

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**INCLUSÃO ESCOLAR:
LIMITES E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAJATI/SP**

OLGA ROSA KOTI

**SANTOS/SP
2022**

OLGA ROSA KOTI

**INCLUSÃO ESCOLAR:
LIMITES E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAJATI/SP**

Tese apresentada ao Programa e Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial ao título de doutora em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Práticas de Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

**SANTOS/SP
2022**

FOLHA DE APROVAÇÃO

INCLUSÃO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAJATI/SP

COMISSÃO JULGADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Amélia S. Franco.
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Profa. Dra. Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santos – UFES

Profa. Dra. Mary Gracy e Silva Lima
Universidade do Estado do Maranhão - UEMA

Prof. Dr. Antônio Miranda Galleão
Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Profa. Dra. Guadalupe Corrêa Mota
Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Profa. Dra. Saray Marques
União Brasileira Educacional (Faculdade de São Vicente/SP)-UNIBR

FICHA CATALOGRAFICA

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB-8/6746

K87i Koti, Olga Rosa
Inclusão escolar : limites e possibilidades na construção
de práticas pedagógicas inclusivas na rede municipal
de Cajati-SP / Olga Rosa Koti ; orientadora Maria
Amélia do Rosário Santoro Franco. -- 2022.
231 f.

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,
2022.
Inclui bibliografia.

1. Inclusão escolar. 2. Prática docente. 3. Pedagogia
crítica. I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro.
II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

Ao meu filho Adolfo Kuanzi.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela benção desta existência e a realização deste trabalho de pesquisa.

À querida professora Dra. Maria Amélia Santoro Franco, que, em cada momento, foi muito mais que orientadora, foi um anjo amigo que me estendeu a mão, e as suas orientações, amorosidade e ética sustentaram meu caminhar como pesquisadora em construção e como ser humano inacabado.

Ao meu filho, Adolfo Kuanzi, por iluminar os meus dias com seu sorriso e me ajudar a refletir sobre o mundo, sob a leveza da ótica e questionamentos de uma criança.

À minha mãe, Malvina, que me ensinou o valor do estudo e da escola que ela nunca pode ter.

Ao meu pai, Koti Kuanzi (*in memoriam*), que mesmo diante tantas dificuldades da vida, com ética e responsabilidade, não mediu esforços para que eu me formasse professora.

A toda a minha família, pelo apoio, com orações, palavras de incentivos e atitudes de amor, cuidando da nossa mãezinha, do meu filho e de mim.

À querida professora doutora Irene Jeanete Lemos Gilberto, que desde o mestrado me apoiou com carinho, incentivo e ensinamentos.

Aos professores Dra. Mariangela de Lima Almeida, Dr. Antônio Miranda Galleão, Dra. Mary Gracy e Silva Lima, Dra. Guadalupe Corrêa Mota e Dra. Saray Marques, que aceitaram participar da banca examinadora.

Aos professores Dra. Maria Antônia de Souza e Dr. Elimar Rodrigues Alexandre, pelas contribuições com esta pesquisa, ao participarem da banca de qualificação.

À querida Lislely, pela colaboração em todo processo desta pesquisa.

A todos os amigos e colegas do grupo de pesquisa e do Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UNISANTOS, pelo carinho, apoio, incentivo e compreensão perante os desafios dessa caminhada e os belos momentos de aprendizado e amizade construídos nessa convivência.

À querida amiga Simone, pelo carinho, pelas constantes mensagens e palavras de incentivo.

Aos amigos que me apoiaram nessa caminhada, em busca do “ser mais” para todos.

Aos colegas professores da rede municipal de Cajati/SP, que colaboraram como participantes da pesquisa, contribuindo com suas experiências, saberes e inquietações, para que esta pesquisa pudesse ser concretizada e, assim, colaborar com possibilidades de melhorias não só para a educação local, mas para a sociedade como um todo.

Aos alunos dessa caminhada como educadora, como ser humano inacabado em busca de compreender a realidade e os caminhos para que, juntos, possamos

perceber a necessidade do senso de justiça, humildade, solidariedade, consciência crítica, amorosidade, ética e compromisso com um mundo de homens mais humanizados.

À querida professora Cláudia Fonseca, pela prontidão, paciência, carinho, dedicação e profissionalismo, que fizeram a diferença na etapa final de revisão deste trabalho.

À Juliete de Oliveira, que, com dedicação, cuidou de mim, da minha família, e por tantas vezes se fez paciente amiga a me escutar-me durante este período de estudo.

Aos funcionários da UNISANTOS de todos os departamentos do Campus David Picão, pelo atendimento amoroso e profissionalismo de sempre.

À CAPES e ao Setor de Bolsa de estudos da UNISANTOS, pelo financiamento da realização de curso.

À Prefeitura Municipal de Cajati/SP e, especialmente, à professora Maria Cláudia Brondani Rabelo, diretora do Departamento de Educação Municipal, que permitiu, colaborou e apoiou para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria.

O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece.

Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal;

Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade;

Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

O amor nunca falha; mas havendo profecias, serão aniquiladas; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, desaparecerá;

Porque, em parte, conhecemos, e em parte profetizamos;

Mas, quando vier o que é perfeito, então o que o é em parte será aniquilado.

Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino.

Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido.

Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor.

RESUMO

KOTI, Olga Rosa. **Inclusão escolar**: limites e possibilidades na construção de práticas pedagógicas inclusivas na rede municipal de ensino de Cajati/SP. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2022.

Esta investigação teve como cenário a rede de ensino do município de Cajati/SP e problematiza a prática docente dos professores que atuam no processo de inclusão escolar desse município, considerando os limites e as possibilidades enfrentadas para atender o público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. A problemática da pesquisa apresenta o seguinte questionamento: Quais os limites e as possibilidades que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública do ensino municipal de Cajati enfrentam em sua prática no cotidiano da escola? O objetivo geral foi analisar e compreender os limites e as possibilidades que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública do ensino municipal de Cajati enfrentam em sua prática no cotidiano da escola. O estudo traz como cerne a teoria crítica e o método dialético como base, é de natureza qualitativa, a partir da proposta de Ghedin e Franco, Minayo e Yin, e teve os dados construídos por meio da observação participante, questionários, grupo focal segundo Gatti, e dados documentais que foram analisados e interpretados de acordo com a proposta da análise de conteúdo por Bardin e a triangulação proposta por Minayo. A fundamentação teórica envolve pesquisadores que estudam a inclusão escolar, como Mantoan, e os que estudam a prática docente na perspectiva da pedagogia crítica freireana, como Franco. Nesse sentido, a base epistemológica desta pesquisa é a pedagogia crítica de Freire, que busca a criticidade reflexiva do educador e do educando ao problematizar sua realidade, conscientizando-se da necessidade das ações transformadoras para a emancipação humana e a libertação das condições que os oprimem e os excluem. Os resultados da pesquisa indicaram a necessidade da implantação de uma proposta político-pedagógica do sistema de ensino do município pesquisado para oferecer melhores condições de infraestrutura do trabalho pedagógico. Ainda, constatou-se que a prática docente dos participantes se constitui nos saberes e experiência com a inclusão escolar, nas iniciativas do esforço do próprio professor em suprir suas demandas imediatas por meio de cursos aleatórios via internet, capacitações e rodas de conversas promovidas pela rede de ensino. Isso indica a importância de se investir na formação continuada, preferencialmente por meio de estudo caso pelos envolvidos, de forma colaborativa. Outra evidência mostrada pelos resultados foi a falta de autonomia e consciência crítica, pois as práticas visam atender aos protocolos do atendimento do público-alvo da Educação Especial (PAEE) e às metas de avaliações externas. Nesse sentido, o estudo indica a necessidade de uma formação continuada a partir dos princípios epistemológicos da pedagogia crítica, para a compreensão da realidade e da intencionalidade das práticas docentes, como práxis pedagógica, como possibilidade de transformação, com vistas ao compromisso ético-político e social junto a todos os estudantes, em busca de uma escola realmente inclusiva, na perspectiva da construção de uma sociedade cada vez mais justa, digna, incluyente e humanizada.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Prática docente. Pedagogia crítica.

ABSTRACT

KOTI, Olga Rosa. **School inclusion: limits and possibilities in the construction of inclusive pedagogical practices in the municipal school system of Cajati/SP.** Thesis (Doctorate in Education) - Catholic University of Santos, Santos, 2022.

This investigation had as a scenario the teaching network of the municipality of Cajati/SP and problematizes the teaching practice of teachers who work in the process of school inclusion of this municipality, considering the limits and possibilities faced to meet the target audience of Special Education, from the perspective of the inclusion of education. The research problem presents the following question: What limits and possibilities do teachers inserted in school inclusion projects in the public school system of Cajati face in their practice in the daily routine of the school? The general objective was to analyze and how the limits and possibilities that teachers inserted in school inclusion projects in the public school system of Cajati face in their practice in the daily routine of the school. The study is qualitative in nature, based on the proposal of Ghedin and Franco, Minayo and Yin, and had the data constructed through participant observation, questionnaires, focus group according to Gatti, and documentary data that were analyzed and interpreted according to the proposal of content analysis by Bardin and the triangulation proposed by Minayo. The theoretical foundation involves researchers who study school inclusion, such as Mantoan, and those who study teaching practice from the perspective of freirean critical pedagogy, such as Franco. In this sense, an epistemological basis of this research is Freire's critical pedagogy, which seeks the reflexive criticality of the educator and the student by problematizing their reality, becoming aware of the need for transformative actions for human emancipation and the liberation of the conditions that oppress and exclude them. The results of the research indicated the need to implement a political-pedagogical proposal of the municipal education system researched to offer better conditions of pedagogical work infrastructure. Furthermore, it was found that the teaching practice of the participants is constituted in the knowledge and experience with school inclusion, in the initiatives of the teacher's own effort to meet their immediate demands through random courses via the Internet, training and wheels of conversations promoted by the teaching network. This indicates the importance of investing in continuing education, preferably through a case study by those involved, in a collaborative manner. Another evidence shown by the results was the lack of autonomy and critical awareness, because the practices aim to meet the protocols of the target audience of Special Education (PAEE) and the goals of external evaluations. In this sense, the study indicates the need for continued formation based on the epistemological principles of critical pedagogy, for the understanding of reality and intentionality of teaching practices, as pedagogical praxis, as a possibility of transformation, with a view to ethical-political and social commitment to all students, in search of a truly inclusive school, with a view to building an increasingly just, dignified, inclusive and humanized society.

Keywords: School inclusion. Teaching practice. Critical pedagogy.

RESUMEN

KOTI, Olga Rosa. **Inclusión escolar**: límites y posibilidades en la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas en el sistema escolar municipal de Cajati/SP. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Católica de Santos, Santos, 2022.

Esta investigación tuvo como escenario la red educativa del municipio de Cajati/SP y problematiza la práctica docente de los profesores que trabajan en el proceso de inclusión escolar de este municipio, considerando los límites y posibilidades que enfrentan para atender al público objetivo de la Educación Especial, desde la perspectiva de la educación inclusiva. El problema de investigación presenta el cuestionamiento: ¿Qué límites y posibilidades enfrentan los docentes insertos en proyectos de inclusión escolar en el sistema escolar público de Cajati en su práctica en la rutina diaria de la escuela? El objetivo general fue analizar y comprender como los límites y las posibilidades que los profesores insertados en los proyectos de inclusión del sistema público escolar municipal de Cajati enfrentan en su práctica en la rutina escolar. El estudio es de naturaleza cualitativa, basado en la propuesta de Ghedin y Franco, Minayo e Yin, y tuvo los datos construidos a través de la observación participante, cuestionarios, grupo focal según Gatti, y datos documentales que fueran analizados e interpretados de acuerdo con la propuesta de análisis de contenido de Bardin y la triangulación propuesta por Minayo. La base teórica involucra investigadores que estudian la inclusión escolar, como Mantoan, y los que estudian la práctica docente desde la perspectiva de la pedagogía crítica con enfoque freireano, como Franco. En este sentido, la base epistemológica de esta investigación es la pedagogía crítica de Freire, que busca la criticidad reflexiva del educador y del estudiante, problematizando su realidad, concientizándose de la necesidad de las acciones transformadoras para la emancipación humana y la liberación de las condiciones que los oprimen y excluyen. Los resultados de la investigación indicaron la necesidad de implementar una propuesta político-pedagógica del sistema educativo municipal investigado para ofrecer mejores condiciones de infraestructura del trabajo pedagógico. Además, se encontró que la práctica docente de los participantes se constituye en el conocimiento y en la experiencia con la inclusión escolar, en las iniciativas del esfuerzo del propio profesor para satisfacer sus demandas inmediatas a través de cursos aleatorios en el internet, capacitación y círculos de conversaciones promovidas por la red de enseñanza. Esto indica la importancia de invertir en educación continuada, preferiblemente por medio del estudio de caso por los involucrados, de manera colaborativa. Otra evidencia mostrada por los resultados fue la falta de autonomía y conciencia crítica, debido a que las prácticas buscan atender a los protocolos del atendimento al público objetivo de la Educación Especial (PAEE) y a las metas de evaluaciones externas. En este sentido, el estudio indica la necesidad de una formación continua basada en los principios epistemológicos de la pedagogía crítica, para la comprensión de la realidad y de la intencionalidad de las prácticas docentes, como praxis pedagógica, como posibilidad de transformación, con objetivo al compromiso ético-político y social junto a todos los estudiantes, en busca de una escuela verdaderamente inclusiva, en la perspectiva de la construcción de una sociedad cada vez más justa, digna, inclusiva y humanizada.

Palabras-clave: Inclusión escolar. Práctica docente. Pedagogía crítica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos encontrados no banco de teses e dissertações BDTD (2008- 2020)	23
Quadro 2 – Estudos encontrados no banco de teses e dissertações CAPES (2008- 2020)	24
Quadro 3 – Artigos selecionados na <i>SciElo</i> (2009-2021)	25
Quadro 4 – Síntese da pesquisa bibliográfica	Erro! Indicador não definido. 32
Quadro 5 – Quadro categoria de análise.....	13522

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa Etária dos participantes - 77 respostas.....	10324
Gráfico 2 - Sexo dos participantes – 77 respostas	10324
Gráfico 3 - Formação dos participantes – 76 respostas	10526
Gráfico 4 - Etapa da educação em que atua – 78 respostas	10526
Gráfico 5 - Tempo de atuação no magistério – 78 respostas.....	10627
Gráfico 6 - Experiência com estudantes de inclusão escolar– 78 respostas	10728

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Desafios da prática docente no processo de inclusão escolar	<u>11435</u>
Tabela 2 - Sugestões dos participantes para melhoria da inclusão escolar	<u>11637</u>
Tabela 3 - Formações e orientações recebidas pelos participantes da pesquisa.	<u>11738</u>
Tabela 4 - Formações do Interesse dos participantes da pesquisa	<u>11839</u>

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de pais e amigos do Excepcionais
AVE	Auxiliar da Vida Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFB	Constituição Federal Brasileira
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CODIVAR	Consórcio de Desenvolvimento Intermunicipal Vale do Ribeira
COVID 19	Coronavírus Disease 2019
DEC	Departamento de Educação e cultura
DI	Deficiência intelectual
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupos de Trabalhos
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice do Desempenho da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MHD	Materialismo histórico-dialético
OLB	Observatório do Legislativo Brasileiro
ONU	Organização das Nações Unidas Brasileiro
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD	Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
REDEFOR	Programa Rede São Paulo de Formação Docente
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SESI-SP	Serviço Social da Indústria de São Paulo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais

STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
TEA	Transtornos do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNDIME-SP	União dos Dirigentes Municipais de Educação-SP
UNESCO	Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
O CAMINHAR DE UM SER INACABADO E APRENDENTE.....	18
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	21
ESTADO DA QUESTÃO (QE): MAPEAMENTO DOS ESTUDOS ANTERIORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NAS PRODUÇÕES DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ACADÊMICAS	21
1.1 Inclusão escolar: um diálogo com pesquisas educacionais anteriores	21
1.1.1 Trabalhos de teses e dissertações da BDTD e CAPES	23
1.1.2 Artigos selecionados na SciElo.....	25
1.2 A inclusão escolar no panorama dos trabalhos acadêmicos	26
1.2.1 Síntese das contribuições dos achados no levantamento dos trabalhos anteriores.....	38
CAPÍTULO 2	40
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: conceitos, princípios, contradições e políticas públicas.....	40
2.1 Inclusão Escolar: conceitos, princípios, paradigmas e perspectivas	42
2.2 Inclusão escolar e pedagogia crítica.....	45
2.3 Inclusão escolar: direito à educação como valorização do ser humano	47
2.3.1 Marcos nacionais sobre Educação Especial e a perspectiva da Educação Inclusiva.....	49
2.3.2 Marcos internacionais sobre Educação Especial e a perspectiva da Educação Inclusiva.....	64
No próximo capítulo, será apresentado o mapeamento dos estudos anteriores sobre a inclusão escolar que vieram a contribuir para esta pesquisa, em sua etapa exploratória.	67
CAPÍTULO 3	68
A INCLUSÃO ESCOLAR E PEDAGOGIA CRÍTICA FREIREANA: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O TECER DE UMA PRÁXIS PARA O SER MAIS.....	68
3.1 Inclusão escolar e Práticas pedagógicas.....	68
3.2 Pedagogia crítica freireana: inclusão escolar e prática pedagógica para o ser mais	72
3.3 A inclusão escolar sob ótica da teoria crítica: políticas públicas e contradições .	77
CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	81
4.1 Contextualização do Município e características do Sistema Educacional.....	81
4.1.1 Administração pública e a educação municipal.....	84
4.1.2 Infraestrutura do sistema educacional	85
4.1.3 Políticas públicas e ações voltadas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva do município.....	87
4.2 Momentos da pesquisa exploratória e coleta de dados	91
4.3 O cenário da pesquisa	91
4.4 Os participantes	92
4.4.1 A pesquisa de campo – primeiros contatos.....	93
4.4.2 A observação participante.....	94
4.4.3 Dados documentais	96
4.4.4 O questionário	97
4.4.5 O grupo focal.....	98

ANÁLISE DOS DADOS E REFLEXÕES	100
5.1 Procedimentos para análise e categorização dos dados	100
5.2 Análise do questionário	102
5.2.1 I - Dados Do Perfil Pessoal	103
5.2.2 II - Dados da formação docente.....	104
5.2.3 III – Dados sobre a atuação	105
5.2.4 IV- Dados sobre as concepções, processos e práticas de inclusão	107
5.3 Análise do grupo focal.....	119
5.3.1 Concepções dos participantes sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na prática da inclusão	119
5.3.2 Dificuldades enfrentadas na prática pela voz dos participantes.....	121
5.3.3 Possibilidades para melhorar as práticas de inclusão escolar pela voz do participante	123
5.3.4 Formação docente para atuação com inclusão escolar	126
5.4 Análise dos dados documentais	128
5.4.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP)	128
Neste capítulo, foram apresentados os dados a partir da leitura flutuante, segundo Bardin (2011); no capítulo a seguir, será feita a análise interpretativa de acordo com Minayo (2012), e os resultados, com o apoio da fundamentação teórica que embasam esta pesquisa	133
CAPÍTULO 6 134	
CATEGORIAS QUE EMERGIRAM, RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES	134
6.1 Dimensão Temática: político-pedagógica.....	136
6.1.1 Categoria de análise: condições do trabalho pedagógico	137
6.2 Dimensão Temática: Formação epistemológica para inclusão escolar	140
6.2.1 Categoria de análise: Formação e domínio da prática	142
6.3 Dimensão Temática: Compromisso ético e amorosidade crítica	145
6.3.1 Categoria de análise: compromisso pedagógico como o ser mais	146
6.4 Resultados	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A – CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA	175
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	176
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DISPONIBILIZADO NA PLATAFORMA ON- LINE 178	
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL	182
ANEXO A – DADOS MUNICIPAIS SOBRE ATIVIDADES REMOTAS NA FASE EMERGENCIAL DA PANDEMIA DA COVID-19 EM MARÇO DE 2021 ...	183
ANEXO B – PAINEL MUNICIPAL – INEPDATA 2019 – SAEB	184
ANEXO C – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DE CAJATI/SP	186
ANEXO E – DADOS SOBRE O IDEB DO MUNICÍPIO DE CAJATI/SP	189
ANEXO G – RESOLUÇÃO DEC Nº. 010 DE 10 DE OUTUBRO DE 2013	19024
ANEXO H - RESOLUÇÃO 2021 – RESOLUÇÃO DEC Nº 02 DE ABRIL DE 2021 2625	
ANEXO I – CIRCULAR AOS PAIS – ENSINO REMOTO	31
ANEXO J – TRECHO DO PLANO DE CARREIRA - VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	32
ANEXO K – PLANO DE CARREIRA E ESTATUTO DO MAGISTÉRIO DE CAJATI/SP-TRECHO SOBRE OFERTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21

APRESENTAÇÃO

O CAMINHAR DE UM SER INACABADO E APRENDENTE

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

(FREIRE, 2018a, p.52)

Ao iniciar este texto, utilizo-me das palavras de Freire (2018a), por me considerar como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, construindo e reconstruindo constantemente o meu saber, na continuidade do mundo à minha volta e junto com os outros sujeitos ao meu redor. A partir da perspectiva dialética em que a presente pesquisa se situa, retomo aqui um pouco do meu contexto como esse sujeito histórico, inconcluso e aprendente.

Nesse momento em que busco construir essa escrita sobre minha caminhada no mundo da pesquisa, percorro lembranças de uma infância em condições precárias em diversos contextos, mas quanto mais olho para trás, mais sinto vivas as palavras de Freire (2016), em uma das cartas no livro *Pedagogia da Indignação*, ao dizer que, como ser humano consciente do nosso inacabamento, não podemos cometer a agressiva contradição de não nos inserirmos num permanente e esperançoso processo de busca que é a educação.

Considero-me inacabada diante desse meu lugar de fala como ser humano e como educadora, no processo de chegar até aqui e refletir como me constituí, continuo me constituindo como sujeito de luta por uma educação mais humana, mais includente. E mais uma vez, as palavras de Freire se fazem extremamente significativas ao afirmar que não podemos nos conformar com a ideia de que estamos condenados ao fatalismo da opressão, da consciência ingênua e, sim, acreditar na utopia e nos sonhos possíveis.

