 2000.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Nota técnica nº 24**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013

BRASIL. Decreto - Lei 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10 mai de 2019.

BRASIL. **Regimento Escolar**. Artigo nº.129/2006. Brasília: Resolução CEE/TO, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 19 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da educação. Secretária de educação especial. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: secretária de educação especial, 2010.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial:** livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.

CALAÇA. André Luiz dos Santos. BENTO. Maria Cristina Marcelino. **O portador de necessidades especiais e a acessibilidade integral na Escola Regular.** n° 19. Lorena. Janus, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17/01 – **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

DECHANDT, Simone Terezinha. **A função do pedagogo na escola – entre a teoria e a prática. Ponta Grossa. 2013.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_pdp_simone_terezinha_dechandt.pdf>. Acesso em 14 de set de 2019.

DECRETO nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 31, n. 112, p. 677-705, Sept. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300003&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>.

Dourado, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação:** política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016.

FARIAS, Adriana de Jesus Diniz; NASCIMENTO, Rosangela Andrade do. A crise do capital e a redefinição do papel do estado como provedor de políticas educacionais. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA.** Santos, v. 04, n. 08, p.225-239, jul./dez. 2012.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luisa de Marillac Xavier dos Passos. Mantoan, Maria Teresa Eglér. **Aspectos Legais e orientação pedagógica.** 1.ed. São Paulo: MEC/SEESP. 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. **A coordenação do trabalho Pedagógico na escola: Processos e práticas.** 1.ed. Santos: Editora universitária Leopoldianum, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382006000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000300002>.

HADDAD, C. R. **A hora-atividade: espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico?** Curitiba : UTP, 2011. (Dissertação de Mestrado)

JOSLIN, Melina de Fátima Andrade. **A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de ponta grossa – PR, 2012.** Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=27902&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1420>>. Acesso em 13 de out de 2019.

JOSLIN, Melina de Fátima Andrade. **Políticas públicas de educação especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR.** (Tese). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: 2018.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007-2010) da licenciatura em pedagogia da universidade estadual e Ponta Grossa-PR.** Ponta Grossa, 2016.

LAZZARETTI, Beatriz; FREITAS, Alciléia Sousa. **Família e escola: o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências.** Curitiba: Caderno Saberes, 2016.

LIBÂNIO José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre a pedagogia e didática.** Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação de professor).

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editara Positivo, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 14 de out de 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar.** 4.ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. V. 1. No. 1, 2008.

MINAS GERAIS. **Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906**. Collecções das leis e decretos do Estado de Minas Gerais. Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, C. da S. **Decorrências do processo formativo com vistas à educação inclusiva no fazer pedagógico de egressos dos cursos de licenciatura da UFSM**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação Pedagógica e Gestão Educacional**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos & pesquisas educacionais. São Paulo: FVC, 2011. n. 2. p. 227-287.

PONTA GROSSA. Decreto nº 714 de 11 de dezembro de 2001. **Regulamenta a função de pedagogo na rede municipal de ensino. Ponta Grossa: 2001**. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 04 set. 2019.

PONTA GROSSA. Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, **que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional**. Brasília, 1973.

PONTA GROSSA. Lei Ordinária nº 13135/2018 de 30/04/2018. **Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/pontagrossa/leiordinaria/2018/1313/13135/lei-ordinaria-n-13135-2018-dispoe-sobre-a-criacao-do-sistema-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 14 de out de 2019.

PONTA GROSSA. Lei Ordinária nº 12269/2015 de 02/09/2015. **Dispõe sobre o plano de empregos, carreira e remuneração do magistério público municipal de ponta grossa, e dá outras providências**. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/estatuto-do-magisterio-ponta-grossa-pr>>. Acesso em 14 de out de 2019.

PONTA GROSSA. Lei Ordinária nº 13177/2018 de 22/06/2018. **Institui, no âmbito do Município de Ponta Grossa, o “Dia do Pedagogo”**. Disponível em: <<http://www.legislador.com.br/legisladorWEB.ASP?WCI=LeiTexto&ID=9&inEspecieLei=1&nrLei=13177&aaLei=2018&dsVerbete=>>>. Acesso em: 14 de out de 2019.

SALVADOR. BA. **Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa/Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer; Avante Educação e Mobilização Social.** Salvador, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-cenap/publicacoes/CoordenadorPedagogico-Caminhos-desafios-aprendizagens.pdf>>. Acesso 14. Out. 2017.

SANTOS, Marcos Pereira dos (org). **Oito olhares sobre a escola: Formação docente, processo de ensino aprendizagem, políticas e gestão da educação.** 1.ed. Ponta Grossa: Inter Art Gráfica e Editora Ltda – ME, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 130, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 14 de out de 2019.

TOZETTO, S. S.; KAILER, P.G. L. **Formação inicial do pedagogo que atua como coordenador pedagógico.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 361-379, jul.-dez. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** [Adotada pela Conferencia Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico.** 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior: projeto político-pedagógico.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.