A trama da minha trajetória na busca pelo direito à educação começou não muito diferente da tantos outros brasileiros, que têm suas origens como moradores da zona rural e como parte de uma população oprimida e excluída em nossa sociedade. Só iniciei meus estudos aos nove anos de idade. Até essa idade, eu não fazia parte

das estatísticas como cidadã, pois não tinha sequer o registro de nascimento e, por esse motivo, não podia frequentar a escola. Como muitas famílias nesse país, durante a década de 70, em pleno regime de ditadura militar¹. Viver isolados na zona rural, morar em casa de barro, sem água encanada, sem energia elétrica, entre outras precariedades também foi minha realidade, mas por meio da educação escolar e da profissão como educadora essa condição vem se transformando e, por isso, sinto a necessidade de continuar sendo luta e resistência por uma educação humanizadora e emancipatória por aqueles que vieram antes, que vieram juntos e que virão depois de mim.

Vivências como estudante

Iniciei meus estudos escolares ainda nos últimos anos da ditadura militar no Brasil. Naquela época as escolas agrupavam todos os estudantes que vinham da zona rural no período da tarde e no período da manhã só estudavam os estudantes da cidade, bem como lecionavam professores mais experientes no período da manhã e os iniciantes no período da tarde. Isso indica uma prática comum de segregação e impossibilidade de troca de saberes, de diálogos entre esses sujeitos. Mas, só hoje percebo, após meu estudo de defesa do mestrado em educação sobre Educação do Campo, Koti (2013) que, com os estudos teóricos, pude compreender essa prática como uma estratégia comum da escola para facilitar seu trabalho pedagógico e funcional, ou seja, um ajustamento social que hoje é muito claro e regulamentado nas políticas educacionais, que justificando a redução de gastos com transporte escolar e assim mantém a segregação de estudantes da cidade e da zona rural, para sustentar um processo de exclusão social que reforça a dicotomia da concepção unilateral no entendimento da sociedade. Como estudante, dentro de um sistema escolar muitas vezes me senti excluída, mas em outras acolhida e valorizada, e acredito que foram essas atitudes que trouxeram até aqui.

Lembro-me com muito carinho de uma situação com o professor de língua portuguesa, na quinta série. Ele pediu que todos lessem um livro e depois deveríamos fazer um texto sobre a história lida. Então, perguntei: “Professor, posso fazer em forma

¹ A articulação entre os empresários e os militares conduziu ao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964. Saíram vitoriosas, portanto, as forças socioeconômicas dominantes, o que implicou a adequação da ideologia política ao modelo econômico (SAVIANI, 2008).

de poesias e versos?”. Ele respondeu que sim, o importante era me expressar, minha interpretação pela escrita, utilizando as regras da língua culta aprendidas e, em seguida, compartilhar oralmente com os colegas. Sem dúvida, uma situação de “prática pedagógica inclusiva”, o professor sabia sua “intencionalidade” e possibilitou expressar-me de forma singular.

Entretanto, a Matemática se tornou um pesadelo em minha vida desde o dia em que um professor de matemática da antiga quinta e sexta séries, em vez de mostrar onde eu estava errando nos exercícios de equação numérica, apenas olhava meu caderno e me dizia: “Sua irmã, que é mais nova que você, é mais inteligente, ela consegue fazer”. E eu voltava para a carteira apagar e recomeçar, sem saber o que tinha errado para corrigir. Mas a situação mudou na sétima e oitava séries, quando uma professora recém-formada passou a lecionar matemática para minha turma e teve toda paciência com minhas dificuldades. Ela se sentava em minha carteira para explicar individualmente, sempre me chamava à lousa para fazer correções coletivas. Mas, mesmo na lá frente de todos os colegas, eu sabia que ela iria fazer as intervenções sem me constranger e, sim, para eu ir aprendendo mais, então não fiquei mais em recuperação em matemática e não precisei fazer provas de recuperação de nota, pelo contrário, passei a conseguir notas com conceito “B, B+ e A. Hoje, sei que essa professora exerceu uma prática pedagógica ética, compromissada com o processo de aprendizagem nas diferentes maneiras de ensinar e aprender. Assim como aprendemos com Freire (2013b), somos inconclusos em nossos saberes e que existem “saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2018a), que podem transformar essa condição na aprendizagem do estudante.

Em 1991, iniciei o ensino médio na Escola Estadual Capitão Bernardo Ferreira Machado, em Jacupiranga/SP. Logo nas primeiras aulas de História na turma do antigo 1º colegial, o professor pediu para fazer a apresentação sobre os antigos povos da América: Incas, Maias e Astecas. Eu e minha irmã caprichamos porque o professor era rigoroso, lecionava em uma escola particular bem-conceituada, no curso do magistério, e era professor universitário. Assim que acabamos a apresentação, ele perguntou para minha irmã o que ela queria ser, ela respondeu que queria ser escritora e perguntou novamente o que nós duas queríamos estudar. Respondemos que queríamos fazer o magistério, mas não encontramos vagas. E no dia seguinte, a secretária da escola nos procurou para começarmos o curso do magistério. Superlotou a sala com mais duas alunas. Éramos os números 41 e 42 da lista de

chamada. Hoje, mais uma vez, entendo como o olhar atento daquele professor, que por meio da sua prática pode perceber e possibilitar uma oportunidade do “ser mais” (FREIRE, 2013b).

Experiências na prática como docente

Concluí o magistério em 1994 e no ano seguinte fui trabalhar como professora substituta em escolas rurais (eram as únicas que sobravam para os recém-formados). Em 1997, em cumprimento à lei 9394/96, ocorreu o processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental I em Cajati em 1998 ingressei como professora titular em uma escola rural. Lecionei em uma classe multisseriada, onde precisava fazer a merenda, fazer a limpeza, cuidar das crianças no recreio dirigido e realizar a recuperação paralela no contraturno das aulas iniciei o curso de pedagogia.

Em 1999, teve concurso público para regulamentar a situação da municipalização. Ingressei como professora de Ensino Fundamental e tive a oportunidade de vivenciar a prática em várias funções na rede municipal de ensino. Assumi diversas funções, como: coordenadora pedagógica de escola, coordenadora pedagógica da toda a rede municipal, direção de escola, professora itinerante da educação inclusiva e atualmente como orientadora pedagógica acadêmica (orientadora dos estudantes do nível superior nas instituições parceiras do município).

O início do caminho como pesquisadora

A busca pelo conhecimento, na expectativa de sempre melhorar minha prática como educadora, é uma necessidade que me move. Penso que isso é a ética do sujeito, a ética de educar defendida por Freire (2013a). Não consigo me ver como uma boa professora, se não busco conhecer além daquilo que penso já saber. Se não tenho diálogo, se não questiono, se não tenho a criticidade de buscar como fazer diferente e melhor o que não me satisfaz como educadora.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, em 2011, exonerei-me do cargo de vice-diretora de escola, voltando ao cargo efetivo como professora da Educação Infantil, mas fui designada pela diretora do Departamento de Educação a acompanhar uma escola rural, onde os estudantes apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem. Minha função era utilizar conhecimentos da especialização em

psicopedagogia para investigar as possíveis causas das dificuldades dos estudantes e elaborar relatórios de orientação às professoras ou de encaminhamento para avaliação com especialistas da saúde, serviços de assistência social, entre outros. Hoje, ainda realizo essa função, mas em diversas escolas da rede municipal, com função regulamentada pela Resolução 002/2021 (Anexo H).

INTRODUÇÃO

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

(FREIRE, 1981, p. 73)

Apresento o pensamento de Freire acima como base das inquietações e reflexões que me levaram a problematizar minha realidade e buscar, por meio desta pesquisa, analisar e compreender os limites e as possibilidades que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública do ensino municipal de Cajati enfrentam em suas práticas no cotidiano das escolas.

Sendo assim, apresento, neste texto introdutório, a contextualização, justificativa e síntese dos fundamentos epistemológicos e teóricos desta pesquisa.

Contextualizando e justificando o problema da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na perspectiva da pedagogia crítica e a escolha da temática se deu a partir das indagações do meu lugar de fala apresentada acima, como professora da Educação Básica I, atuante como professora itinerante no apoio a Educação Inclusiva do município de Cajati/SP.

Meu trajeto pela educação ao longo de mais de 20 anos mostrou que minha trajetória de vida e profissional se constituem no caminhar de indagações que me movem na busca e no desejo do anúncio-denúncia, como defendido por Freire (2013b), e me direcionam no caminho da pesquisa, como parte da luta de todos que acreditam na educação como uma forma de emancipação social, prática da liberdade e humanização, por uma sociedade mais justa e incluyente.

No município, cenário da pesquisa, desenvolvo a função de investigar as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos estudantes que os professores percebem, que não acompanham satisfatoriamente as atividades propostas e, juntamente com uma equipe multidisciplinar, após um estudo de caso, são realizadas as devidas orientações à equipe escolar e os encaminhamentos necessários, seja de intervenção pedagógica ou para outros especialistas, como saúde, serviço social, entre outros.

Neste percurso, esta pesquisa está diretamente relacionada às reflexões que

sempre fiz e faço à minha prática como educadora e, principalmente, à atual função que desenvolvo no município. Como afirma Franco (2008), sinto essa necessidade de ser um professor pesquisador na prática reflexiva, refletindo sobre minha própria prática e, assim, construindo uma práxis e um olhar crítico em um contexto que muitas vezes me é tão familiar.

Para mim, pensar em uma educação de qualidade para todos é pensar em uma educação que ofereça condições dignas para todos dentro do processo educacional, por meio de políticas públicas que garantam participação coletiva como ‘um processo democrático de emancipação humana. No cenário brasileiro, não obstante tenha havido muitos avanços, é um grande desafio, desvelado ainda mais no período de pandemia da Covid-19 (Coronavírus Disease 2019)² e do atual cenário das políticas do governo nacional, principalmente quanto às políticas públicas de Educação Especial/Inclusiva. Desde 2019, no início do mandato do atual governo federal, um dos primeiros atos contra democracia e a escola pública foi a promoção do desmonte de um órgão que muito contribuiu para as implantações dos projetos de ações em prol do reconhecimento, respeito e valorização da diversidade na educação brasileira. Trata-se da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)³.

Diante da indignação das ações do governo federal, o Grupo de Trabalho 23 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) publicou uma nota de repúdio⁴ contra o rumo desenhado para educação brasileira. Considerando a perspectiva dialética e a leitura crítica do mundo diante do atual contexto político no Brasil, percebe-se o desmonte e o retrocesso que teve início com o golpe de 2016.⁵

² “Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa.” (BRASIL, 2021).

³ A SECADI foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019).

⁴ Segundo nota da ANPED (2019), “uma escola de qualidade é uma escola democrática, que se compromete com a construção de uma sociedade que valorize o pluralismo democrático. Isso exige um comprometimento com todas as formas de expressão de gênero e sexualidade. Assegurar a abordagem do gênero e da sexualidade na escola potencializa a formação de novas gerações para um convívio fraterno, solidário, acolhedor das diferenças e capaz de construir formas de abarcar a vida e superar a proliferação contínua da violência”.

⁵ Em nota da ANPED (2016), “O grupo de pesquisa Redes de Conhecimentos e Práticas Emancipatórias no Cotidiano Escolar, da UERJ, considera que só é possível a superação dos problemas e injustiças sociais que atravessam a sociedade brasileira a partir da consolidação e aprofundamento de uma democracia social que respeite a vontade política e as decisões soberanas

Naquele momento, as forças da ideologia hegemônicas, já almejando as eleições de 2018, resultaram em nota de repúdio apresentada pela Universidade Estadual do Rio Janeiro, que representou o entendimento das demais instituições de educação e de pesquisa como marco negativo na história da democracia brasileira, a partir dos outros atos de retrocessos que foram se concretizando.

Nesse contexto político e econômico, em dezembro de 2016, o ex-presidente Temer aprovou a Emenda Constitucional nº 95, que limita o aumento do investimento em educação por um período de 20 anos. E o que se tem presenciado a partir do atual governo federal é não só o discurso negacionista, mas as ideias são conservadoras e neoliberais, o descaso é absoluto com a proposta de uma educação de qualidade, como aponta o estudo realizado pelo Observatório do Legislativo Brasileiro (OLB),⁶ órgão ligado ao UERJ, que mostra os gráficos de investimentos em educação no Brasil desde os anos 2000, deixando claro que em 2021 o investimento em educação pelo governo federal foi ainda menor que no ano de 2001.

O governo federal lançou a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020), a qual foi considerada um retrocesso por estudiosos e população em geral, pois visava a secreção, e, por isso, foi revogado. Em 2021, o Ministro da Educação emitiu uma declaração de que os estudantes com deficiência atrapalhavam o estudo dos demais e que era impossível a convivência (CARTA CAPITAL, 2021).

Foi durante o mestrado que comecei a compreender criticamente o papel das políticas públicas para que a população menos favorecida social e economicamente possa ter oportunidades de uma educação de qualidade e equidade, que respeite suas diversidades, especificidades e singularidades no direito de conviver e aprender.

Ao ingressar no programa de doutorado, em 2018, tinha como proposta ampliar meu olhar como pesquisadora em busca de uma qualidade na educação no cenário de pesquisa - o Vale do Ribeira. Vi-me envolvida com as inquietações despertadas no mestrado ao aproximar-me de pesquisadores críticos como Franco (2008, 2012), Freire (2013b), Arroyo (2011), Frigotto (2011), Pimenta (2002), Souza (2008, 2011),

do povo brasileiro. Por isso, repudia o ilegítimo Golpe de Estado contra a Presidenta Dilma Rousseff, consumado no Congresso Nacional por setores conservadores da política, da mídia e do poder judiciário, que não respeitam a vontade popular expressa, há pouco mais de um ano, quando elegeu a Presidenta com 54.501.118 votos”.

⁶ Ciências Sociais Articuladas – O orçamento da Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil: 22 anos de avanços e retrocessos, por Joyce Luz, João Feres Júnior e Debora Gershon (OBSERVATÓRIO..., 2022).

Vásquez (2011), entre outros, que, de alguma forma, instigaram-me a continuar as buscas em compreender principalmente as influências ideológicas por trás das políticas públicas.

E, assim, foi se desenhando a temática da pesquisa, com um olhar direcionado para a proposta de uma educação para todos, a partir das Declarações Mundiais de Educação resultantes das conferências globais organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015). A partir do questionamento reflexivo sobre minha própria prática e dos meus colegas educadores, a investigação foi se encaminhando à problematização da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Fundamentos epistemológicos

A história das pessoas com deficiência pelo mundo, em todos os tempos, se constrói em um contexto de exclusão, exploração e morte (SILVA, 1987). No resgate da história da Educação Especial no Brasil, Januzzi (2017) e Mazzotta (2011) também mostram as lutas em busca pela dignidade do direito à educação e inclusão escolar para pessoas do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Frigotto (2010) destaca, em seus estudos, que o termo ou o vocábulo exclusão social não seria um conceito de análise pela perspectiva marxista, por não estar diretamente vinculado à questão da desigualdade pelo capital material, mas quanto ao aspecto ético-político. Por conseguinte, é necessária uma ampla discussão sobre as políticas de inclusão compensatórias em nome dos direitos humanos cada vez mais destruídos pelos valores capitalistas e, nesse sentido, as políticas públicas de inclusão escolar também precisam ser estudadas criticamente.

Diante do contexto do objeto de pesquisa, foi na base epistemológica fundamentada na teoria crítica da pedagogia freireana que encontrei acolhida às minhas inquietações frente aos limites e possibilidades de se pensar colaborar com uma educação includente, humanizada, humanizadora e emancipatória. No princípio ontológico da pedagógica freireana, como o respeito pelo outro com a ética e compromisso crítico amoroso da práxis educativa, libertadora, transformadora em busca do “ser mais”, é que busquei tecer esta pesquisa.

A seguir, apresento os embasamentos epistemológicos para a compreensão do objeto de pesquisa, na perspectiva da teoria crítica da pedagogia freireana e os

princípios do materialismo histórico-dialético que a constitui.

Embasamentos teóricos sobre inclusão escolar

Defender uma tese assumindo os princípios da pedagogia freireana é também assumir os princípios epistemológicos da teoria crítica e da dialética. De acordo com Konder (2008, p. 8), a definição de dialética é “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.”.

Konder (2008) explica que o pensamento dialético já se manifestava na Grécia antiga, com Heráclito de Éfeso, aproximadamente 540-480 a.C, mas que ao longo da história essa concepção foi sendo reprimida nas diversas tentativas de ressurgir por meio de outros filósofos. Somente com o filósofo alemão Hegel (1770-1831) e os filósofos Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) é que a concepção dialética ganhou força e permaneceu como método estudos, análises e compreensão do homem como ser social.

A diferença entre as concepções de Hegel e Marx, de acordo com a explicação dada pelo próprio Marx, é de que sua teoria é materialista, que deu origem ao materialismo histórico-dialético (MHD), ao passo que a teoria de Hegel é idealista. Ou seja, para Hegel faltava o concreto na concepção de transformação da natureza humana que dependia de uma autoconsciência espiritual. Já para Marx, a transformação da natureza humana se modifica materialmente, por meio das suas atividades físicas sobre o mundo, sobre sua realidade e sua totalidade social (KONDER, 2008).

Ainda nesse esclarecimento sobre o materialismo histórico-dialético de Marx, de explicar de maneira crítica as transformações da sociedade em sua totalidade, Konder (1992) aponta que:

Marx estava preocupado, no seu tempo, como discurso demagógico, sentimental, vazio, dos teóricos socialistas, que invocavam palavras altissonantes como ‘amor’, ‘caridade’, ‘justiça’ ou ‘direito’ para aquecer os corações, sem fortalecer nas mentes o necessário espírito crítico. (KONDER, 1992, p. 41).

Ao desenvolver esta pesquisa sobre a inclusão escolar, assumo uma postura crítica da pedagogia freireana, uma postura contra toda e qualquer forma de opressão. Postura que não compartilha do discurso de uma educação inclusiva que atenda de

alguma forma aos interesses daqueles que ainda buscam fazer da educação um sistema excludente, classificatório, como nos alerta Freire: “Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça.” (FREIRE, 2013b, p. 36, grifo do autor).

É nesse sentido que, ao analisar a explicação Konder (1992) sobre as preocupações de Marx com os discursos manipuladores da consciência ingênua e da falsa generosidade, daqueles que se usufruem da injustiça contra os menos favorecidos e sua condição existencial na sociedade, é que percebi o encontro da pedagogia crítica freireana com o materialismo histórico-dialético, como bases epistemológicas capazes de tecer uma trama de compreensão ao objeto de pesquisa deste estudo, a partir desse contexto histórico, político e social que o envolve.

Segundo Frigotto (2000, p. 77), na perspectiva materialista dialética, a postura do pesquisador antecede ao método, que está vinculado a uma concepção da realidade que constrói na *práxis*. O pesquisador é, nessa situação, um mediador no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. Por isso, Gamboa (2000) destaca a necessidade da visão de mundo organizada em sua totalidade, porque o fenômeno não pode ser interpretado fora do seu contexto e que, sendo as abordagens dialéticas uma alternativa crítica nas pesquisas educacionais, o objeto precisa ser interpretado e compreendido a partir das dimensões que o envolvem, como política, econômica, cultural, social e na *práxis*.

Durante o levantamento bibliográfico dos trabalhos anteriores, a ser detalhado no Capítulo 1, sobre a temática da inclusão escolar, apresentou-se um grande repertório de investigações para cada uma dessas dimensões, mas senti ausência dessa base epistemológica, como do materialismo histórico-dialético, como possibilidade de transformação do fenômeno estudado pela conscientização crítica sobre a totalidade da realidade.

Estudo da literatura

A pesquisa do mestrado em educação possibilitou a ampliação de minha consciência crítica sobre a realidade da educação em nosso país e na realidade em que trabalho. Ao desenvolver a pesquisa sobre a Educação do Campo no contexto

das escolas rurais de Cajati, pude compreender as influências políticas e econômicas que afetam o processo dos sistemas educacionais, principalmente das escolas públicas. A democratização da educação ainda mascara muitas formas de exclusão social e educacional; na obra *Educação e Política* Paulo Freire aborda sobre como a educação é impregnada de política:

Daí que se possa observar facilmente quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos.

[...]

Que democracia é esta que encontra para a dor de milhões de famintos, de renegados, e proibidos de ler a palavra, e mal lendo seu mundo, razões climáticas ou de incompetência genética? (FREIRE, 2014, p. 26 e 31)

Neste seguimento, fui fortalecendo os conceitos teóricos fundamentais para a metodologia adotada, para o rigor da análise dos dados coletados e nas leituras dos aportes bibliográficos propriamente ditos, principalmente sobre Educação Inclusiva. Outrossim, somente ao ler autores como Libâneo e Streck é que pude perceber um sentido maior quanto ao objeto de investigação, perante a minha ingenuidade crítica e epistemológica a respeito de políticas públicas educacionais. Compreendi, assim, que ali estavam pontos cruciais de colaboração com essa investigação a partir da pedagogia freireana.

A partir dessas leituras, estabeleci a relação com o objeto de pesquisa, qual seja, a inclusão escolar na prática docente dos professores, e seguir adiante em uma conversa mais clara com a inclusão escolar e a *práxis* pedagógica, tão discutidas pelos autores citados no decorrer deste trabalho.

Os estudos bibliográficos realizados sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva aproximaram-me do objeto de pesquisa, e os estudos, desde as disciplinas, das teorias e fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa. Isso foi aprimorado com o levantamento sobre o EQ. As leituras sobre as contradições do contexto histórico, político e social que envolvem a luta por uma educação de qualidade para todos, principalmente para o PAEE, fizeram-me perceber a pedagogia crítica, possibilitando uma melhor compreensão desse processo e da necessidade de desenvolver uma consciência crítica, bem como práticas pedagógicas promovedoras da transformação de realidade. Assim, apreendi que a fundamentação teórica forneceria mais pistas e o despertar da sensibilidade para a descoberta das categorias que embasam as interpretações para a sistematização dos dados do

relatório final. Apresento aqui algumas relevantes leituras que mais me direcionaram para o pensamento de análise crítica da inclusão escolar.

Quadro 4 – Síntese da pesquisa bibliográfica

Síntese da pesquisa bibliográfica		
Temas centrais sobre Educação Inclusiva	Autores/ Organizadores	Obras publicadas
Aborda questões de direito à educação como matrícula, permanência, apropriação do conhecimento (currículo e prática pedagógica inclusivas) para participação social	Mariangela Lima de Almeida Inês de Oliveira Ramos (organizadores)	Diálogos Sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas (livro)
Conceitos, princípio e políticas públicas da educação inclusiva	Rosita Edler Carvalho (autora)	Educação inclusiva: com os pingos nos "is" (livro)
Aborda o contexto educação das políticas públicas sobre Educação Especial/Inclusiva até chegar à LDB 9394/96	Rosita Edler Carvalho (autora)	A nova LDB e a Educação Especial
Conceitos, políticas e práticas de inclusão escolar	Maria Teresa Eglér Mantoan (autora)	Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer? (livro)
Temas centrais sobre Pedagogia Crítica	Autores/Organizadores	Obras publicadas
Apresenta uma discussão epistemológica sobre a pedagogia como práxis pedagógica. Reflexão crítica entre teoria e prática pedagógica.	Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (autora)	Pedagogia Como Ciência da Educação (livro)
Aborda os princípios epistemológicos da pedagogia, na perspectiva crítica, contemplando as bases necessárias aos processos de inclusão.	Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (autora)	Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica (artigo)
Diálogo político-pedagógico sobre a prática educativa	Paulo Freire (Autor)	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Educativa
Enfatiza a leitura e a escrita como possibilidade de consciência e luta política	Paulo Freire (autor)	A importância do ato de ler: em três artigos que se completam
Problematiza o descaso das políticas públicas com a educação das massas e aborda a <i>transitividade crítica</i> . Ou seja, a transição da consciência ingênua, para a consciência crítica, libertadora por meio da alfabetização.	Paulo Freire (Autor)	Educação como prática de liberdade
Aborda o compromisso ético para com educação popular dos povos da América Latina e a população oprimida assim como no Brasil.	Paulo Freire (Autor) Ana Maria Araújo Freire (organizadora)	Pedagogia do compromisso América Latina e Educação Popular
Apresenta uma denúncia contra a educação bancária, conteudista, a serviço da alienação da população oprimida dos direitos de dignidade social e apresenta o anúncio da libertação dessa condição pela conscientização crítica pelo oprimido pela possibilidade do <i>ser mais</i> .	Paulo Freire (Autor)	Pedagogia do Oprimido

<i>Práxis</i> e o desenvolvimento crítico da tomada de consciência da realidade.	Paulo Freire (Autor)	Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (Livro)
Discute uma pedagogia capaz de conviver com as diferenças, de manter um diálogo saudável mesmo dia da adversidade.	Freire (Autor) Ana Maria Araújo Freire (organizadora)	Pedagogia da tolerância (Livro)
Reflexão político-pedagógica. Aborda a política na educação como direito à participação coletiva e a ética do educador e contexto educativo.	Freire (Autor) Ana Maria Araújo Freire (organizadora)	Educação e Política (Livro)
Crítica à política neoliberal que mascara o dualismo das escolas públicas, numa prática perversa por reproduzir e manter desigualdades sociais.	José Carlos Libâneo (autor)	O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres (artigo)
Discute o impacto de políticas neoliberais baseadas na obrigação de resultados na qualidade do ensino.	José Carlos Libâneo (autor)	A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: (organizadores) Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima ... [et al.] (De) formação na escola: desvios e desafios (livro)
Faz uma breve revisão do tema da exclusão social, em especial na sua vinculação com as políticas e práticas em educação e argumenta que o uso do binômio exclusão social/inclusão social encontra sua pertinência na denúncia das múltiplas desigualdades e no seu caráter instrumental para políticas públicas específicas.	Danilo Romeu Streck (autor)	Da Pedagogia do Oprimido às Pedagogias da Exclusão: Um Breve Balanço Crítico (artigo)
Giroux faz a denúncia e o anúncio sobre a necessidade da conscientização política e da pedagogia radical para dar voz ao educador e ao estudante no contexto das concepções neoliberais que invadem a escola.	Henry Giroux (autor)	A escola crítica e a política cultural. (livro)
O autor, assim como Freire, discute o espaço de opressão educacional, como um espaço também de resistência, de ruptura, de possibilidade de transformação para a libertação.	Henry Giroux (autor)	Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução. (livro)
A autora relata sua experiência na luta em busca de transformar o contexto das concepções e práticas conservadoras dentro das instituições acadêmicas para que a educação possa ser libertadora no sentido da humanização.	Bell Hooks (autora)	Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade (livro)

Fonte: Pesquisa bibliográfica sobre educação do inclusiva e pedagogia crítica

Fonte: A autora

Sendo assim, o estudo apresentado no Capítulo 1 sobre o Estado da Questão contribuiu com um panorama de diversos olhares sobre a inclusão escolar, entretanto, a maior contribuição foi a possibilidade de compreender a necessidade e desenvolver uma pesquisa sob a perspectiva da pedagogia crítica freireana, embasada nos princípios do materialismo histórico-dialético, a desvelar para além do que está posto sobre o objeto de pesquisa problematizado. Na sequência, trago a pedagogia crítica freireana, fundamentando o objeto da pesquisa no exercício da prática docente.

Caminhos metodológicos

Nessa direção, os caminhos metodológicos desenvolvidos por esta pesquisa proposta da observação participante (MINAYO, 2012; YIN, 2016) e pesquisar o próprio ambiente de prática profissional requerem uma metodologia em que, ao mesmo tempo, o pesquisador participa naturalmente de suas atividades e coleta os dados para sua investigação. A análise de documentos e o grupo focal Gatti (2005) também foram utilizados como necessários, no sentido e intencionalidade de tecer um estudo crítico e reflexivo sobre o objeto, a partir do embasamento epistemológico e teórico da pedagogia crítica freireana.

Questão problema

Portanto, a presente investigação está emaranhada por muitas indagações, das quais destaco: Como promover uma educação inclusiva para emancipação humana em uma sociedade fundamentada na exclusão e na produtividade da racionalidade neoliberal? Como os princípios ideológicos de uma sociedade hegemônica influenciam no processo da inclusão e educação de qualidade para todos? Que princípios pedagógicos podem contribuir para uma educação inclusiva emancipatória e como esses princípios estão sendo considerados nas políticas públicas educacionais e projetos pedagógicos de inclusão escolar?

Resulta, assim, na pergunta problema: *Quais os limites e as possibilidades que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública do ensino municipal de Cajati enfrentam em sua prática no cotidiano da escola?*

Objetivo geral

Para responder esta questão problema e pensando na complexidade que essa temática e esse objeto de pesquisa exigem, o objetivo geral foi definido como: *Analisar e compreender os limites e as possibilidades que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública do ensino municipal de Cajati enfrentam em sua prática no cotidiano da escola.*

Objetivos específicos

Para alcançar os resultados que dessem conta de responder o objetivo principal, foram estabelecidos seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer criticamente a proposta pedagógica da rede municipal de Cajati sobre inclusão escolar.
2. Identificar as principais práticas que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública de ensino de Cajati, utilizam no cotidiano da inclusão escolar.
3. Identificar limites e possibilidades que os professores percebem na prática cotidiana de inclusão escolar.
4. Contribuir com reflexões teóricas para a possibilidade de transformações nas práticas pedagógicas de inclusão escolar na perspectiva da pedagogia crítica.

Os objetivos foram definidos em consonância com a abordagem da pesquisa de cunho qualitativo e da observação participante Yin (2016), e como desafio de realizar uma pesquisa em um cenário da própria realidade de maneira crítica-reflexiva (GHEDIN; FRANCO, 2011).

No segundo momento da pesquisa, da observação de campo propriamente dita, o mundo foi acometido pela pandemia da COVID-19 e a interação com os participantes precisou ser totalmente *on-line*. Para a coleta dos dados, foram utilizadas rodas conversa síncronas com os profissionais da rede, preenchimentos de questionário virtual e grupo focal. Sendo assim a observação participante se deu por meio dos encontros virtuais de estudos e palestras que envolviam os sujeitos da pesquisa.

Diante desse mapeamento, continuei com as inquietações e ainda mais instigada em buscar compreender se os educadores percebem os princípios da pedagogia crítica como possibilidades de construir inclusões pedagógicas

significativas, com valores de compromisso com o outro, com a proposta das rupturas dos preconceitos e ingenuidade epistemológica na prática docente, que convide e permita o “ser mais” como nos ensinou Paulo Freire.

Para buscar atender às expectativas da problematização levantada até aqui, parto do pressuposto de que, para compreender o processo de inclusão e concretizar práticas pedagógicas de inclusão escolar que permitam a emancipação humana e cognitiva, se faz necessário mais do que leis, decretos, resoluções, normas técnicas e os diversos tipos de adaptação propostas pelas políticas educacionais até o momento. É fundamental uma compreensão do “ser humano inconcluso” e da possibilidade de “esperançar” no “ser mais”, ao considerar a formação do estudante, bem como a “amorosidade ética” na formação docente, conforme a teoria pedagógica freireana. Logo, as possibilidades das práticas pedagógicas de inclusão escolar na atuação dos educadores se constroem nas tramas tecidas pelos princípios da pedagogia crítica.

Após delimitação da questão problema, conseqüentemente, o meu objeto de pesquisa foi definido como: “inclusão escolar” na prática docente e os participantes constituídos pelos educadores (professores, coordenadores, diretores, vice-diretores, orientadores técnicos e supervisores de ensino) da Educação Básica I (Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais) do município de Cajati/SP.

Além deste texto introdutório, a pesquisa está estruturada em 6 capítulos ligados entre si na proposta de responder à questão problema e aos objetivos elaborados. Os Capítulos são descritos a seguir.

Capítulo 1 - Estado da Questão (QE): Mapeamento dos estudos anteriores sobre inclusão escolar nas produções de pesquisas educacionais: Descrevo o levantamento bibliográfico pela proposta do Estado da Questão e as contribuições deles para com esta tese. Os textos foram buscados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em artigos publicados em periódicos, por meio da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Capítulo 2 - Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: conceitos, princípios, contradições e políticas: Discorro sobre o contexto histórico, sobre os conceitos e concepções, bases legais e políticas públicas que abrangem a temática e as especificidades que implicam o problema da pesquisa. Além de textos

da legislação e marcos legais sobre Educação Especial e Educação Especial na perspectiva da inclusão, este capítulo foi fundamentado pelos seguintes autores: Carvalho (2007, 2013), Almeida e Effefen (2012), Franco (2016, 2017), Freire (2008, 2014, 2015, 2018c), Frigotto (2013), Giroux (1986), Libâneo (2012), Mantoan (2001, 2006), Mészáros (2012), Mittler (2003), Sasaki (1999), Saviani (2018, 2019), Souza (2016), Stainback e Stainback (1999), Streck (2009) e Torres (2013).

Capítulo 3 – A inclusão escolar e pedagogia crítica freireana: possíveis caminhos para o tecer de uma práxis para o ser mais: Apresento as bases teóricas-epistemológicas que justificam as escolhas do método e dos procedimentos para a realização da pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios da pedagogia crítica freireana.

Capítulo 4 – Caminhos metodológicos da pesquisa: Discorro sobre os caminhos percorridos para a concretização da pesquisa, procedimentos, instrumentos para coleta de dados, sujeitos, o cenário e como foi realizado cada momento da investigação, como uma pesquisa de campo pela observação participante, análise documental, questionários e grupo focal.

Capítulo 5 - Análise dos dados e reflexões: Realizo o detalhamento da análise e interpretação dos dados coletados, a triangulação segundo Minayo (2012), e a análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Para a interpretação dos dados a partir dos indicadores apresentados, foi necessário recorrer aos seguintes aportes teóricos: Almeida (2004), Beyer (2009), Candau *et al.* (2013), Contreras (2012), Franco (2008, 2012, 2015, 2017, 2018, 2020), Freire (1993, 2013b, 2008a, 2014, 2015a, 2018a, 2001), Frigotto (2010, 2013), Hooks (2017, 2020a, 2020b), Laval (2019), Libâneo (2012, 2020), Mantoan (2006a, 2006b, 2004, 2011), Mantoan e Lanuti (2022), Nóvoa (1991, 2019), Pacheco (2007), Rios (2011), Santos (2005), Saviani (2008, 2011, 2018), Streck (2009) e Zabala (1998).

Capítulo 6 - Categorias que emergiram, resultados e contribuições: Apresento os resultados das interpretações das análises das categorias construídas, bem como minhas contribuições quanto à compreensão do que foi desvelado na investigação proposta nesta tese.

Considerações Finais: Discorro sobre os momentos da pesquisa e reafirmo a interpretações dos resultados.

CAPÍTULO 1

ESTADO DA QUESTÃO (QE): MAPEAMENTO DOS ESTUDOS ANTERIORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NAS PRODUÇÕES DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ACADÊMICAS

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais - e a sociedade - de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.

(BELL HOOKS, 2017, p.50)

A temática inclusão é um assunto complexo quanto às concepções, políticas e práticas. Tanto que os pesquisadores examinadores na banca de qualificação da tese sugeriram uma lapidação quanto ao objeto da pesquisa. Sendo assim, primeiramente, reiniciei a busca pelas produções acadêmicas e pesquisas educacionais e, focando no novo delineamento, defini como objeto da pesquisa a inclusão escolar para o público-alvo da Educação Especial (PAEE).

O debate sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva está impregnado de valores, crenças pessoais e subjetivas, em todo o processo da educação escolar, como princípio inerente à prática docente (FRANCO, 2017), seja para com estudantes PAEE ou de quaisquer outras características que esses apresentem. Percorrer esse caminho que será descrito a seguir foi fundamental, pois, entre tantos questionamentos, o repertório deste estudo exploratório proporcionou o aprofundamento epistemológico sobre o objeto inclusão escolar e a elaboração da questão problema desta tese.

1.1 INCLUSÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO COM PESQUISAS EDUCACIONAIS ANTERIORES

Nóbrega Therrien e Therrien (2004, p. 3) definem o Estado da Questão como um processo em que, a partir de rigoroso levantamento bibliográfico, embora não seja o Estado da Arte, o estudo é fundamental como um procedimento em que se busca saber como se encontra o tema que será investigado pelo pesquisador. Não se trata de um simples “fichamento” dos trabalhos produzidos, mas, antes de tudo, de uma análise crítica que poderá contribuir “para a elaboração de um corpus de

conhecimento sobre o tema e a posição do pesquisador diante do seu objeto de estudo”.

Acrescento que o processo dessa revisão colaborou para a reflexão como pesquisadora quanto ao caminho metodológico escolhido, permitindo superar equívocos e aproximar-me cada vez mais do objeto de estudo investigado. Esse mapeamento colaborou também para a cientificidade da pesquisa.

Realizei a busca nas seguintes plataformas de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em artigos publicados em periódicos, por meio da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Para realizar o levantamento bibliográfico nas pesquisas acadêmicas, o recorte temporal definido foi o período de 2008 a 2018. O ano de 2008 foi escolhido com marco temporal inicial porque nesse ano foi publicado o documento: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva⁷ pelo Ministério da Educação (MEC) e ser um período de dez anos anteriores ao início desta pesquisa.

O documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva foi uma normativa legal que possibilitou ao governo de todas as instâncias reorganizar a situação da Educação Especial e no ano seguinte 2009, a Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica (BRASIL, 2009) foi instituída.

Outro fato considerado foi que, em 2010, a Resolução CNE/CEB nº04/2010, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, definindo que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementando ou suplementando a escolarização, os quais deveriam ser ofertados em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

⁷ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. (BRASIL, 2008).

Nesse mesmo período realço que ao comparar os dados de matrículas dos estudantes da Educação Especial em classe comum do ensino regular, os números mostram que em 2009 eram 387.031 e em 2018 eram 1.014.66⁸.

Diante desse contexto sobre recorte temporal e, considerando a proposta dos referidos autores Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), realizei o levantamento bibliográfico, no qual considerei como descritor *inclusão escolar* buscando aproximações com a exigência da matrícula dos estudantes PAEE nas classes comuns do ensino regular conforme a resolução supracitada.

Durante a busca nas bases de dados, senti a necessidade de ampliar o recorte temporal para 2021, pois como contextualizado anteriormente, a partir de 2019, com um novo governo nacional com discurso conversador, negacionista e retrógrado relacionado aos temas como o da inclusão e demais direitos sociais, teve como um dos seus primeiros atos administrativos, em janeiro de 2019, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), importante órgão de apoio à inclusão escolar.

Apresento a seguir os quadros do levantamento nos bancos de dados de teses e dissertações da BDTD e CAPES, com 17 trabalhos, dos quais 4 são teses de doutorado e 13 são dissertações de mestrado.

1.1.1 Trabalhos de teses e dissertações da BDTD e CAPES

Quadro 1 – Estudos encontrados no banco de teses e dissertações BDTD (2008- 2020)

Título	Autor/Ano	Instituição	Tipo de Trabalho
Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula	Daniela Pereira NANTES (2019)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS - MS	Dissertação
Práticas pedagógicas na Educação Infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar	Rosemeire Geromini ALONSO (2016)	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar- SP	Dissertação
Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar , as tecnologias e a prática pedagógica	Marcela Corrêa TINTI (2016)	Universidade Estadual Paulista – Unesp - SP	Tese
Inclusão : análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do Ensino Fundamental de escolas municipais de Limeira – SP	Líbia Sara Rocha Garcia da SILVA (2015)	Universidade Estadual Paulista. – Unesp - SP	Dissertação

⁸ Dados de matrícula no Censo Escolar no INEP (2020).

Práticas pedagógicas de inclusão escolar . O processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.	Mirella Granja Vidal MONTEIRO (2015)	Universidade. Federal do Rio Grande do Norte – UFRN - RN	Dissertação
Concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência.	DANTAS, Priscila Ferreira Ramos (2015)	Universidade. Federal do Rio Grande do Norte – UFRN - RN	Dissertação
A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão : a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular	NUNES, Camila Almada (2014)	Universidade Estadual do Ceará – UECE - CE	Dissertação
Inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª colônia de imigração italiana, RS: Um olhar sobre as práticas pedagógicas.	RAMOS, Fabiane dos Santos (2014)	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC -SC	Dissertação
Perspectivas para a prática pedagógica: o portal do professor e a inclusão escolar	TINTI, Marcela Corrêa (2011)	Universidade Estadual Paulista – Unesp - SP	Dissertação
Pesquisa-ação e inclusão escolar : uma análise da produção acadêmica em Educação Especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas	ALMEIDA, Mariangela Lima de (2010)	Universidade Federal do Espírito Santo - ES	Tese

Fonte: BDTD. Elaborado pela autora

Quadro 2 – Estudos encontrados no banco de teses e dissertações CAPES (2008- 2020)

Título	Autor/Ano	Instituição	Tipo de Trabalho
Política de inclusão escolar na ótica de professores das salas de recursos multifuncional.	Suelen Garay Figueiredo JORDÃO (2013)	Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI - SC	Dissertação
O processo de inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Noonan: um estudo de caso	Dirlan de Oliveira Machado BRAVO (2014)	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES - ES	Dissertação
Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: Possibilidades e desafios à inclusão escolar	Larissy Alves COTONHOTO (2014)	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES - ES	Tese
Políticas de inclusão escolar na Educação Infantil: um estudo no município de Cariacica-ES	Angela Do Nascimento Paranha De OLIVEIRA (2015)	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES - ES	Dissertação
Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual	Douglas Christian Ferrari de MELO (2016)	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES - ES	Tese
Das políticas de inclusão escolar aos Projetos Políticos Pedagógicos da rede comum pública de ensino de Jataí/GO	Sirlane Vicente De Sousa SILVEIRA (2017)	Universidade Federal de Goiás Regional Jataí – UFG - GO	Dissertação
Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar	Yasmin Ramos PIRES (2018)	Universidade Do Estado de Santa Catarinaiana – UDESC - SC	Dissertação

Fonte: CAPES. Elaborado pela autora

De acordo com mapeamento dos achados com o descritor *inclusão escolar*, dentro dos recortes desta pesquisa, podemos observar as contribuições por estados brasileiros. O estado do Espírito Santo apresentou 29,41%, São Paulo 23,53%, Santa Catarina 17,64%, Ceará 11,76% e Rio Grande do Norte, Goiás e Mato Grosso do Sul apresentaram 5,88% cada um. Quanto às instituições em que esses estudos foram desenvolvidos, destacamos que 64% são de universidades federais, 31% universidades estaduais e 5% em universidade privada filantrópica.

Isto não influencia diretamente na problemática desta pesquisa, mas contribui como visualização da contextualização quanto à visibilidade do objeto pesquisado no cenário nacional, no sentido da desmistificação para a conscientização e transformação como perspectiva da pedagogia crítica freireana, como proponho nesta investigação.

1.1.2 Artigos selecionados na SciELO

Quadro 3 – Artigos selecionados na *SciELO* (2009-2021)

Periódico	Título	Autor
Revista Brasileira de Educação	A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical	PAGNI, Pedro Angelo (2017)
Revista Brasileira de Educação	A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu	BEZERRA, Giovani Ferreira (2017)
Revista Brasileira de Educação	Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países	TANNUS-VALADÃO, Gabriela, e MENDES, Enicéia Gonçalves (2018)
Cadernos de Pesquisa	Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de Ensino Fundamental	SANTOS, Camila Elidia Messias dos e CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (2021)
Educar em Revista	Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar	FARIA, Paula Maria Ferreira de e CAMARGO, Denise de (2021)

Fonte: *SciELO*. Fonte: A autora

Nos artigos selecionados na *SciELO*, o descritor *inclusão escolar* foi buscado nos títulos e palavras-chave e selecionando 5 trabalhos publicados em periódicos *Qualis A1*⁹, nos últimos 5 anos e para ampliando até 2021.

⁹ Qualis é um sistema brasileiro de avaliação de periódicos, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que relaciona e classifica os veículos utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação do tipo

1.2 A INCLUSÃO ESCOLAR NO PANORAMA DOS TRABALHOS ACADÊMICOS

Nesse sentido, na leitura aprofundada dos 17 trabalhos acadêmicos e dos 5 artigos selecionados, verifiquei que a totalidade das pesquisas utilizou a abordagem qualitativa, a qual traz, em seu cerne, o objetivo de conhecer um fenômeno em profundidade dentro do contexto natural dos acontecimentos e dos envolvidos.

Vinculei essa abordagem com o pensamento de Ghedin e Franco (2011, p. 28.): “Quando se fala em abordagem de pesquisa, está se fazendo uma reflexão sobre como se deve conduzir o olhar na direção de determinados objetos”. E, nesse sentido, direcionei meu olhar sobre o objeto de investigação - a inclusão escolar. Com foco na temática inclusão escolar, dos 22 trabalhos, 11 abordaram diretamente a prática pedagógica, seguidos por enfoques distribuídos em formação continuada, organização curricular e políticas públicas, e transitaram pela inclusão escolar desde a etapa da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I.

A inclusão escolar na Educação Básica para crianças pequenas, na etapa da Educação Infantil, foi a temática de quatro pesquisas. Para realizá-las, as pesquisadoras utilizaram-se das seguintes metodologias: estudo de caso Dantas (2012) e Oliveira (2015), pesquisa colaborativa/pesquisa-ação na pesquisa de Cotonhoto (2014) e pesquisa descritiva nos estudos de Alonso (2016).

Observei que a pesquisa realizada por Dantas (2012) buscou investigar e analisar as concepções e expectativas de professores da Educação Infantil do município de Natal/RN, sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência e práticas pedagógicas desenvolvidas, e suas implicações para a aprendizagem dessas crianças. Várias foram as constatações encontradas pela pesquisadora em sua dissertação. Um ponto relevante foi que ela enfatizou que estratégias de ensino, vínculos afetivos, sensibilidade, rotina própria da etapa escolar, podem contribuir com a proposta inclusiva. O estudo de caso revelou a necessidade de maior e melhor atendimento às diferenças individuais das crianças, a falta de apoio pedagógico, o desconhecimento de orientações e estratégias que contemple a diversidade dos alunos, a necessidade de formação pedagógica e a importância do trabalho coletivo da equipe escolar e apoio da família.

“stricto sensu” (mestrado e doutorado), quanto ao âmbito da circulação (local, nacional ou internacional) e à qualidade (A, B, C), por área de avaliação. A1 e A2 = excelência.

Cotonhoto (2014) teve por objetivo compreender a proposta e prática curricular do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), enquanto função de complementação na educação da criança pequena com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Por meio de pesquisa colaborativa, com encontro entre as educadoras da sala regular e especialista da SRM, foi possível constatar que, devido à falta de formação e conhecimento das professoras especialistas sobre a proposta curricular da Educação Infantil, as práticas pedagógicas descontextualizadas e fragmentadas dificultam a complementação na classe comum, e, assim, seria mais viável que o AEE acontecesse no mesmo turno da matrícula regular da criança, possibilitando a inclusão por meio das demais “práticas sociais e culturais lúdicas, linguísticas e intelectuais” do contexto escolar.

O resultado da pesquisa de Cotonhoto (2014) contribuiu para esta tese quanto à reflexão sobre a formação e atuação do professor especialista do AEE, pois o professor do AEE é fundamental como mediador entre toda a comunidade no processo de inclusão escolar, por isso, embora a formação inicial exigida seja em Pedagogia e, em seguida, curso de especialização para a modalidade Educação Especial, o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), deixa claro a necessidade de se oferecer formação continuada a esse profissional de acordo com as necessidades de sua atuação.

Ao discutir o processo de implementação da política de Educação Especial/Inclusiva no cotidiano da Educação Infantil de Cariacica-ES, os estudos de Oliveira (2015) constataram que, embora do município tente se adequar às políticas nacionais e internacionais, ainda não conseguiu superar os desafios para que o público-alvo da Educação Especial possa “viver sua cidadania como sujeitos cognoscentes.”

A pesquisa de Oliveira (2015) ajuda a reforçar um dos pressupostos desta investigação sobre a inclusão escolar, que está apoiado nos pensamentos de Franco (2008a), ao afirmar que as “práticas não mudam por decretos”. Ou seja, não são as adequações às legislações nacionais e internacionais que transformarão os contextos e práticas docentes.

Alonso (2016) desenvolveu uma pesquisa descritiva, com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil que possuem, em sua sala de aula comum, alunos público-alvo da Educação Especial.

Após a análise dos dados coletados por meio das entrevistas e de diário de campo, a pesquisadora obteve os seguintes resultados: a falta de formação específica na área de Educação Especial, a falta de colaboração dos diretores escolares e órgãos municipais, falta de um professor especialista da área de Educação Especial, falta de apoio dos responsáveis do aluno público-alvo da Educação Especial e a necessidade de planejamento prévio para as atividades que favoreçam a interação desse aluno com os demais sujeitos do contexto escolar como o professor e o demais colegas.

A pesquisa de Alonso (2016) conduziu-me à percepção da falta da consciência crítica quanto à responsabilidade e ao compromisso social com a educação, como afirmam Freire (2018a) e Franco (2008), e sobre o quanto a conscientização e intencionalidade são fundamentais para uma prática educativa transformadora. Isso afeta diretamente todo o processo da instituição escolar, que continua fazendo dos estudantes PAEE os marginalizados e excluídos dos sistemas educacionais, mesmo com o direito de acesso e permanência dentro da escola.

Isso rebate na problemática desta pesquisa sobre inclusão escolar, pois corroboro as contribuições de Mantoan, Prieto e Arantes (2006b), ao defenderem que é um equívoco ainda pensar que os estudantes PAEE vão à escola apenas para socializar, visto que escola é lugar de aprendizagem.

Os dois trabalhos a seguir, de Nunes (2014) e Tinti (2016), contemplaram diretamente a formação continuada como um processo importante de contribuição para a inclusão escolar. Estes dados também são compreendidos como de grande relevância nesta pesquisa.

Nunes (2014), na pesquisa intitulada *A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular*, realizou o estudo de caso único com o objetivo de analisar as contribuições da formação continuada no âmbito dos cursos *Lato Sensu* para as práticas pedagógicas dos professores na escola regular, com vistas à educação inclusiva, em Fortaleza/CE. A pesquisadora descreve que os participantes da pesquisa foram 10 docentes estudantes de especialização em Educação Especial, o que possibilitou que ela chegasse aos seguintes resultados de sua investigação: quanto à concepção sobre inclusão, 7 professoras apresentaram entendimento restrito à integração e socialização dos alunos com deficiências no ambiente escolar. As outras 3 professoras mostraram compreensão para além da inserção de alunos

público-alvo da Educação Especial na sala de aula e nos espaços físicos. Com relação às práticas pedagógicas, as 10 professoras participantes afirmaram desenvolver ações inclusivas, entretanto, as práticas observadas mostraram que apenas 2 professoras participantes realizavam essas ações, relatou a pesquisadora.

Com relação à formação continuada no curso de especialização, 8 professoras foram motivadas a realizar o curso por se sentirem despreparadas diante da possibilidade de receber um estudante PAEE, ao passo que outras 2 optaram pelo curso em decorrência de já terem seu primeiro contato com estudantes PAEE, e porque realizar tal curso era uma exigência da instituição à qual estavam vinculadas. Outros fatores foram revelados pela pesquisa, como: falta de estrutura física das escolas; alunos sem diagnósticos e o desconhecimento do significado de inclusão. Segundo a pesquisadora, essas descobertas levaram-na a concluir que a formação continuada dessas professoras estava contextualizada à necessidade do seu ambiente de trabalho colaborando com o aprofundamento teórico e ações delas, contribuindo com reflexões e transformações no contexto educativo para além da prática pedagógica em sala de aula. As conclusões da pesquisadora sobre a importância da formação continuada como promotora de reflexões e transformações, dado também relevante nesta pesquisa. Entretanto, no caso do objeto de estudo a inclusão, entendo que a formação continuada, no formato *lato sensu* contribui com embasamento teórico, mas a formação no contexto da escola é fundamental para que o professor conheça o seu estudante para desenvolver uma prática adequada e significativa.

A tese de Tinti (2016), *Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica*, buscou analisar as efetivas contribuições de uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa, entre professores da sala comum de ensino e do AEE, vivenciada em um espaço digital aberto e flexível. Ou seja, por meio de uma pesquisa colaborativa entre os professores, permitindo que os participantes compreendessem o uso dos espaços e recursos das escolas e o trabalho coletivo em favor do aprendizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A pesquisadora concluiu que essa proposta de trabalho colaborativa no processo de inclusão escolar que está fundamentada nos estudos de Capellini¹⁰, se estendeu para além dos espaços escolares ao possibilitar o uso de plataformas digitais para discussão e troca de ideias no planejamento e preparo das aulas a partir das necessidades das práticas pedagógicas das professoras, tanto da sala comum como do AEE.

A contribuição da pesquisa de Tinti (2016) para com esta pesquisa é que, segundo a pesquisadora, foi possível concluir que propostas de formação em serviço que valorizem o ser humano e as relações que os professores vivem no contexto escolar favorecem práticas pedagógicas de qualidade no processo de inclusão escolar. Assim como me apoio no pensamento de Franco (2009) ao afirmar que o docente necessita de condições institucionais coletivas, de aprendizagem e investigação mútua para desenvolver uma prática pedagógica de qualidade.

Alguns dos trabalhos selecionados deram enfoque na inclusão escolar e práticas pedagógicas considerando características específicas referente a condição do estudante público-alvo da Educação Especial. Sendo a inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual (DI) por Bravo (2014), Monteiro (2015) e Nantes (2019) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), por isso, investigar como ocorrem os processos de escolarização de alunos com TEA em escolas públicas municipais da 4ª Colônia de Imigração Italiana/RS.

Na dissertação de Bravo (2014), foi possível observar o estudo de caso em busca de entender como tem acontecido o processo de inclusão de um aluno com deficiência intelectual, causada pela Síndrome de Noonan¹¹, no contexto da escola comum. A pesquisa revelou que deveriam existir ações curriculares para uma flexibilização e adaptação curricular às necessidades dos alunos com e sem deficiência, juntamente com práticas estimuladoras e mais atraentes para todos. A

¹⁰ Vera Lúcia Messias Fialho Capellini defendeu, em 2004, o título de Doutora em Educação, com a tese intitulada *Avaliação das Possibilidades do Ensino Colaborativo no Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Mental*. Atualmente, é Líder do Grupo de Pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento. É membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação pedagógica (OIIIPe), ambos cadastrados no CNPQ. Presidente da comissão organizadora do I, II, III, IV e V Congresso Brasileiro de Educação da UNESP de Bauru.

¹¹ Transtorno multifacetado geneticamente heterogêneo caracterizado por baixa estatura, pescoço alado, ptose, malformações esqueléticas, hipertelorismo, desequilíbrio hormonal, criptorquidismo, várias anormalidades cardíacas (incluindo com maior frequência a estenose da valva pulmonar e algum grau de deficiência intelectual. (HIDDOCTOR, 2022).

autora se apoia na abordagem sócio-histórica de Vygotsky¹², que “a apropriação do conhecimento pelo aluno, independentemente de suas condições orgânicas, é possível desde que o sujeito seja vislumbrado como um ser social e cultural e não apenas um ser biológico.” (BRAVO, 2014, p. 9).

A pesquisa de Monteiro (2015) objetivou conhecer e analisar práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados em classe comum do Ensino Fundamental I. Realizou, assim, um estudo de caso em uma escola municipal em Natal/RN. Assim como Bravo (2014), a pesquisadora fundamentou os resultados na abordagem de Vygotsky e chegou às seguintes considerações: o sistema precisa investir na formação dos docentes para que eles tenham condições de refletir sobre suas vivências pedagógicas e desenvolver práticas pedagógicas mais democráticas, possibilitando maior interação entre os alunos e o desenvolvimento de atividades mais estimuladoras.

Assim como Bravo (2014) e Monteiro (2015), Nantes (2019) também fundamenta sua pesquisa pela metodologia do estudo de caso como abordagem fundamentação teórica à perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky. A pesquisa de Nantes teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas para promover a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na classe comum de uma escola do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Sidrolândia, em Mato Grosso do Sul. Os resultados da pesquisa revelaram que, embora o direito garantido pela legislação da matrícula de estudantes com DI na classe comum de ensino aconteça, quanto às práticas de inclusão escolar, não se constatou o mesmo, pois as atividades ainda se restringem ao ensino tradicional e descontextualizado do “leia, copie e responda”. Portanto, isso exige novos posicionamentos de toda a comunidade escolar com vistas à construção de uma escola inclusiva.

As três pesquisas acima contribuíram com este estudo ao abordarem a temática da inclusão de estudantes DI, fundamentadas nos estudos sociointeracionista de Vygotsky. Entendo que a teoria sociointeracionista seja relevante para o processo de inclusão escolar. Sendo a teoria vygotskiana histórico-

¹² Lev Vygotsky (1896-1934) foi um grande psicólogo russo que produziu diversos trabalhos científicos na área da educação e foi pioneiro no desenvolvimento intelectual das crianças por defender que a interação com meio social, com a mediação do outro é fundamental para processo da aprendizagem. Por isso sua teoria foi denominada como concepção sociointeracionista da aprendizagem.

cultural, o que é fundamental nesse processo de análise dialética, ao buscar olhar o estudante em sua totalidade. Nesse sentido me apoio nos estudos de Mantoan (2006b) ao afirmar que a escola como um espaço de aprendizagem para todos. Neste caso das DI, é fundamental a reflexão sobre a concepção de ser humano que temos sobre os estudantes, como alerta Hooks (2017, p. 24): “Imagine como é ter aulas com professores que [...] acreditam e sentem que não deveriam ter de se rebaixar dando aulas para estudantes que eles consideram incapazes de aprender”.

Ramos (2014) desenvolveu sua dissertação objetivando investigar como ocorrem os processos de escolarização de alunos com TEA em escolas públicas municipais da 4ª Colônia de Imigração Italiana/RS. A metodologia utilizada pela pesquisadora foi o estudo de caso, cujos dados mostraram a necessidade não só do embasamento teórico do professor para potencializar suas práticas pedagógicas, mas a necessidade de toda a escola e equipe escolar viabilizar. no PPP, a articulação das ações envolvendo todos os atores do processo de inclusão escolar do estudante com TEA e não só o professor do AEE.

A contribuição dos resultados de Ramos (2014) na reflexão sobre o objeto desta pesquisa se dá a partir do entendimento da importância da consciência coletiva de todos os envolvidos no processo da inclusão escolar. Isso faz parte do trabalho de construção do PPP, que precisa ser elaborado de modo a favorecer os momentos de formação e a prática de todos, como resta evidente no trabalho de Ropoli et al. (2010), em que as autoras propõem orientações para uma escola comum inclusiva. Com o título *Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do Ensino Fundamental de escolas municipais de Limeira – SP*, Silva (2015) defendeu sua dissertação com o objetivo de descrever as práticas pedagógicas referentes à alfabetização em turmas do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. A metodologia adotada foi o estudo de caso e fundamentação teórica sobre o objeto da pesquisa, no qual a pesquisadora utilizou Jolibert e Sríki (2006)¹³, Micotti (2003)¹⁴ e Colomer (2002)¹⁵ e a partir da observação do trabalho de 11 professoras de classes de alfabetização do ensino regular.

¹³ JOLIBERT, Josette; SRÍKI, C. Caminhos para aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2008.

¹⁴ MICOTTI, M. C. O. (org.). Alfabetização: a produção de saberes. 1. ed. Rio Claro: Instituto de Biociências, 2003. v. 1.

¹⁵ COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A pesquisadora descreveu como resultado da pesquisa que a alfabetização dos estudantes público-alvo da Educação Especial não acontecia na prática dessas professoras devido à falta de base teórica na formação inicial, assim como na formação continuada sobre a temática da inclusão escolar.

Tinti (2011) realizou a pesquisa de dissertação com o objetivo de verificar de que forma os planos de aulas disponibilizados no Portal do Professor¹⁶ contribuem para o planejamento das práticas educativas inclusivas. A metodologia utilizada teve abordagem qualitativa do tipo exploratório, com levantamento e análise documental, ao realizar o procedimento dos planos acessados pelos professores no Portal do Professor, com fundamentação teórica nos estudos de Bielschowsky (2009) e Valente (1991,1991,1993, 2001,2002), Valente e Freire (2001) e Valente e Almeida (1997) sobre a tecnologia da informação e comunicação na educação.

Em sua análise, associada à proposta da inclusão escolar, os resultados mostraram que os planos não apresentavam elementos que pudessem auxiliar os professores a desenvolvê-los em sala de aula, com o atendimento a diferenças dos estudantes e, conseqüentemente, não atentam para a proposta de uma educação de qualidade para todos, na perspectiva da educação inclusiva.

A tese defendida por Melo (2016), com o título *Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual*, apresenta um estudo comparado na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, sobre a implementação das políticas públicas na área da Educação Especial para pessoas com deficiência visual, nas redes municipais de Vila Velha, Cariacica, Serra, Vitória, entre 2008 e 2013. Os estudos de Melo, com referencial teórico em Gramsci (2004), mostraram: inexistência de uma política de atendimento ao aluno com deficiência visual nas legislações dos municípios pesquisados; precariedade nas legislações e nas políticas públicas implementadas, não considerando a necessidade da formação das equipes; práticas pedagógicas cristalizadas, fossilizadas, sem perspectivas de transformação; a pesquisa mostrou que a presença de uma sub-coordenação específica alavancou o direcionamento das políticas públicas para a área da

¹⁶ O Portal do Professor é um espaço para troca de experiências entre professores do ensino fundamental e médio. É um ambiente virtual com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho dos professores. O conteúdo do Portal inclui sugestões de aulas de acordo com o currículo de cada disciplina e recursos como vídeos, fotos, mapas, áudio e textos. Nele, o professor poderá preparar a aula, ficará informado sobre os cursos de capacitação oferecidos em municípios e estados e na área federal e sobre a legislação específica. (PORTAL DO PROFESSOR, 2022)..

deficiência visual quanto a elaboração um projeto pedagógico com a finalidade de atender esse público da Educação Especial.

Silveira (2017), assim como Melo (2016), realizou sua pesquisa de dissertação sobre as políticas públicas de inclusão escolar, tendo como fundamentação teórica metodológica o materialismo histórico-dialético. A pesquisa buscou analisar os projetos políticos pedagógicos escolares para compreender o que muda e o que não muda frente às políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, nas escolas públicas de ensino comum do município de Jataí–GO. Os resultados da pesquisa mostraram que, nos PPP analisados, todas as escolas se dizem inclusivas, mas não há, em suas propostas, registros das reflexões, orientações e adaptações para que a inclusão escolar aconteça, de fato, no cotidiano das escolas. Os resultados dessas pesquisas de Melo (2016) e Silveira (2017) contribuíram com minha pesquisa no sentido de aprofundar o olhar ao analisar criticamente dos PPPs das escolas quanto ao que está na proposta e o que realmente acontece na prática.

A pesquisa de Pires (2018) buscou investigar movimentos curriculares de adaptação, flexibilização ou diferenciação nas práticas curriculares presentes na sala de aula do Ensino Fundamental para alunos com deficiência intelectual, utilizando-se da metodologia de pesquisa a análise documental e como referencial teórico sobre currículo escolar e educação especial: Goodson (1995; 2013)¹⁷, Young (2007)¹⁸, Sacristán (2000)¹⁹ e Silva e Lunardi-Mendes (2014)²⁰; Lunardi-Mendes (2005)²¹, Pletsch (2009)²² e Mesquita (2009)²³. Após os procedimentos de investigação, a análise dos dados obtidos mostraram que as políticas ficam propriamente mais nos discursos do que nas práticas curriculares, pois a flexibilização, diferenciação ou

¹⁷ GOODSON, Ivor F. Políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Tradução Vera Joscelyne. Rio de Janeiro: Vozes, 2013 e Currículo: teoria e história. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

¹⁸ YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007.

¹⁹ SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

²⁰ SILVA, Fabiany de Cássia Tavares da; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. v. 22, n. 80. ago. 2014.

²¹ LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da escola e no atendimento às diferenças dos alunos. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2005. 270p.

²² PLESTCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau, Edur, 2009.

²³ MESQUITA, Amélia Maria Araújo; Vozes ausentes: o currículo e a proposta de educação inclusiva. Revista Eletrônica de Educação. v. 3, n. 1, maio 2009.

adaptação curricular ficam restritas ao texto político, e não nos registros das vivências em sala de aula regular; que a inclusão se restringe ao acesso do aluno ao espaço escolar sem investimentos no desenvolvimento do conhecimento intelectual, que são poucos explorados e continuam de forma tradicional sem avanços nas estratégias e nas possibilidades.

Almeida (2010) abordou e sua tese de doutorado a inclusão escolar com um estudo de análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação. A pesquisa foi realizada na perspectiva teórico-metodológica e nos pressupostos da teoria da ação comunicativa elaborados por Jürgen Habermas. A pesquisadora, apresenta como resultado da pesquisa que a pesquisa-ação contribui para um trabalho colaborativo e coletivo no contexto escolar, por meio da autorreflexão crítica, dialogada, compartilhada. Proposta de acordo com a perspectiva da inclusão escolar.

O texto *A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical*, de Pagni (2017), a partir das ideias de Foucault (1997, 2004, 2008, 2010 e 2012),²⁴ problematiza o discurso da inclusão escolar. Nesse ensaio, o autor destaca que a verdadeira inclusão está na diferenciação ética:

Esse ponto de vista daria maior visibilidade ao que são, ao sujeito ético que perfazem, ainda que se encontre aí um limiar extremamente complexo e delicado, assim como se apresentaria dessa forma um contraponto tanto ao discurso sobre a inclusão quanto às práticas ditas inclusivas, nos termos de sua biopolítica neoliberal.

[...]

Tal delicadeza consiste em andar no fio da navalha, entre uma vida que se esvai pelo atual exercício das tecnologias do biopoder, a racionalidade econômica, e outra que foge dessas últimas, sobrepondo-se, restando ou excedendo a ela, por outras racionalidades. (PAGNI, 2017, p. 270).

O autor coloca que a inclusão precisa dar visibilidade ética a cada sujeito como capital humano, como uma forma de resistência à biopolítica neoliberal. Essa discussão de Pagni (2017) contribuiu profundamente com meu olhar sobre meu objeto de pesquisa no sentido valorização do ser humano em sua essência, em sua

²⁴ FOUCAULT, M. História da sexualidade: vontade de saber. v. I. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
FOUCAULT, M. Introdução à vida não fascista. In: _____. Por uma vida não fascista. São Paulo: Sabotagem, 2004. p. 4-8.
FOUCAULT, M. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
FOUCAULT, M. Os anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
FOUCAULT, M. A coragem da verdade. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

totalidade como sujeito social para além da lógica do mercado que adentra os espaços escolares.

Assim como Pagani (2017), Bezerra (2017) apresenta em seu ensaio *A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu* uma discussão sobre a inclusão escolar sob a ótica da reprodução do sistema da ordem classificatória estabelecida no ensino público brasileiro.

a existência mesma da SRM representa um modo de institucionalizar a segregação por dentro e dissimular a crise da escola, porquanto a existência desse espaço dá aos professores uma pretensa legitimidade e tranquilidade para classificar os estudantes que não aprendem do modo desejado como "deficientes". Realizando tal classificação, aqueles podem atribuir as dificuldades de aprendizagem destes apenas às supostas condições naturais desfavorecidas, e não às deficiências do ensino e seu caráter meritocrático, seletivo e formalista, o que redundará nas marcas da violência simbólica perpetuada e perpetrada pela escola contra os estudantes com deficiência, seja esta de fato ou por ficção.

[...]

Para os docentes das classes comuns, por sua vez, esses estudantes teriam a SRM como alternativa justa do sistema escolar para compensar suas limitações e se "capitalizarem" para enfrentar a sala de aula inclusiva, sendo a responsabilidade dos professores especialistas desencadear esse processo. (BEZERRA, 2017, p.401,492)

Os dois autores dos ensaios supracitados, convergem seus estudos no entendimento de que a inclusão escolar existente se configura em jogo do sistema neoliberal da manutenção e legitimação das desigualdades de exclusão interna, em que os próprios agentes do processo educativo como os professores e estudantes, ingenuamente, são jogadores dentro do sistema de ensino.

Gabriela Tannús-Valadão e Enicéia Gonçalves Mendes (2018) apresentam em seu texto um estudo que compara os dispositivos legais sobre a elaboração e execução do Plano Educacional Individualizado (PEI). Nesse texto as pesquisadoras mostram um panorama desse tipo de planejamento nos países: França, Itália, Estados Unidos e Brasil. Sendo o modelo da França o de maior abrangência considerando todo o ciclo de vida do estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE), extrapolando o ambiente escolar, mas considerando um processo educacional formativo. Os planos da Itália e Estados Unidos mostraram-se bem mais estruturados em relação ao processo de transição da escola para o trabalho e vida social e comunidade. No Brasil, em comparação com os países anteriores, a diferença é que, enquanto nos outros o PEI envolve toda a escola como processo de educativo com o envolvimento de profissionais da equipe escolar, da saúde e representante do

estudante PAEE, em nosso país é restrito ao AEE e a Sala de Recurso Multifuncional SEM e na responsabilidade do professor especialista do AEE, normalmente voltado para competências a serem desenvolvidas ou comportamentos a serem eliminados. Nas considerações das pesquisadoras seria necessária uma reformulação das políticas para o atendimento da inclusão escolar para melhor elaboração do PEI ao PAEE:

Levando-se em consideração o que acontece em outros países, sugere-se a adoção do modelo de PEI centrado no indivíduo, visto que tem maior probabilidade de otimizar o processo de escolarização do PAEE em classes comuns de escolas regulares. (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 14).

O artigo *Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar*, apresentado pelas pesquisadoras Faria e Camargo (2021), apoiadas nas referências da teoria histórico-cultural de Vygotsky, teve por objetivo geral compreender as emoções do professor em relação ao processo de educação inclusiva e ao aluno da inclusão. E, assim, descreveram suas impressões:

nos deparamos ainda com escolas reféns da racionalidade, nas quais o trabalho pedagógico consiste tão somente em desenvolver habilidades intelectuais. Sob esse paradigma, as emoções não encontram espaço – na verdade, deveriam efetivamente ser banidas da escola. Da mesma forma, os aspectos emocionais do professor são silenciados – e as formas como ele sente e dá sentido ao seu trabalho são descartadas, como se fosse possível separar emoção e razão.

As emoções reveladas pelas professoras por meio de suas fotografias desvelam possibilidades de ser e estar no contexto concreto [...], indicando caminhos possíveis para o enfrentamento da própria realidade. [...] a satisfação e a alegria com o progresso dos alunos, também a tristeza, a compaixão e a frustração validam a ação real das professoras em um contexto que nem sempre produz os resultados esperados. (FARIA; CAMARGO, 2021, p. 17).

A constatação das pesquisadoras de acordo com a citação acima é de que a vivência das emoções precisa ser legitimada no interior de cada escola, pois elas podem possibilitar novas formas de conceber a aprendizagem, que configuram particularidades de compreender, dar sentido e agir no processo de inclusão escolar. Concordo com as pesquisadoras ao fundamentar-me nos princípios da pedagogia crítica freireana, que ressalta que o ato amoroso entre educador e educando é essencial no processo educativo. Por isso, esse estudo trouxe contribuições profundas a esta pesquisa.

A pesquisa desenvolvida por Santos e Capellini (2021), apresentada no artigo *Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de Ensino Fundamental*, realizada no município de Bauru/SP, mostrou que, mesmo com tantos avanços em documentos legais, as necessidades físicas de infraestrutura e recursos de materiais didáticos e materiais de recursos adaptados ainda não são realidade em todas as escolas e classes comuns para que a qualidade da inclusão escolar aconteça. Essa realidade também é uma realidade do contexto desta pesquisa.

Percorrer esse caminho do levantamento bibliográfico do EQ mostrou a complexidade e abrangência que a temática envolve e possibilitou contribuições profundas para o amadurecimento quanto ao objeto, a metodologia e os referenciais teóricos sobre inclusão escolar. Tais contribuições são detalhadas a seguir.

1.2.1 Síntese das contribuições dos achados no levantamento dos trabalhos anteriores

As pesquisas mapeadas no levantamento bibliográfico em sua totalidade se apresentaram como qualitativas, o que indica que a temática *inclusão escolar* favorece o estudo por meio dessa abordagem, como podemos observar no texto de Yin (2010, p. 20): “O fascínio da pesquisa qualitativa é que ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos.”. Não obstante o objetivo geral se apresentasse claro em todos os trabalhos, poucos apresentavam uma questão- problema.

Quanto à temática inclusão escolar, o panorama do levantamento bibliográfico apresentou uma vasta possibilidade de localizar o objeto da pesquisa e buscar novas contribuições científicas na área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Alguns trabalhos contribuíram de forma profícua, instigando ainda mais as inquietações, vindo ao encontro de minhas expectativas de investigação:

- Pagni (2017) e Bezerra (2017), ao mostrarem a necessidade da consciência crítica sobre o discurso político da inclusão escolar como prática de manutenção do sistema educacional classificatório, excludente em suas concepções neoliberais e competitivas.
- Almeida (2010), ao destacar que precisamos outras formas de conceber a produção de conhecimentos, que busquem incluir o outro e preservar o respeito

à vida em sua plenitude, por meio de uma consciência coletiva e da formação colaborativa para a inclusão escolar.

- Tinti (2011, 2016), Bravo (2014) e Faria e Camargo (2021), quando abordam a necessidade de valorizar estudantes e professores como seres humanos, seres sociais, suas emoções, e não apenas suas condições e características biológicas e cognitivas, mas ver nessa perspectiva possibilidades positivas no processo de construção de práticas pedagógicas de qualidade para a inclusão escolar.

O destaque dado a estes trabalhos se justifica pelo enfoque a dois aspectos que considero fundamentais na prática docente, a partir da perspectiva de uma prática pedagógica comprometida com uma educação de qualidade, que são: consciência crítica quanto às políticas educacionais e a valorização do ser humano e sua dignidade plena.

Durante as análises dos trabalhos desse levantamento bibliográfico, não encontrei nos textos a inclusão escolar estudada a partir da perspectiva da pedagogia crítica freireana. Portanto, debruçei-me nesta tese a investigar o objeto de pesquisa - a inclusão escolar na perspectiva da pedagogia crítica freireana, como será apresentado no próximo capítulo. Como já justificado no início deste capítulo, a escolha pelo levantamento bibliográfico por meio do EQ Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) foi porque a proposta desse percurso possibilita uma análise crítica em busca de visualizar, situar compreender como se encontra no cenário acadêmico a pesquisa a qual me propus a realizar e ter indicativos de como meu estudo poderá contribuir cientificamente para a área acadêmica e na prática social como processo educativo.

Após as análises dos trabalhos aqui apresentados, considerando a possibilidade de compreender o fenômeno da inclusão escolar no contexto histórico como uma realidade em minha prática como educadora e no contexto real e natural do meu lugar de fala apresentou a questão de pesquisa e os objetivos propostos nesse processo investigativo.

No capítulo seguinte, a Educação Especial será abordada na perspectiva da educação inclusiva quanto aos conceitos, princípios, contradições e políticas públicas.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS, PRINCÍPIOS, CONTRADIÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressões da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.
(FREIRE, 2018a).

As pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”

(BOAVENTURA SOUZA SANTOS, 2006)

Neste capítulo, apresento o estudo exploratório quanto ao cenário nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e o embasamento teórico sobre a temática da pesquisa, abrangendo conceitos, princípios e concepções e contradições

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2019), 38,6% das pessoas de 25 anos ou mais não possuem ensino fundamental completo, desses, 6,4% não possuem instrução escolar. Essa pesquisa sobre a realidade da educação no Brasil - não só sobre a Educação Especial, mas como uma educação aberta ofertada a todos - leva à reflexão de que toda a democratização e acesso não garante a permanência dos estudantes na escola.

O que conduz à reflexão de que toda democratização e acesso não garante a permanência dos estudantes na escola. Por isso, considero relevante analisar criticamente a educação nessa proposta das práticas pedagógicas de inclusão escolar na atuação dos educadores a partir do acesso dos estudantes na educação básica para o direito a uma educação de qualidade que cumpra efetivamente com sua função de ensino e aprendizagem para uma qualidade de vida na sociedade.

Voltando meu olhar como pesquisadora que busca compreender como a educação pode garantir uma melhor qualidade de vida às pessoas e diante desse cenário político do nosso país tão tenso no que diz respeito ao valorização da vida e do ser humano, direcionei minha busca em compreender o direito à Educação Básica para todos na perspectiva de uma educação inclusiva, de qualidade, que atenda às

necessidades e possibilidades dos nossos estudantes e para isso trago como cenário de contextualização para essa investigação, o município de Cajati/SP e como sujeitos os educadores que atuam na Educação Básica I até anos iniciais do Ensino Fundamental.

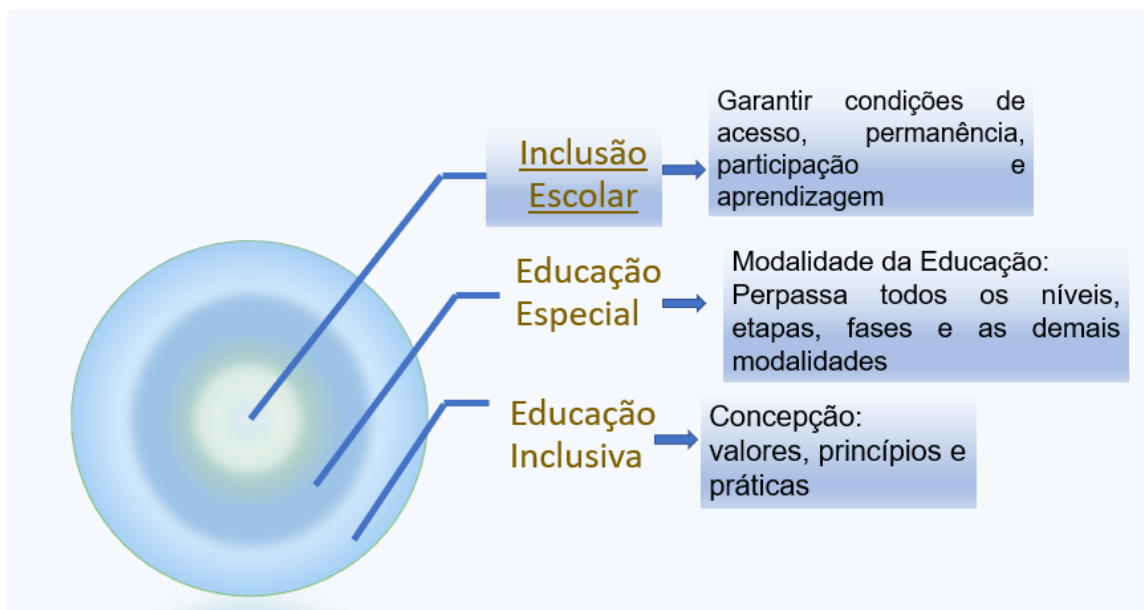
Apoiada nos princípios epistemológicos da pedagogia crítica freireana, problematizo a temática da inclusão escolar como educação para a emancipação humana, abordo a inclusão escolar na prática docente e, conseqüentemente, as políticas e demais práticas que envolvem esse processo. Ao falar em educação inclusiva no contexto escolar, não há como negar as influências das condições sociais, econômicas, culturais, étnico-raciais, características físicas, psicossociais ou quaisquer outras permanentes ou momentâneas que possam interferir nesse processo de ensino e aprendizagem.

Mas o desafio de compreender e inclusão escolar está em desatar alguns nós relacionados entre a dicotomia e concepções sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e até mesmo em educação popular, ao buscar compreender uma educação de qualidade para todos em uma escola regular de ensino.

Quando se fala em educação inclusiva, já se pensa em Educação Especial, que é uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas da educação, inclusive o Ensino Superior: “o atendimento educacional especializado complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora delas.” (BRASIL, 2008, p. 11). A definição do PAEE de acordo com a Política de 2008 é: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Deficiência incorpora além das sensoriais, física a intelectual. O marco histórico-legal é a LDB de 1996 e em 2001 temos as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Parecer 17 e Resolução 02).

Buscando melhorar essa compreensão apresento a figura 1 abaixo:

Figura 1 – Conceitos: Inclusão escolar, Educação Especial, educação inclusiva.



Fonte: A autora

2.1 INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS, PRINCÍPIOS, PARADIGMAS E PERSPECTIVAS

Para responder à questão problema desta pesquisa, de como os educadores compreendem o processo de inclusão escolar ao trabalharem na perspectiva inclusiva, e quais princípios da pedagogia crítica podem colaborar para práticas de inclusão escolar, seria necessário um vasto estudo a partir das políticas, práticas e instituição escolar em perspectiva histórica do contexto da pesquisa.

Neste capítulo, o recorte da pesquisa limita-se a apresentar um enfoque geral, situando o tema da investigação ao voltar meu olhar para a educação inclusiva como uma educação de qualidade para todos, na perspectiva da pedagogia crítica. Sobre essa questão do adjetivo qualidade na educação Freire diz o seguinte:

Qualidade da educação; educação para a qualidade, educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, *educação* e *qualidade* são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, cuja compreensão não nos é possível entender nenhuma nem outra. (FREIRE, 2014, p. 50)

Compreendo, nesse pensamento de Freire, que a qualidade da educação é uma questão política, porque é a função da escola é social e está articulada aos interesses dos sujeitos sociais. Mas é necessário refletir se todos os sujeitos sociais estão conseguindo ter o mesmo direito de voz participativa nesse projeto social. A qualidade na educação é uma questão política, por ter no princípio da ação

transformadora o compromisso com outro, no sentido de construção de uma sociedade democrática voltada à emancipação humana.

Ao discutirmos educação inclusiva, adentramos num campo de conflito e quebra de paradigmas, e é preciso considerar o caráter dúbio da educação especial entre os conceitos e modelo médico-pedagógico e o modelo educacional escolar na modalidade de ensino regular, como destaca Mantoan (2006a, p.35):

Os subterfúgios teóricos que distorcem propositadamente o conceito de inclusão, condicionando-o à capacidade intelectual, social e cultural dos estudantes para atender às expectativas e exigências da escola, precisam cair por terra com urgência. Porque sabemos que podemos refazer a educação escolar segundo novos paradigmas e preceitos, novas ferramentas e tecnologias educacionais.

Os apontamentos de Mantoan (2006a) corroboram a percepção que temos de que existe uma resistência teórica e prática que desafia as lutas pela efetivação de uma educação inclusiva para além da modalidade da Educação Especial. Como veremos posteriormente, ao tratar dos marcos legais, a Declaração de Jomtien, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, aconteceu em 1990, na Tailândia, e em 1994, na Espanha, foi elaborada a Declaração de Salamanca pelos membros da Conferência Mundial de Educação Especial. A Declaração de Jomtien de 1990 não citou, em seu documento, os vocabulários “inclusão ou educação inclusiva”, mas apresentou uma proposta de educação para promover a “qualidade das necessidades básicas de aprendizagem, em todas as modalidades da Educação Básica”. Já Declaração de Salamanca de 1994, elaborada pela Conferência Mundial de Educação Especial, declara que:

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntos, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades. (UNESCO, 1994, p.11).

Ambas as declarações convergem para a proposta de uma educação de qualidade para todos, entretanto, como o conceito de “educação inclusiva e escola inclusiva” surgiu no documento elaborado pela Conferência Mundial de Educação Especial e por ser, predominantemente, discutida em fóruns de Educação Especial,

acontecem os equívocos de entendimentos, como se a Educação Inclusiva consista em uma proposta apenas para os estudantes dessa modalidade afirma Carvalho (2013).

Conforme o que propõe as duas declarações, Stainback e Stainback (1999), colocam a seguinte definição:

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

A educação inclusiva não classifica qual estudante é seu público-alvo porque ela não exclui, porque o que propõe é que todos somos parte dessa prática de alguma forma, quando somos atendidos em nossas necessidades específicas de aprendizagem de forma satisfatória. E que essas necessidades não sejam restritas apenas como dificuldades cognitivas, deficiências, condições socioeconômica e cultural, mas também que atenda às necessidades daqueles estudantes que podem ir além, com seus potenciais e talentos e são vítimas de um sistema educacional precário, que não enxergam ou não valorizam tais características.

Mittler (2003), ao tratar dos desafios da educação inclusiva na Inglaterra, defende que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e corretamente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo necessidades educacionais especiais. (MITTLER, 2003, p.16)

A educação inclusiva objetiva o sucesso dos estudantes de maneira geral durante o processo escolar e, conseqüentemente, na vida social. Por isso a necessidade de mudança de paradigmas e perspectivas que defende Mantoan (2006, p. 45): “escolas de qualidade são espaços educativos de construção das personalidades humanas autônomas críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas.”.

O conceito de educação inclusiva proposto por Sassaki (1999), embora seu trabalho tenha sido desenvolvido na área da assistência social, é muito pertinente:

Educação Inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. (SASSAKI, 1999, p. 8)

Considerando a educação inclusiva como um processo, é preciso admitir que ela acontece continuamente, envolve diversos atores e práticas no contexto escolar como parte inerente ao ensino regular de qualquer escola em busca de uma qualidade de ensino para todos os estudantes. Sasaki (1999), Mantoan (2006a) consideram que a educação inclusiva desafia e propõe a organização do sistema educacional tradicional a ser capaz de modificar suas estruturas às necessidades dos seus estudantes e assim poder acolher incondicionalmente a todos e proporcionar uma educação de qualidade.

Realço que nesse item 2.1, busquei dar um enfoque a concepção de educação inclusiva, apresentando inclusive conceituações de autores pioneiro nesse processo de discussão e assim apresentar os caminhos percorridos até as atuais contribuições das produções científicas sobre o objeto de estudo que é inclusão escolar.

2.2 INCLUSÃO ESCOLAR E PEDAGOGIA CRÍTICA

A inclusão escolar, na perspectiva de uma educação para todos, faz parte de um projeto muito maior do qual prescrito nos marcos legais que embasam as políticas e práticas neoliberais, e por isso precisa estar embasada na pedagogia crítica como um grande projeto de solidariedade humana a partir da consciência crítica como denúncia e anunciou Freire (2018c).

Diante do atual contexto político do Brasil, com desmedidos ataques à pedagogia freireana, Silva e Campos (2021) realizaram uma entrevista com Giroux, que declarou as seguintes afirmações sobre a pedagogia crítica defendida por Freire:

A base epistemológica do trabalho de Freire foi descobrir como o poder funciona pedagogicamente a serviço da opressão e, ao mesmo tempo, abraçar uma noção de poder e alfabetização crítica, consciência cívica e agência crítica dentro de uma compreensão abrangente da política e da ordem social mais ampla.

[...]

Para Freire, pensar criticamente nunca foi suficiente. A pedagogia crítica parte da premissa de que estar informado é um pré-requisito não apenas para enfrentar graves injustiças sociais, pobreza massiva e pedagogias que paralisam a imaginação, mas também para intervir no mundo para mudá-lo. (SILVA; CAMPOS, 2021, p. 9-10).

Nessas palavras de Giroux, sobre a pedagogia crítica freireana, reafirmo a escolha dessa base epistemológica para esta pesquisa, que apresenta como um dos objetivos específicos contribuir com reflexões teóricas em busca de possibilidades de rupturas com políticas e práticas educacionais que continuam utilizando a organização escolar como manutenção de um sistema social excludente, opressor, desumanizado.

Freire (2016) aponta que o sonho pelo qual lutamos, de transformar nossa realidade, tem origem na denúncia e no anúncio que fazemos ao ler o mundo de maneira crítica. E, considerando o objeto de pesquisa, a inclusão escolar, compartilhando desse mesmo sonho, mesmo pensamento de uma pedagogia crítica, capaz de possibilitar mais humanização ao mundo, encontrei nos estudos Franco (2012), sobre a Pedagogia como ciência, profundas contribuições para o embasamento epistemológico desta investigação, no seguinte texto:

Acredito que a pedagogia pode ainda auxiliar na reconstrução do processo civilizatório por meio de uma pedagogia do sujeito, a qual o ensino para a liberdade e para a autonomia, preocupada com os valores que possibilitam a vivência em comum, entre os quais a solidariedade e a diversidade. (FRANCO, 2012, p. 70).

É nesse encontro com a Pedagogia como ciência defendida por Franco (2012), os princípios da pedagogia crítica freireana, na perspectiva do par dialético anúncio-denúncia, por meio de uma leitura crítica do mundo, que também me assumo como sujeito crítico, no compromisso de anunciar os sonhos, as possibilidades quanto ao meu objeto de investigação, que é a inclusão escolar e de denunciar processos opressores, excludentes, classificatórios, que negam o direito à dignidade humana e à possibilidade de ser mais.

Minhas origens como estudante e como profissional atuante do magistério é na vivência da escola pública e o sentido que dou a esta pesquisa é do compromisso ético como educadora, como cidadã, para que a educação escolar possibilite “o ser mais”, a humanização da sociedade como princípios oncológicos da pedagogia freireana. E assim, colaborar com os outros educadores críticos com o desvelar crítico, reflexivo em busca de alternativas de rupturas para a transformação da realidade das escolas públicas, como destaca Giroux (1997, p. 148):

os educadores críticos fornecem argumentos teóricos e enormes volumes de evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, o ensino escolar público oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas, em última análise, as escolas públicas são instrumentos poderosos para a reprodução de relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana.

Para Freire (2013a, p. 30),

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.

Essa premissa do pensamento freireano veio ao encontro do objetivo geral desta pesquisa: *Analisar e Compreender os limites e as possibilidades que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública do ensino municipal de Cajati enfrentam em sua prática no cotidiano da escola.* Esta investigação foi desenvolvida na perspectiva dialética de pedagogia crítica freireana de conhecer, compreender o objeto, o contexto real, os sujeitos, os elementos contraditórios, bem como as possibilidades práxis, de transformação perante a totalidade que os envolve.

2.3 INCLUSÃO ESCOLAR: DIREITO À EDUCAÇÃO COMO VALORIZAÇÃO DO SER HUMANO

Embora só tenha passado a ser reconhecido internacionalmente a partir da Declaração Universal dos Direitos em 1948, o direito à educação é uma conquista de lutas históricas da humanidade.

Conforme o art. 205 da Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), a educação é um direito de todos. Nos incisos I e VII do art. 206 da CF, é estabelecido que o ensino será ministrado com base nos princípios de: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] VII - garantia de padrão de qualidade.” Esses dois artigos já esclarecem o que foi reproduzido nas declarações da Educação para Todos da UNESCO (1990).

O processo histórico da realidade brasileira mostra que os estudantes não vivem o que diz a lei. Como relator do texto sobre direitos humanos, Haddad (2003) destaca que a educação escolar se torna limitante quando se preocupa apenas com currículo, produção de materiais e formação profissional, pois garantir direitos

educacionais com qualidade envolve respeitar as necessidades dos sujeitos da comunidade dos envolvidos no processo educacional. O direito à educação deve formar para o exercício da cidadania, para a valorização do ser humano, emancipando-o para uma qualidade de vida como um todo.

Desde a CFB de 1988, busca-se garantir não só o acesso, mas a permanência e a ampliação do atendimento cada vez mais cedo às crianças no contexto da educação formal. Entretanto, ainda é visível a necessidade de valorização da diversidade como construção de justiça social, como princípio de democracia e respeito às diferenças como garantia de direitos humanos e políticas educacionais emancipatórias e inclusivas como afirma Stainback e Stainback (1999, p.27):

Nenhum aluno deveria ser aprovado em um teste ou esperar resultados de pesquisa favoráveis para viver e aprender como membros regulares da vida escolar e comunitária. O ensino inclusivo faz sentido e é um direito básico - não é algo que alguém tenha de conquistar.

Infelizmente, é preciso continuar denunciando que os estudantes passaram a ter acesso à escola, mas não permanência nela, pois essa permanência só tem validade quando atinge seus objetivos educacionais com qualidade, atendendo as necessidades dos seus estudantes, principalmente na educação inclusiva.

O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. (MANTOAN, 2006, p. 9).

Mantoan, umas das pioneiras na luta por uma escola inclusiva, se posiciona radicalmente por essa transformação nas políticas e nas práticas pedagógicas. A partir de 2008 e 2009, a inclusão escolar passou a ter maior destaque nas discussões da educação brasileira, devido às alterações nos dispositivos normativos (BRASIL, 2008; 2009), que passaram a exigir a inclusão do estudante com deficiência nas salas de aula do ensino regular.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), elaborada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), a educação passou a ser vinculada aos direitos humanos, garantindo a obrigatoriedade e gratuidade como acontece na Educação Básica Brasileira. Essa condição coloca a educação básica como direito de condições de igualdade e de acesso ao conhecimento. No artigo 26 da DUDH, consta que a educação deve ser orientada pela intencionalidade de

desenvolver plenamente a personalidade humana e de fortalecer o respeito pelos direitos do ser humanos e pelas liberdades fundamentais, bem como a educação deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade”. Isso corresponde à formação do ser humano nas suas características pessoais concomitante aos demais direitos de convivência em respeito e harmonia na convivência em sociedade.

A educação dentro das escolas busca atender aos princípios legais do direito à educação? As políticas públicas, as legislações, as formações dos professores, as práticas docentes estão buscando atender princípios que zelam pelos princípios de formação para o trabalho, buscando desenvolver competências e habilidades para as competições do mercado do trabalho, para uma cidadania da domesticação quanto as lutas pelas garantias de direitos sociais ou para o pleno desenvolvimento da pessoa humana? As concepções e práticas estão inspiradas nos ideais de solidariedade humana ou na desvalorização coisificação do ser humano em prol dos interesses dos lucros financeiros de nossa sociedade neoliberal?

2.3.1 Marcos nacionais sobre Educação Especial e a perspectiva da Educação Inclusiva

A partir dos princípios educacionais da DUDH, busco fazer uma trajetória dos marcos legais nacionais e internacionais que sucederam a esse e dou sequência pela discussão das leis educacionais brasileiras a partir de 1961. Com essa reflexão buscarei juntamente com a análise dos dados, realizar contextualização crítica com relação à inclusão escolar como possibilidade de emancipação humana.

1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 4.024

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, apresentava no Título V o termo educação de excepcionais com os seguintes textos:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, grifos nossos).

Esses textos foram revogados pela Lei Nº 9.394/96 e, atualmente, não se usa mais o termo “excepcional”, mas deixava clara a concepção que se tinha desses

estudantes a analisar o significado do adjetivo que caracteriza de diferente, não comum, fora dos padrões de normalidade esperado para “enquadrar-se” na sala de ensino regular.

Ao observarmos a expressão do Art. 88, “no que for possível”, percebemos a clareza de uma flexibilização do atendimento pela educação em sala comum, e no Art. 89, ao possibilitar que outras instituições assumam esta função de educar esses estudantes, mediante subvenções públicas, tendo, dessa forma, um nicho de mercado atendendo aos interesses do sistema capitalista (FRIGOTTO, 2013; MÉSZÁROS, 2012; TORRES, 2013).

Saviani (2018), na obra *Escola e Democracia*, ao tratar das teorias da educação e tendências pedagógicas, destaca como as escolas são marcadas pelas influências das políticas econômicas, favorecendo a marginalização daqueles já oprimidos, já excluídos de outros direitos sociais. Na obra *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani (2019) define os períodos com as seguintes características:

novos elementos revelados pela pesquisa sugeriram que, nas suas linhas gerais, os seis últimos períodos (1932-1996) deveriam ser reduzidos a dois grandes períodos caracterizados pela predominância da pedagogia nova (1932-1969) e pelo confronto entre as pedagogias críticas e a pedagogia do capital humano, então dominante (1969-1996). (SAVIANI, 2019, p. 58).

A partir da leitura do contexto histórico e político de 1932 a 1969, apresentado por Saviani (2019), compreendo que a primeira LDBEN teve origem em um período marcado pelas tensões, principalmente dos governos federais. Um período político de golpes, tomadas de poder, pelas influências da segunda guerra mundial, tanto em ideologias quanto em tragédias.

1971 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 5.692

A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), foi criada durante o período da ditadura militar, apresentando uma concepção de educação tecnicista e produtivista, que trazia referências apenas para a Educação Básica. Com relação à educação dos estudantes com deficiência, superlotação ou outras defasagens de aprendizagem, trazia o seguinte texto:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Ao analisar o referido artigo, observei que a lei não fixava regras para a inclusão desses estudantes na rede regular de ensino, mas delega a normatização aos Conselhos de Educação. A expressão “tratamento especial” reflete a concepção de diferente, de segregação, do não direito de comum participação junto ao contexto coletivo.

Nesse período, houve grande expansão das salas e escolas especiais, que precisavam dar conta dessa responsabilidade, pois a expressão “os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula” (BRASIL, 1971) gerou equívocos e prejuízo a muitos estudantes que, por apresentarem defasagem de aprendizagem ou comportamentos inadequados, também passaram a receber esse mesmo “tratamento especial” nas “classes especiais” com os demais estudantes com deficiências. Essas Classes Especiais estavam presentes nas escolas do Município de Cajati/SP, contexto dessa investigação, até o ano de 2011, onde estudavam conjuntamente crianças e adolescentes.

1988 – Constituição Federal Brasileira

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), a lei máxima do Brasil, chamada Constituição Cidadã, foi promulgada logo após o fim do período que foi governado pelo regime militar. Ao abordar o tema educação, deixa claro, no Art. 205, “a educação é um direito de todos e visa a garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. E no Art. 206, inciso I, apresenta como um dos princípios do ensino a “igualdade de condições para o acesso e a garantia da permanência” do estudante na escola. Já no artigo 208, ao tratar da Educação Básica, no inciso I, esta deve ser “gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, incluindo aqueles que não tiveram acesso na idade própria”, e no inciso III, que o “atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

Portanto, na Constituição Federal, podemos observar intenções favoráveis a uma educação de acordo com o princípio da igualdade de acesso, permanência de todos na Educação Básica. Embora já considerando a matrícula, preferencialmente, na rede regular de ensino aos estudantes com deficiência na rede regular, mas não

cita que deve ser na mesma sala de aula do ensino regular, ou seja, a classe especial continuou existindo nas escolas.

1989 – Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 - lei nº 7.853/89

A Lei nº 7.853/89 dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência, e no Art. 2º pontua como um dos direitos básicos a ser assegurado deve ser a Educação Especial:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino [...] (BRASIL, 1989, grifos nossos).

Esse texto esclarece que a Educação Especial está “incluída como modalidade de educação escolar”, que deve permear todos os níveis de ensino, sendo obrigatória e gratuita em estabelecimento público de ensino, desde a Educação Infantil, que nesse período ainda não tinha matrícula obrigatória, garantindo os mesmos direitos aos recursos materiais e benefícios que os demais estudantes.

Entretanto, ao propor a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de ensino, a lei deixa subentendida a definição de “pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”, ou seja, como, quando e quem pode determinar isso sem gerar um processo de exclusão de acordo os valores e concepções de cada sistema de educacional (BRASIL, 1989).

1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Nº 8.069/90

A Lei Nº 8.069/90 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA, entre outros direitos, reforça a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, gratuitamente. Garante trabalho protegido ao adolescente com deficiência e assegura a prioridade de atendimento para famílias com crianças e adolescentes com essas características, quando se trata de ações e políticas públicas de prevenção e proteção, adequando-se às demais legislações inerentes a esse público, como Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990.

1993 - Plano Nacional de Educação – PNE

Logo após a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, vários países, incluindo o Brasil, elaboraram um Plano Decenal de Educação para Todos. Nesse plano, é citado o documento da UNESCO (1990) e, ao analisar as condições da educação brasileira, traz vários obstáculos, entre os quais destacam-se:

pouca criatividade do sistema para atender a grupos em situações específicas, como jovens engajados na força de trabalho, deficientes, minorias, grupos em situação de extrema pobreza, o que dificulta o provimento de ensino de qualidade para atender a suas especificidades; (BRASIL, 1993, p.31)

Considerando a problemática da pesquisa, observei que o trecho ressalta a falta de estratégias e mobilização que possibilite uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite e oportunize a garantia de educação de qualidade àqueles que mais necessitam dela. Já em relação às estratégias para a universalização do Ensino Fundamental na Educação Especial propõe medidas que visem: “a integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 1993. p. 48).

Além de que o discurso dessa lei ainda se refere à concepção de integração e não inclusão do estudante, percebi que, a partir desse momento, começaram os equívocos quanto à diferenciação entre Educação Especial e Educação Inclusiva, pois o texto apresenta os grupos dos sujeitos de maneira generalizada.

1994 – Política Nacional de Educação Especial

Atualmente, podemos considerar o texto bastante atrasado em suas concepções e orientações, pois está todo embasado em uma proposta de “integração escolar” e “integração instrucional”. Um de seus objetivos específicos diz o seguinte: “Apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração dos portadores de necessidades educacionais especiais” (MEC, 1994, p. 50).

A palavra “inclusão” aparece apenas uma vez em todo o texto, apenas ao tratar da inclusão de disciplinas, ao passo que o termo “integração” aparece 35 vezes, apresentando uma política na qual muitos estudantes eram excluídos, segregados em classes ou escolas de Educação Especial. Entretanto, percebi que esse documento já buscava a conscientização da comunidade escolar, como apresenta em um de seus objetivos específicos: “Conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de Educação Especial em escolas da rede regular de ensino.” (MEC, 1994. p. 51).

Mas outro aspecto contraditório apresentado neste documento fortemente excludente é a determinação de que só poderiam participar do ensino regular aqueles que conseguissem acompanhar e desenvolver as atividades programadas do currículo comum, deixando claro que esse acompanhamento deveria ser no mesmo ritmo que os demais estudantes, o que caracteriza um engessamento, a resistência em mudar a prática pedagógica da escola para atender esse estudante.

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

A Lei LDBEN nº 9.394/96 apresenta um capítulo dedicado à Educação Especial. Atualmente, há várias atualizações, como a alteração do termo “portadores de necessidades educacionais especiais” por “educandos com deficiência”, e a inclusão dos educandos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Afirma também que, quando necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender ao público da Educação Especial na escola regular. Trata do currículo, métodos, técnicas e profissionais especializados para esse atendimento da Educação Especial.

Não obstante a LDBEN nº 9694/94 esteja de acordo com as leis anteriores, ela ainda mantém a possibilidade de que esse atendimento ocorra em escolas ou classes especiais, bem como mantém o termo “integração”, não utilizando até o momento o

termo “inclusão”, como podemos observar no parágrafo segundo do capítulo cinco: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 1994).

1999 – Acessibilidade e mobilidade - Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999

Esta portaria dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, com o objetivo de instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Considerando a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física, visual e auditiva condições básicas de acessibilidade ao Ensino Superior, essa portaria estabeleceu alguns critérios para instrumento de avaliação com relação à mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino. Entretanto, ainda hoje o município possui escolas que não têm acessibilidade arquitetônica, mas os projetos estão em andamento.

1999 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Decreto Nº 3.298

O Decreto nº 3.298/99 regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. Esse documento afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, sendo complemento do ensino regular. Assim como nas legislações anteriores, o termo utilizado no texto é “integração” e não “inclusão”.

2000 - Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Esta lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Quanto à educação, trata das questões de acessibilidade para garantir às pessoas com deficiência “o direito de acesso à informação, à comunicação, ao

trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.” Para isso, além das adaptações no espaço físico, destaca o dever do poder público de implementar a formação de “profissionais intérpretes de escrita em Braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.”

2001 – Plano Nacional de Educação - Lei Nº 10.172

A Lei nº 10.172/01 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que apresentava 28 metas e objetivos para as crianças e jovens público da educação especial. Destacamos aqui um trecho desse texto que ao tratar do diagnóstico da Educação Especial no Brasil, consideramos positiva:

As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes:

- Integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
- . ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- . melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
- . expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais. [...]

Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana. (BRASIL, 2001)

Consideramos relevante a citação da palavra “inclusão”, verbalizando uma proposta mais acolhedora e adequada para com o atendimento desse público de estudantes. Outra concepção relevante está na última frase desse recorte, que considera a possibilidade da “construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.”

2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB Nº 2

Esta Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e fundamenta suas orientações de acordo com as LDBEN nº 9394/96. Observação no artigo a seguir algumas definições de organização e

responsabilidades de cada sistema de ensino para organização da Educação Especial em busca de uma Educação Inclusiva.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

O Art. 9º desta Resolução diz que as escolas podem criar, “extraordinariamente, classes especiais,” mas elas devem ter “caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem” e que precisem de atendimento mais intenso. Entretanto, deixa claro que esses estudantes assim que possível, em comum acordo entre os profissionais e a família, devem retornar esse estudante à classe comum do ensino regular.

2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - Resolução CNE/CP Nº1/2002

Esta Resolução “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Em seu artigo 6º ao tratar sobre a definição dos conhecimentos diz que: “a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica”, deverá também incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. Ou seja, destaca a importância dos conhecimentos na formação do professor da sala regular para o processo de inclusão de estudantes dessa modalidade.

2002 – Língua Brasileira de Sinais – Libras - Lei Nº 10.436/02

A lei 10.436/02 reconhece a legalidade de comunicação e expressão por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em seu artigo 4º a lei diz que os cursos de formação de Educação Especial e de Magistério, em seus níveis médio e superior, devem garantir o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

De acordo com essa legislação, cursos de Ensino Superior como dos de licenciaturas a disciplina de Libras é obrigatória, mas em outros cursos é opcional.

2002 - Sistema Braille - Portaria nº 2.678/02

Por meio da Portaria nº 2.678/02 do MEC, foram aprovadas as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, em todo o território nacional. A portaria recomenda, pelo órgão competente a SEESP, a difusão e a preparação de recursos humanos com vistas à implantação da Grafia Braille para a Língua Portuguesa.

Cajati possui um estudante com deficiência visual e ofereceu curso de Braille aos profissionais da escola em que ele estuda, e um professor voluntário multiplicou a formação à mãe.

2004 - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - Lei nº 10.845, de 2004

A Lei Nº 10.845/2004 institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED). Este programa busca cumprir o disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os objetivos de “garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular” e “progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2004).

Os recursos financeiros para os investimentos nesse atendimento eram garantidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e os professores especializados eram remunerados pelo antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi criado em 1996 e vigorou por 10 anos, até 2006, e foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Em 2008, a

Resolução nº 33, de 04 de julho de 2008, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), definiu a suspensão da execução do PAED com a justificativa de que FUNDEB “já prevê a destinação de recursos públicos à política de universalização do atendimento especializado aos educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2008).

2005 – Língua Brasileira de Sinais - Libras - Decreto Nº 5.626/05

O Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. A obrigatoriedade da formação é destaque neste decreto ao garantir que todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, desde o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial que são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério, a libras seja disciplina obrigatória da grade curricular. O decreto também trata sobre a formação e de intérprete do professor de libras com formação superior, garantindo a acessibilidade dessa comunicação aos estudantes com deficiência auditiva desde a Educação infantil.

Cajati oferece intérprete em Libras quando há estudante surdo ou com deficiência auditiva na rede municipal de ensino. O qual é contratado por empresa terceirizada.

2007 – Decreto Nº 6.094/07 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Esse documento foi elaborado pelo MEC, Ministério da Justiça, UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Um de seus objetivos é: “incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência”. E entre suas metas, busca fomentar a inclusão, no currículo, temáticas relativas as diversas formas de discriminação, como a de pessoas com deficiência, assegurando a formação continuada para lidar criticamente com esses temas. Outra meta é

desenvolver políticas estratégicas para a inclusão, acesso e permanência desse público na educação superior.

O decreto Nº 6.094/07 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC e em uma de suas diretrizes reforça a “garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”.

Já o PDE que foi lançado junto com Decreto Nº 6.094/07 apresenta uma melhor concepção sobre o processo de inclusão educacional e ao tratar da Educação Especial traz a seguinte nota sobre programas a serem executados: “formação continuada de professores na Educação Especial, implantação de salas de recursos multifuncionais, acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência”. (Brasil, 2007)

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Este documento, apresenta um histórico do processo de inclusão escolar no Brasil e assim fundamenta uma proposta de educação de qualidade para todos os estudantes a partir de uma concepção inclusiva para todos os níveis e modalidades educacionais. Para isso apresenta os seguintes objetivos:

- 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; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

2008 – Atendimento Educacional Especializado - Decreto Nº 6.571

Esse Decreto, dispunha sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentava o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O decreto reforçava que o AEE deveria estar integrado ao projeto pedagógico da escola e obrigava a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no atendimento dessa modalidade. Entretanto, esse decreto já foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011.

2009 – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Resolução Nº 4 CNE/CEB

Essa Resolução institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Essa lei orienta as escolas sobre o AEE na Educação Básica, apresentando os regulamentos para o funcionamento das salas de recurso e financiamento e atuação dos profissionais desse atendimento.

2011 - Decreto Nº 7.611

Esse decreto dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado, revoga o decreto Nº 6.571 de 2008. Ao estabelecer novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação Especial, determina que a oferta dessa modalidade deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino, determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, assegurando o impedimento da exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Trata das tecnologias assistivas como apoio individualizado de acordo com as necessidades de cada estudante, buscando a inclusão para desenvolvimento acadêmico e social e o que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, promovendo um aprendizado ao longo da vida.

2011 - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Decreto Nº 7.480

Esse decreto acrescentou o eixo “inclusão” à Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004 pelo Decreto

5.159/4. A inclusão desse novo eixo a renomeou como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa mudança, transferiu introduzindo em seu leque de ações as atribuições antes de incumbência da Secretaria de Educação Especial (SEESP), do MEC. A SECADI foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019).

2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - Lei nº 12.764

Essa lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu artigo 3º fala sobre o direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Ainda quanto à educação, afirma que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com autismo incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado. Além do incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com autismo, bem como a pais e responsáveis, também garante que, caso o gestor escolar, ou autoridade competente, se recuse a matricular o estudante com autismo, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 salários-mínimos ou em caso de reincidência perderá o cargo.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) LEI Nº 13.005/2014

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 traz em sua quarta meta, dois objetivos que também estão propostos em legislações anteriores quanto à Educação Especial. Objetiva a universalização e o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Busca assim, garantir um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

2015 - LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Essa lei garante vários direitos às pessoas com deficiências, no caso da educação garante o profissional de apoio ao estudante PAEE.

2019 - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - Decreto Nº 9.465

O Decreto nº 9.465/19 (BRASIL, 2019) criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) e assim extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A Semesp está composta por três diretorias: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Neste momento histórico é importante ressaltar que o país teve início há um governo nacional embasado na radicalidade neoliberal de concepções extremamente opressoras e limitantes ao diálogo com o coletivo da sociedade.

2020 - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida - Decreto nº 10.502/2020

Este decreto foi literalmente imposto pelo atual governo federal para instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diante o contexto de pandemia, entre diversas discussões sobre inclusão escolar, desigualdade social que se fizeram claras diante da crise, o decreto não passou despercebido. Por isso, após muitos debates e pressões de toda sociedade acadêmica e civil, por considerá-lo um retrocesso de 30 anos de lutas aos avanços das políticas e práticas para a Educação Especial e inclusão escolar, foi revogado no final deste mesmo ano pelo Supremo Tribunal Federal - Vide ADI 6590 (STF, 2022).

Ao apresentar essa síntese cronológica sobre os marcos legais sobre educação na perspectiva da inclusão, as legislações e outras situações de exclusão no contexto escolar, fica claro que houve avanço dos discursos e textos legais, planos de educação, mas as verdadeiras metas de qualidade para educação básica e ações

inclusivas ainda são lutas diárias daqueles que necessitam dela. As políticas públicas dominadas pelo Banco Mundial e suas comparações, discriminações, investem em uma escola classificatória, tecnicista, preservando a desigualdade social, com currículos mínimos baseados em competências, o que não condiz com as concepções de equidade, de respeito às diferenças, de uma educação de solidariedade com possibilidades de uma sociedade mais justa, mais humana, mais conscientizada da “vocação ontológica para o ser mais” de Freire (2013b).

2.3.2 Marcos internacionais sobre Educação Especial e a perspectiva da Educação Inclusiva

1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos

Esse documento originou-se do resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Os objetivos dessa conferência era estabelecer compromissos mundiais para garantir uma vida justa e digna a todas as pessoas por meio dos conhecimentos educacionais e a educação pudesse satisfazer as necessidades de cada estudante com qualidade.

A Declaração Mundial de Educação para Todos não abordou novidades com relação à Educação Especial, mas apresentou discussões relevantes em busca de diretrizes para uma educação de qualidade a diversos grupos específicos e suas necessidades de aprendizagem no contexto da educação básica. Por isso muitos entendem que ela se refere apenas ao ensino regular, no entanto, essa declaração se refere a todos que de alguma forma são excluídos no contexto educacional, inclusive os estudantes público-alvo da Educação Especial Mantoan (2006).

Essa conferência incentivou os países participantes, como o Brasil, a elaborar políticas públicas voltadas a esse público da pauta discutida no evento da Tailândia, em cumprimento às resoluções da Conferência o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003.

1994 – Declaração de Salamanca

O documento é uma Resolução da UNESCO (1994) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos (grifo meu). Ressalto aqui o trecho acima por se tratar de um documento referencial quando se busca falar sobre princípios, políticas e práticas sobre a Educação Especial.

1999 – Convenção da Guatemala

A Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

2007 - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Em 2007 foi assinado o documento resultante da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência que foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Esse documento afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino e apresenta como seu propósito: “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” E um dos princípios dessa convenção que destaco é: “O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; ...” (UNESCO, 2007)

2015 - Declaração de Incheon - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva. Originada da Declaração de Incheon, o documento da UNESCO traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030. No 4º item, propõe como objetivo: assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Retomo mais uma vez alguns questionamentos iniciais desta investigação como: Que princípios pedagógicos podem contribuir para uma educação inclusiva emancipatória e como esses princípios estão sendo considerados nas políticas públicas educacionais e projetos pedagógicos de inclusão escolar? E caminhar nesse sentido de busca por resposta, no aprofundamento da revisão bibliográfica, senti fortalecida as premissas de que só a pedagogia crítica, com bases nos princípios pedagógicos de Paulo Freire poderiam ajudar a encontrar as respostas. Por isso a necessidade de conhecer esses princípios.

A proposta de uma educação inclusiva, ou seja, uma educação de qualidade para todos, como já afirmei, precisa estar alinhada com um projeto de compromisso com ser humano muito maior, que é a emancipação, a liberdade, a autonomia e solidariedade crítica. Seja com estudantes, suas famílias, seus professores. Uma proposta pedagógica crítica que não aceita o fatalismo e, sim, a transformação.

a teoria não pode se reduzir a ser percebida como soberana sobre a experiência, capacitada a fornecer receitas para a prática pedagógica. Seu valor real reside em sua capacidade de estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo por parte daqueles que a utilizam; no caso dos professores, torna-se inestimável como um instrumento de crítica e de compreensão (GIROUX, 1986, p. 38).

Para que a inclusão escolar aconteça há a necessidade de práticas pedagógicas que objetivem a humanização, o ser mais, que se estabelece no diálogo, no respeito ao educando, na curiosidade e humildade pesquisar para ensinar e aprender quem ensina, com o diferente. A prática pedagógica para realizar inclusão necessita fazer uma leitura crítica do mundo e buscar a consciência crítica sobre as necessidades educativas desses estudantes em seu contexto social. Entretanto, essa postura só é possível quando as concepções pedagógicas dos educadores têm como base a pedagogia crítica freireana e assim tentar encontrar rupturas para a

transformações necessárias em suas práticas. Por isso penso que a inclusão escolar precisa ser constituída nos princípios que compõem a trama da pedagogia crítica freireana.

Neste capítulo, foram apresentados estudos teóricos que colaboram para a compreensão do objeto e da problemática pesquisa e base os marcos teóricos aqui apresentados, composto por legislações e documentos orientadores sobre educação especial e Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, no sentido analisar as influências que eles têm nos processos de inclusão nos espaços escolares ao longo da história.

No próximo capítulo, será apresentado o mapeamento dos estudos anteriores sobre a inclusão escolar que vieram a contribuir para esta pesquisa, em sua etapa exploratória.

CAPÍTULO 3

A INCLUSÃO ESCOLAR E PEDAGOGIA CRÍTICA FREIREANA: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O TECER DE UMA PRÁXIS PARA O SER MAIS

A Pedagogia como prática da educação e da liberdade está continuamente mergulhada em relações desiguais de poder, o que, entre outras coisas, lhe confere seu inexorável papel político e ético. Assim, como se sabe, sua prática nunca será neutra e nem tão explícita. Desta forma, impõe-se a leitura crítica de sua prática para identificar o lugar da construção de sua intencionalidade: a favor dos que são oprimidos por lógicas de dominação; ou a favor dos dominantes que pretendem assegurar seus privilégios e seus sistemas de opressão. (FRANCO, 2021, p.727)

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. (FREIRE, 1981, p. 73)

3.1 INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Quando pensamos em práticas pedagógicas inclusivas, entendemos que estamos falando em uma prática construída considerando a mediação humana, as finalidades e intencionalidades sociais para contribuição dos estudantes como sujeitos inacabados e não uma prática mecânica de submissão às condições técnicas Franco (2016).

Além de que as práticas devem estar constituídas da consideração da mediação humana e sua intencionalidade social, percebemos que ainda existem equívocos diante da dicotomia Educação Especial/educação inclusiva nas práticas de inclusão escolar Mantoan (2001, 2006) e Carvalho (2007, 2013). Afinal, o que testemunhamos nas escolas são práticas pedagógicas de inclusão quase que exclusivamente voltadas aos estudantes com deficiência e outros transtornos, mas os princípios de concepções de educação inclusiva e inclusão escolar vão muito além dessas práticas.

É preciso ampliar esse olhar para a organização do mundo escolar e as práticas pedagógicas para não colaborar ainda mais com um contexto social tão excludente como pontua Souza (2016)

A prática pedagógica não existe isolada da prática social e do mundo, dos sujeitos e do lugar que ocupam no mundo, individual e coletivamente. Ela é

uma dimensão da prática social mais ampla, dimensão voltada a processos formativos pedagógicos e político-culturais. (SOUZA, 2016, p. 52).

Ao buscar compreender quais os princípios pedagógicos os educadores levam em consideração ao trabalharem a educação escolar na perspectiva inclusiva e partindo do pressuposto de possibilidades a pedagogia crítica freireana, existe a necessidade de abordar a prática pedagógica a partir dos princípios pedagógicos da pedagogia crítica.

O princípio da educação inclusiva como uma educação de qualidade para todos necessita de práticas pedagógicas diversificadas e não técnicas, mecânicas, não uma inclusão ingênua. Souza (2016) corrobora o pensamento da necessidade da libertação de práticas enraizadas.

A prática pedagógica que sofre determinações internas e externas pode, ao mesmo tempo, ser direcionada para um pensar e fazer revolucionários. A atividade humana pode ser reprodutora de relações ou pode revolucionar práticas enraizadas na sociedade. Quando articula teoria e prática, a atividade humana volta-se para a transformação do próprio ser humano e da sociedade. Quando separa teoria e prática, a atividade humana volta-se para a dualidade no processo formativo, para o fortalecimento das classes sociais, das disputas entre classes e para a maior expressividade das desigualdades sociais. (SOUZA, 2016. p. 56).

No texto *Sobre o Conceito de Prática Pedagógica*, Souza (2016), ao dialogar com Franco (2012, 2017), sintonizada com os princípios pedagógicos freireanos, destaca que a prática pedagógica crítica há de levar em consideração o processo de construção do ser humano, e não pode negligenciar a construção do conhecimento valorizando apenas a socialização do estudante. Eis aí o desafio da escola inclusiva, como afirmam Almeida e Effefen (2012, p. 42):

A escola que aposta na possibilidade de todos aprenderem busca criar dispositivos para que tal fato se efetive pela via de práticas pedagógicas diferenciadas, planejamento e formação continuada. [...] se o currículo estabelecido não possibilita isso, aí está uma grande tensão.

Nesse sentido, da pensamento das autoras supracitadas vem ao encontro dessa proposta de inclusão escolar não apenas do acesso, mas da permanência do estudante na escola. Sendo assim, é preciso ressignificar o conceito de inserção, anteriormente proposto por Sasaki (1999, p. 8), ao dizer que “A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação

de qualidade”, sendo bem aceita por outros autores. Destaca Mantoan (2006, p. 9): “É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! [...] Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas.”

Embora haja muitos avanços em teorias, legislações e propostas de acessibilidade, o cenário da educação inclusiva implica em mudanças de paradigmas dentro das escolas. Por isso compreendo a relevância de continuar investigando esse processo para que a escola seja realmente inclusiva, que reconheça todas as necessidades acadêmicas dos estudantes, que impeça qualquer risco de isolamento e exclusão como destaca Mittler (2003, p.25):

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

O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão.

Mittler (2003) contextualiza o processo de educação inclusiva na Inglaterra na obra Educação inclusiva contextos sociais e nesse mesmo sentido percebo o alerta de Libâneo (2012) e Streck (2009) sobre as políticas mundiais de inclusão que mascaram uma manutenção de poder, que promove apenas uma educação compensatória e discriminatória, minimalista, onde o acesso proposto por essas políticas neoliberais não significa a qualidade almejada e necessária àqueles que frequentam a escola pública.

Para realizar a inclusão escolar verdadeiramente significativa, novamente trago a fala de Paulo Freire ao dizer que “O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação.” (FREIRE, 2008, p. 33). É preciso uma leitura e uma reflexão crítica sobre essas políticas de inclusão.

Assim como percebo na afirmação de Franco (2017, p. 969) a necessidade de se entender que é fundamental pensar da realidade social dos envolvidos para ser

condizente com as formas que tentaram manter um sistema educacional hegemônico, para isso, as “Práticas pedagógicas são práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social.” Esse mesmo entendimento é percebido nas afirmações de Freire:

É preciso estar atento à essa realidade contextual, que práticas inclusivas requer nosso público de estudantes, independentemente de suas características, mas depende da consciência crítica necessária à prática educativa. A consciência crítica é ‘...a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais’. ‘A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada’ (FREIRE, 2015, p. 123, grifos do autor).

Para que as práticas pedagógicas se organizem com intencionalidade para atender às expectativas solicitadas por determinado contexto social, as práticas como das inclusões pedagógicas só acontecem por meio da dialética, das mediações entre sociedade e sala de aula. A intencionalidade necessita de reflexão crítica sobre a prática, ou seja, da práxis pedagógica.

Práticas pedagógicas de inclusão fazem parte de um processo contínuo, assim como a própria práxis pedagógica e que a docência precisa ser inclusiva e humanizadora e está embasada na intencionalidade de emancipação social e humana dos sujeitos envolvidos. Compreendo que o processo de inclusão precisa ser um projeto de emancipação humana não só para os sujeitos com deficiência ou público-alvo da Educação Especial, mas para toda comunidade escolar que precisa aprender a trabalhar com as diferenças e gestão de recursos para que a educação escolar atinja sua função social com qualidade.

Assim a trama vai se construindo, nesse movimento de diálogo entre as partes, pois quando falo em educação inclusiva, em inclusões pedagógicas levo em consideração todo um contexto, um processo de ações.

Para conseguir aprimorar essa leitura crítica sobre o processo da inclusão escolar, ou, como pontuou Streck (2009), esse deslocamento do vocabulário oprimido/libertação para exclusão/inclusão no campo das políticas educacionais penso ser necessário contextualizar nessa investigação alguns marcos legais das políticas públicas que orientam as práticas das inclusões escolares.

3.2 PEDAGOGIA CRÍTICA FREIREANA: INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O SER MAIS

Acredito que a inclusão escolar coerente pode se tornar possível pela práxis docente, ou seja, pelo movimento de ação-reflexão-ação e a partir da criticidade capaz de transformar nossas concepções e ações possibilitando o “ser mais”, princípios estes que encontramos na pedagogia proposta por Paulo Freire:

os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. (FREIRE, 2013b, p. 114).

Destaco aqui um texto de Vázquez (2011) para compreendermos um pouco mais sobre o conceito da práxis a partir dos princípios filosóficos de Marx:

A nosso ver, a filosofia, seja como interpretação do mundo, seja como instrumento teórico de sua transmissão, é em si, de um modo direto e imediato, práxis. A filosofia marxista, sendo necessariamente uma interpretação científica do mundo, corresponde às necessidades práticas humanas; expressa, por sua vez, uma prática existente e, por outro lado, aspira conscientemente a ser guia de uma práxis revolucionária. Com isso se enfatiza a função ideológica e social de uma filosofia que só se pode ser prática no momento em que se exclui a utopia e transcende seus elementos puramente ideológicos para ser ciência. [...] Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo para indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 2011, p. 237).

Segundo Vázquez (2011), compreendo que só existe práxis como uma ação transformadora da realidade e quando teoria e prática se implicam na dialética de ir e vir de ações conscientes para atingir um determinado fim. Considerando os princípios da teoria crítica e pedagogia crítica freireana, propus-me a elaborar não uma trama freireana propriamente dita, mas elencar alguns desses princípios para expressar os pressupostos desta investigação.

- *Inclusão escolar como prática pedagógica demanda leitura do mundo:*

Um dos princípios que da pedagogia de freireana básico é a leitura do mundo. Que leitura do mundo ao nosso redor fazemos como sujeitos sociais e como

educadores? Que leitura do mundo ao seu redor fazem os familiares dos nossos estudantes PAEE? Que leitura do mundo nosso sistema educacional realiza das políticas e práticas ao PAEE?

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. [...] É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 2015, p. 48-49)

Freire (2011), em sua obra *A importância do ato de ler*, em três artigos que se completam, se refere à leitura do mundo para além da leitura das palavras, mas não uma leitura ingênua e, sim, uma leitura de reflexão e ação para transformá-lo. E para isso é necessário ter consciência desse mundo do mundo presente e do mundo que se quer e para ter consciência é preciso se sentir incluso, fazer parte.

Quando penso em inclusão escolar, penso na necessidade de a prática docente não só pensar em incluir o aluno para leitura das palavras, mas para que todos se sintam fazendo parte, não só os estudantes PAEE, mas todos, o que podemos aprender com presença do outro no mundo, na vida, na escola.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente. (FREIRE, 2011, p. 30, grifos do autor)

Somente a partir da leitura crítica do mundo é que podemos interpretá-lo, problematizá-lo e transformá-lo. A partir da leitura do mundo, é possível dialogar com a nossa realidade e incluir com “intencionalidade” educativa e qualidade, como nos afirma Franco (2017).

- *Inclusão escolar como prática pedagógica possibilita o ser mais:*

O sentido da inclusão escolar na perspectiva de uma educação de qualidade para todos não pode se restringir apenas às necessidades de aprendizagem dos estudantes, mas de seus educadores. Todos precisam sentir-se incluídos, valorizados, respeitados. De acordo com Freire (2013), em *Pedagogia do Oprimido*, o “ser mais” só pode acontecer no coletivo, na comunhão, na partilha, ou seja, em momentos de inclusão, de participação de todos que necessitam desse encontro para

se conscientizar e se libertar das opressões e superar as exclusões que sofrem. “No momento, porém, em que começa a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando para Ser Mais.” (FREIRE, 2013, p. 40). Compreendo, portanto, que ao lutar por uma educação inclusiva que respeite as diferenças, que valorize as características dos estudantes e ofereça condições dignas de trabalho docente, para que se desenvolva práticas pelo “ser mais”.

- *Inclusão escolar como prática pedagógica desenvolve conscientização:*

O princípio da conscientização aqui é uma via de mão dupla. Só por meio da conscientização conseguimos nos libertar dos preconceitos, das concepções equivocadas como educadores e pela conscientização do estudante podemos possibilitar o seu empoderamento para lutar criticamente pela sua dignidade humana, pelos seus direitos sociais. O próprio Paulo Freire, em seu livro *Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, afirma que:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 2008, p. 29).

- *Inclusão escolar como prática pedagógica necessita de reflexão crítica:*

Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2018a) deixa claro essa necessidade, a exigência no papel do educador, bem como na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (FREIRE, 1981, p.88): “O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta”. É no movimento dialético da reflexão crítica sobre as contradições e possibilidades das nossas ações sobre a nossa realidade que nos leva à conscientização e, conseqüentemente, à transformação de nós mesmos e do mundo à nossa volta.

- *Inclusão escolar como prática pedagógica exige correr riscos:*

Incluir pedagogicamente inclui correr o risco de aceitar o desconhecido, de enfrentar e quebrar paradigmas e o pragmatismo neoliberal; exige correr o risco e ser empático, aprender a pensar certo pelo diálogo, pelo bom-senso. A inclusão escolar

“exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação.” (FREIRE, 2018a, p. 36).

- *Inclusão escolar como prática pedagógica requer diálogo:*

Quando existe diálogo, nos sentimos incluídos, pertencentes, iguais, aceitos. O diálogo é um conceito fundamental no método educativo freireano.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2013, p. 98).

Na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire (1981, p. 39) diz: “um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também.” Nesse momento de diálogo, de troca, encontra-se a condição básica e necessária, como o respeito, a ética, que conduzem ao sentimento de dignidade, ouvir e ser ouvido. Pelo diálogo podemos questionar, refletir, nos transformar de forma significativa, em que não existe saber mais ou saber menos, mas possibilita o ser mais como seres humanos inconclusos. Por isso, entendo que a inclusão escolar requer diálogo crítico, amoroso, solidário para com a proposta de melhorar a qualidade da educação e da aprendizagem do estudante na possibilidade de ser mais.

- *Inclusão escolar como prática pedagógica pressupõe compromisso ético:*

Incluir pedagogicamente pressupõe disposição para lutar pela mudança de paradigmas, pela transformação de um sistema excludente, sem abandonar as convicções éticas de compromisso com o outro, que é a humanização, a libertação de todas as formas de opressão.

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos, em nossas relações com eles (FREIRE, 2018a, p. 17-18).

Freire fala, na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, que é a ética da natureza da convivência humana, ética como parte da

“vocação ontológica para o Ser Mais.” O compromisso ético do educador está nessa máxima de possibilitar o ser mais, a dignidade humana perante a prática educativa a partir das inclusões pedagógicas possíveis e necessárias.

- *Inclusão escolar como prática pedagógica não se faz sem solidariedade/amorosidade:*

Ensinar é uma tarefa profissional que exige o conhecimento científico, mas também amorosidade e criatividade, favorecendo um clima agradável para o processo de ensino e aprendizagem. Na obra *Professora sim, tia não*, Paulo Freire destaca:

Mas é preciso juntar à *humildade* com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E *amorosidade* não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. (FREIRE, 2015b, p. 139, grifos do autor).

A amorosidade que Freire aponta é a amorosidade ética, responsável com o compromisso social da prática educativa para com a emancipação do educando. Esse é o compromisso assumido quando se deseja desenvolver a inclusão escolar, pela emancipação dos excluídos. Descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos.

Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência à trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e ‘racionalizar’ sua culpa paternalisticamente. A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical. (FREIRE, 2013, p. 42, grifos do autor)

Para Freire (2013), as concepções e práticas de solidariedade são contraditórias, conforme cada contexto sociocultural. Muitas vezes, a solidariedade se torna equivocada ao ser exercida como assistencialismo. E como pontuado por Libâneo (2012), neste estudo, torna-se uma prática compensatória, mantenedora de um sistema opressivo e não uma ação libertadora. Solidariedade com os comprimidos, os excluídos, é caminhar junto no processo de conscientização, no movimento dialético de reflexão sobre a realidade que deseja transformar e movimento de ação crítica, consciente e amorosa de luta pela libertação, por essa transformação em ser mais, pela dignidade humana.

Só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que estes homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa. (FREIRE, 2013, p.43).

Entendo que a inclusão escolar encontra as possibilidades de acontecer só quando se acredita no ser mais. Não é incluída apenas por obrigação da legislação, não é caridade ingênua compensatória ou caridade por concepções religiosas. Para Freire (2018c, p. 81), “a solidariedade caminha de mãos dadas com a consciência crítica”. Tantos outros conceitos de Paulo Freire podem ser acrescentados nessa trama, mas limitei-me a esses no momento. Acredito que a prática pedagógica capaz de realizar a inclusão escolar só pode se fazer nessa tessitura, baseada em conceitos que transcendem um fazer pedagógico ingênuo de sua condição, capaz de transformar as pessoas para que essas transformem o mundo. Essa condição se chama práxis, assim explicada por Freire (2013, p. 114):

os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal realizada sem práxis não implica criação, a transformação exercida pelos homens a implica.

Considerando o conceito de práxis e os princípios da pedagogia crítica freireana, destaco aqui a importância das práticas pedagógicas concebidas nessas perspectivas como possibilidade da inclusão escolar nas salas comuns do ensino regular.

3.3 A INCLUSÃO ESCOLAR SOB ÓTICA DA TEORIA CRÍTICA: POLÍTICAS PÚBLICAS E CONTRADIÇÕES

Considerando a intenção desta pesquisa de realizar uma leitura crítica sobre a inclusão escolar e as inclusões pedagógicas, apresento os pontos de vista de estudiosos dessa teoria frente à luta por uma escola pública de qualidade no contexto de uma sociedade excludente e neoliberal, pautada na racionalidade técnica, de produção e reprodução na satisfação do sistema capitalista.

Libâneo (2012), ao analisar o movimento das lutas pelas escolas públicas de qualidade quanto ao acesso, permanência, funções sociais e pedagógicas no respeito às características de aprendizagem e formação do cidadão crítico; nos alerta para o

que ele chamou de “dualismo perverso da escola pública”. Sua análise aborda a proposta Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e entre outros documentos que também são produzidos pelo patrocínio do Banco Mundial e argumentar que:

têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

O alerta do autor está na contradição dessas declarações que pregam uma educação que não discrimine, mas que se contradiz ao diagnosticar e estabelecer que “a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, operacional e prático.” (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

A escola pública e tradicional já carrega um estigma histórico de não atender direitos básicos de acesso, permanência e qualidade à sociedade, ou seja, grande massa social que, por sua vez, não é atendida em diversos outros direitos sociais básicos. A análise de Libâneo (2020) mostra que esses diagnósticos acabam reforçando práticas sociais e, me arrisco a dizer, práticas assistencialistas, enquanto deveria possibilitar espaços de aprendizagens significativas e críticas para emancipação social.

Nessa mesma perspectiva, Saviani (2011) corrobora a análise sobre as formas contraditórias que envolve a educação escolar básica, o sistema educacional está baseado em uma sociedade capitalista, que tende a generalizar a escola:

Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais. Essa contradição da sociedade capitalista em relação à escola está presente desde as origens da sociedade capitalista, mas de forma subjacente. (SAVIANI, 2011, p. 94).

De acordo com Giroux (1988), a partir do advento do século 20, administrações e os interesses corporativos capitalistas foram invadindo as esferas da educação pública, levando a práticas instrumentalizadas e especializadas, e isso fez com que os professores fossem, paulatinamente, perdendo seus poderes de influenciar as

massas sociais, em condições e de perceber seu verdadeiro papel na prática escolar e a reflexão sobre essa prática. Esse papel intelectual do professor, na perspectiva de transformar a sociedade, é fundamental à prática de uma pedagogia crítica emancipatória.

Há mais de três décadas, Giroux (1988) já alertava quanto ao papel dos professores universitários e especialistas que se tornaram conselheiros de políticas oficiais, deslocando as ciências sociais ao serviço da manutenção de práticas sociais e ideológicas de uma sociedade mercantilista.

De acordo com Libâneo (2012), por trás dessas Declarações Mundiais patrocinadas pelo Banco Mundial, as políticas públicas se tornam aparentemente humanistas, pois acabam vitimizando “os alunos pobres, as famílias, os professores. [...], pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social.” (LIBÂNEO, 2012, p. 24). Ao desempenhar uma prática de acolhimento e interação social, a escola deixa de oferecer a prometida educação de qualidade, que atenda às necessidades de aprendizagem, e apresentam conteúdos esvaziados, minimizados, como pode ser visto atualmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no Brasil em 2018, e que se constitui em competências, habilidades preestabelecidas.

Ao analisar o deslocamento do vocabulário “oprimido/libertação” para “excluído/inclusão social” para as políticas educacionais, Streck (2009, p. 555) compartilha o entendimento de que essa questão conceitual também pode camuflar, limitar e dificultar a “transformação social para além das inclusões de caráter geralmente compensatório e subordinado”.

Nessa lógica dialética de tentar compreender a contradição que permanentemente transforma nossa realidade (KONDER, 2008), retomo alguns questionamentos preliminares que deram origem à questão problema desta pesquisa: como promover uma educação inclusiva para emancipação humana em uma sociedade fundamentada na exclusão e na produtividade da racionalidade neoliberal? Como os princípios ideológicos de uma sociedade hegemônica influenciam no processo da inclusão e educação de qualidade para todos?

Nessas contradições e possibilidades, apego-me nas possibilidades colocadas por Streck (2009), de que precisamos ver nessas transformações possibilidades de diálogos, porque

A continuidade não está dada pelo apego a uma ou outra teoria, mas deve-se à escuta das práticas educativas que, em seu tempo, desafiam a busca de novos referenciais. [...] A luta pela libertação dos oprimidos não perdeu a sua vigência. (STRECK, 2009, p. 555)

Neste capítulo, foram apresentados os fundamentos epistemológicos como a base para compreender as possibilidades de rupturas com esse sistema que oprime não só os educandos, como os educadores. Nesta conjuntura, acredito que práticas pedagógicas constituídas pela criticidade podem transformar essa realidade.

No próximo capítulo, serão percorridos os caminhos metodológicos adotados para concretizar esta pesquisa sobre inclusão escolar no município de Cajati/S

CAPÍTULO 4

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O pesquisador reatualiza o mundo no objeto que investiga. A investigação é uma forma de ação que procura tornar visível, fazendo perceber o que não se percebe e ver o que normalmente não se vê. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p 78)

Neste capítulo, são apresentados os caminhos metodológicos adotados e percorridos para investigar o objeto de pesquisa: a *inclusão escolar*. São explicadas as etapas desenvolvidas, desde a fase exploratória, o trabalho de campo, até chegar à organização dos dados para a etapa seguinte, sobre a análise em busca de construir categorias e encontrar resultados para a questão problema desta investigação: *Quais os limites e as possibilidades que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública do ensino municipal de Cajati enfrentam em sua prática no cotidiano da escola?*

Para coletar os dados desta pesquisa, foi utilizada a observação participante durante a participação em eventos de formações virtuais, palestras, reuniões com participantes, a análise documental, o questionário e o grupo focal. A seguir, contextualizo o cenário da pesquisa, o desenvolvimento dos procedimentos adotados e os dados coletados por meio deles.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA EDUCACIONAL

Neste subtítulo, é realizada uma contextualização do histórico e das características do Município de Cajati/SP, com vistas a situar o objeto da pesquisa no contexto político, histórico e social em que ocorre.

- *Da característica territorial e origem da urbanização*

Conforme o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) e as Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), os atuais dados disponibilizados do município são:

- Área Territorial: 454,436 km² [2020]

- População estimada: 28.441 pessoas [2021]
- Densidade demográfica: 62,43 hab./km² [2010]
- Escolarização 6 a 14 anos: 98,4 % [2010]
- Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM): 0,694 [2010]
- Mortalidade infantil: 9,3 óbitos por mil nascidos vivos [2020]
- Receitas realizadas: 101.869,79444 R\$ (×1000) [2017]
- Despesas empenhadas: 84.204,3461 R\$ (×1000) [2017]
- PIB per capita: 48.844,30 R\$ [2019]

Os dados coletados na página virtual da cidade informam que o município de Cajati está localizado no Estado de São Paulo, no Vale do Ribeira (litoral Sul), a 230 km da capital paulista e a 180 km de Curitiba, capital do Paraná. O acesso rodoviário é pela Rodovia Régis Bittencourt (BR-116), mas também pela estrada de ferro Cajati-Santos, que há alguns anos encontra-se desativada.

Cajati faz limite com os municípios de Eldorado/SP, Jacupiranga/SP e Barra do Turvo/SP. Sua hidrografia é composta pelos rios Jacupiranguinha e Guaraú. Sua área territorial é de 454 (km²). Como distrito, Cajati foi fundado em 1930, já o registro oficial se deu em 13 de junho de 1944, no povoado de Corrente, território do Município de Jacupiranga/SP, por sua vez fundado em 1864. A ocupação das terras em Cajati/SP teve início no século XIX, quando chegou ao Porto de Cananéia/SP, alguns portugueses acompanhados pelo índio Botujuru, em busca de ouro. Dentre eles, estava Mathias de Pontes, que se instalou num local conhecido inicialmente por Cachoeirinha, onde viria a se assentar a futura Cajati que, na língua indígena, significa *árvore de folhas oblongas*.

No entanto, foi no século XX que suas terras obtiveram maior evidência, quando se descobriu a possibilidade de exploração das jazidas locais, situadas, sobretudo, no Morro da Pedra Cata-Agulha. Nessa época, o engenheiro de minas Theodor Knecht, do Instituto Geográfico e Geológico de São Paulo, desempenhou importante papel na confirmação do valor mineral do solo daquela região, rico em magnetita e apatita.

Na mesma época, a Moinho Santista, que fabricava somente tecido, pediu autorização ao governo do Estado para iniciar a exploração do calcário. Em 1939, período em que se iniciaram as atividades de lavras de apatita, a Serrana S/A de

Mineração construiu uma vila de operários no local onde havia apenas casebres de trabalhadores dos bananais.

- *Da emancipação política*

Mas foi a partir da Segunda Guerra Mundial que a exploração de minérios assumiu maior importância no crescimento de Cajati/SP. Seu desenvolvimento, contudo, foi bastante lento devido à dificuldade de comunicação, comum às cidades dessa região. Assim, somente em 30 de dezembro de 1991, Cajati emancipou-se de Jacupiranga, tornando-se município autônomo. Em 19/05/1991, foi realizado Plebiscito para Emancipação Político-Administrativa, tendo votação favorável de 95% dos eleitores. No dia 31/12/1991, o Diário Oficial do Estado publicou a Lei Estadual 7664, criando o Município de Cajati.

- *Da exploração mineral ao agronegócio*

O município de Cajati está entre os três primeiros produtores de banana nanica da região. A indústria extrativista e produtiva é a principal atividade econômica do município. É o maior parque industrial do Vale do Ribeira, responsável pela produção de cimento, argamassa, ácido sulfúrico e ácido fosfórico, fertilizante e ração animal.

- *Do turismo e meio ambiente*

O município está dentro de dois parques estaduais de preservação ambiental: Parque Estadual do Rio Turvo e Parque Estadual de Jacupiranga. Por isso, oferece locais agradáveis, belos e preservados como a Barra do Azeite e o Salto do Guaraú. O cenário composto de corredeiras naturais com águas cristalinas e a atmosfera da mata virgem são um convite ao prazer e a alegria. Ainda há cavernas e cachoeiras do Bairro Capelinha e do Rio Bananal e a histórica trilha do Capitão Lamarca²⁵ que fez da região um cenário de guerra devido a movimentação em busca dos seus

²⁵ Carlos Lamarca (Rio de Janeiro, 23 de outubro de 1937 — Pintada, 17 de setembro de 1971) foi um dos líderes da oposição armada à ditadura militar brasileira instalada no país em 1964. Capitão do Exército Brasileiro, desertou em 1969 tornando-se um dos comandantes da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), organização da guerrilha armada de extrema-esquerda que combatia o regime. Caçado pelas forças de segurança por todo o país, ele comandou diversos assaltos a bancos, montou um foco guerrilheiro na região do Vale do Ribeira, sul do estado de São Paulo. Em 2018, o secretário estadual do meio ambiente, Ricardo Sales, em uma visita ao Núcleo, exigiu a retirada do busto do Lamarca. <http://www.algosobre.com.br/biografias/carlos-lamarca.html>.

esconderijos e a Torre do Guaraú, que possui uma vista de toda a cidade e grande parte de outros municípios, a Serra do Guaraú que já serviu de plataforma para saltos de asa-delta é considerado um dos melhores pontos do Estado de São Paulo para a prática do voo livre. Em Cajati também foi descoberto um sítio arqueológico Capelinha I²⁶, onde foi encontrada uma ossada de um homem pré-histórico de mais de nove mil anos.

- *Das características culturais*

Devido à sua localização no interior, há muitos eventos e atividades culturais como roda de violas, festas juninas, ecoturismo e a tradicional festa de Santo Antônio padroeiro da cidade. A ornamentação natalina que já se tornou atração turística e recebe visitas de pessoas de várias regiões do Vale do Ribeira para apreciar e tirar fotos com a família.

- *Do índice educação básica municipal*

O último resultado do Índice do Desempenho da Educação Básica (IDEB)²⁷ () divulgado pelo governo federal aponta crescimento na qualidade da educação do município em 2019 que atingiu a pontuação de 6.9 ultrapassando a meta que era 6.0

4.1.1 Administração pública e a educação municipal

Em 2020, além dos desafios do enfrentamento da covid-19, o município também viveu desafios no cenário da administração municipal. O causou transtornos com algumas trocas quanto aos participantes desta pesquisa como professores, coordenadores pedagógicos escolares, diretores de escolas e diretores do Departamento de Educação Municipal.

Como os cargos de secretarias e departamentos municipais são cargos de confiança política partidária, em março de 2020, devido às articulações para as

²⁶ A Área de Proteção Ambiental Cajati foi criada a partir da Lei 12.810, em 21/02/2008, que institui o Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga. http://www.ambiente.sp.gov.br/cpla/files/2011/12/lei_12810_210208.pdf. No sítio de Capelinha I foram encontradas, além dos artefatos de origem marinha e dos vestígios de construção de sambaquis com conchas terrestres, muitas evidências de que Luzio vivia da caça de animais terrestres. (ESTADÃO, 2011).

²⁷ Todas as informações sobre IDEB e outras condições de infraestruturas das escolas nacionais encontram-se disponíveis em QEDU (2022a). Os dados sobre as escolas de Cajati estão disponíveis em QEDU (2022b).

eleições municipais que aconteceram em outubro desse mesmo ano, Cajati teve a troca da direção do Departamento de Educação e Cultura.

Ainda em 2020, após a cassação do atual na época e candidato a reeleição, os cargos de confiança política também foram desligados e a supervisora de ensino assumiu, interinamente, a diretoria do Departamento de Educação e possibilitou diálogos e ações positivas junto à equipe e escolas, pelo seu conhecimento técnico e contextual da rede de ensino. Possibilidades estas que estavam engessadas entre março e agosto de 2020.

Em primeiro de janeiro de 2021, devido a cassação e prisão do candidato eleito, assumiu a administração municipal, interinamente, o presidente da câmara, pois as eleições complementares, adiada por 2 vezes por causa da pandemia, ocorreu em outubro de 2021. Durante esse período, o prefeito interino, que se candidatou à prefeitura, visando atender a aliados políticos, fez uma troca de cadeiras com professores, coordenadores pedagógicos escolares, diretores de escolas, técnicos pedagógicos e novamente com a direção do Departamento de Educação Municipal. Tal situação só foi restabelecida com o atual prefeito eleito, Luiz Koga, e o retorno da direção que acompanha o município há 10 anos.

4.1.2 Infraestrutura do sistema educacional

Atualmente, o município conta com 11 escolas de Educação Básica desde creche até o quinto ano do Ensino Fundamental anos iniciais. Dessas, quatro escolas estão na zona rural e sete escolas na zona urbana. O município conta com uma infraestrutura de recursos humanos e desenvolve ações como:

- Nutricionista: organiza o processo de uma alimentação confeccionada nas cozinhas das escolas por merendeiras que preparam uma refeição balanceada com hortaliças e frutas dos produtores da região e outros produtos necessários à nutrição dos estudantes, bem como refeição adequada conforme recomendação médica daqueles que possuam restrições específicas. A alimentação escolar atende estudantes da rede municipal, Educação Infantil compreendendo creches e pré-escolas, Ensino fundamental do 1º ao 5º ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e aos estudantes dos cursos técnicos oferecido em parceria com a Escola Técnicas (ETEC) que estudam em período noturno.

- Material escolar e uniformes: Os estudantes da rede municipal do Ensino Fundamental, anos iniciais, também recebem kit de material escolar adequado para cada ano e uniformes completos (roupas e calçados). Apenas as crianças das creches não recebem uniformes e os materiais são de uso coletivo.
- Transporte escolar: conforme a legislação, os estudantes que moram a partir de dois quilômetros da escola mais próxima de sua casa recebem transporte escolar gratuito e os estudantes com deficiência física contam com transporte adaptado, inclusive nos contraturnos, para frequentar as aulas do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os estudantes das escolas estaduais, até o período noturno, também são beneficiados com o transporte. Apenas as crianças das creches de 0 a 3 anos não recebem transporte gratuito por ainda não ser uma etapa de matrícula obrigatória.
- Escola de tempo integral: atualmente apenas duas escolas possuem essa característica, uma na zona urbana e outra na zona rural que atendem os alunos no contraturno com oficinas extracurriculares.
- Equipe multidisciplinar: Além de uma parceria Associação dos Pais e Amigos do Excepcionais (APAIE), a Escola de Educação Especial Paulo Freire – APAIE de Cajati/SP, para os atendimentos com médico neuropediatra ou estimulação de casos graves de crianças desde a Educação Infantil, o município também conta com profissionais na própria rede municipal, entre os especialistas da saúde está fonoaudióloga. Já psicólogos, psicopedagogos, profissionais de apoio ao PAEE, são contratados por empresas terceirizadas.
- Convênio e parcerias: o município possui contrato com sistema de ensino Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI-SP), do qual compra material didático dos estudantes, professores, além das formações continuadas e monitoramento das ações desenvolvidas pelas escolas. É conveniado ao Consórcio de Desenvolvimento Intermunicipal Vale do Ribeira (CODIVAR), órgão bastante atuante quanto às ações educacionais entre os municípios do Vale do Ribeira. Também participa da União dos Dirigentes Municipais de Educação/SP (UNDIME-SP) que orienta as ações da Educação Municipal.
- Os conselhos atuantes na área da educação são:
 - Conselho do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento Educação Básica)
 - Conselho do CME (Conselho Municipal de Educação)

- Conselho do CAE (Conselho da Alimentação Escolar)
- Comissão do PME (Plano Municipal de Educação)
- Comissão do PCEM (Plano de Carreira e Estatuto do Magistério)²⁸.

Apesar do contexto da pesquisa ser bem estruturado quanto sistema de ensino, por meio desta pesquisa busco o contraditório, busco perceber o há nas entrelinhas do visível e assim encontrar resposta às inquietações a problemática que me levaram aos questionamentos desta investigação sendo um dos objetivos específicos conhecer criticamente a proposta pedagógica da rede municipal de Cajati sobre educação inclusiva e a inclusão escolar.

4.1.3 Políticas públicas e ações voltadas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva do município

No decorrer dos últimos dez anos, o município de Cajati/SP vem buscando se organizar e se aprimorar diante da demanda de estudantes PAEE na rede regular de ensino. Em 2011, Cajati realizou um grande marco nessa caminhada ao criar a primeira Resolução interna, estabelecendo prazo para extinção das classes especiais que ainda existiam no município. Direcionou o processo de inclusão dos estudantes nas classes comuns do ensino regular e os devidos atendimentos necessários aos estudantes em sala de recurso multifuncional no contraturno ao PAEE. Nesse mesmo ano foi iniciado uma parceria com faculdades de psicologia em Curitiba, capital do Paraná, para realização das avaliações psicoeducacionais dos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem e assim pudessem ser oferecidos a eles os devidos encaminhamentos, seja para intervenções pedagógicas, ou seja para área da saúde.

Em 2013, com a publicação da Resolução nº 010/2013 (Anexo G), o município passou a oferecer profissionais de apoio Auxiliar da Vida Escolar (AVE), uma ação já desenvolvida na época na cidade de São Paulo, para ficar na sala com os estudantes PAEE.

Por meio de empresas terceirizadas, em 2015 foram contratados outros profissionais como psicólogos e psicopedagogos. Em 2019 houve o desmembramento

²⁸ A atual comissão está trabalhando nas alterações do Plano de Carreira e Estatuto do Magistério vigente desde 2012.

do setor em: Educação Especial e educação inclusiva. São dois setores diferentes, mas que buscam trabalhar juntos no sentido de dar suporte ao trabalho dos professores.

Em 2021, a Resolução 02/2021 alterou o artigo 19 da Resolução nº 010/2013 para designar uma professora itinerante para apoiar a Educação Inclusiva, voltada aos projetos especiais aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e a possível demanda das defasagens causadas pelo ensino remoto no período de pandemia (Anexo A).

O município realiza diversas ações e parcerias para melhorar o processo de inclusão escolar. Entre elas estão: realização de rodas de conversas com as famílias, educadores, profissionais da educação e da saúde; visitas domiciliares para estreitar laços e conscientizar as famílias sobre a importância de sua participação; acompanhamentos nas salas de aulas; agendamento e acompanhamento em médicos especialistas; formação para os professores e equipe técnica de apoio pedagógico; ciclo de palestras abertas à comunidade; entre outras.

Como profissionais de apoio à inclusão escolar, a rede conta com uma equipe multidisciplinar composta por:

- 1 psicóloga (40 horas semanais por uma empresa terceirizada);
- 2 psicopedagogas (20 horas semanais por uma empresa terceirizada);
- 1 fonoaudióloga (20 horas semanais concursada pela educação);
- 1 professor itinerante de apoio a Educação Especial (30 horas semanais efetiva da rede afastada da sala de aula para exercer essa função);
- 1 professor itinerante de apoio a Educação Inclusiva (30 horas semanais efetiva da rede afastada da sala de aula para exercer essa função).

E de acordo com a Resolução nº 10/2013, estudantes com laudo de deficiência ou autismo podem ter um auxiliar de sala, maior de idade, que possua pelo menos o Ensino Médio e formação acadêmica.

O projeto Cajati Inclusivo possibilita que o professor que se disponibilizar a participar poderá receber uma bolsa complementar para exercer a função de auxiliar da vida escolar (AVE) de um estudante de PAEE no contraturno do seu horário de aula, sem prejuízo das atividades pedagógicas extraclasse de suas funções docentes, a participação no HTPC e demais formações de sua carga horária original.

Como observadora participante por fazer parte do grupo de profissionais da rede, participando conjuntamente das formações, reuniões realizadas pela rede municipal., percebi como a organização da Educação Especial em Cajati tem provocado a migração de pais de estudantes PAEE de outros municípios vizinhos, relatos estes que ouço durante as atividades que desenvolvo durante as conversas com as famílias dos estudantes desenvolvo a tarefa que desenvolvo como professora itinerante da educação inclusiva. As famílias buscam a educação municipal de Cajati, pois, além de possibilitar gratuitamente a investigação sobre as dificuldades de aprendizagem, junto a equipe multidisciplinar, oferece também todo apoio possível e necessário durante a permanência do estudante na rede municipal, respeitando as legislações vigentes.

4.1.3.1 Descrição das características das comunidades e escolas do município onde a pesquisa foi realizada

A rede municipal de Educação de Cajati possui comunidades escolares com características bastante diversificadas, pois atende escolas localizadas tanto da zona urbana quanto da zona rural. Algumas escolas da cidade, após o fechamento das escolas rurais menores passaram a receber estudantes da zona rural desde a educação infantil.

As condições socioeconômicas da maioria das famílias, seja na zona rural ou zona urbana, são em sua maioria de situação precária, dependo de bolsa família/escola para auxiliar no sustento. As possibilidades de renda familiar se resumem em atividades como empregados no comércio local ou no parque industrial que, normalmente, traz profissionais de fora ou acolhe trabalhadores locais apenas como mão de obra barata em pequenos serviços temporários.

O município possui o total de 3.409 estudantes nas escolas da rede municipal de educação, considerando desde a creche até o 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais. As escolas municipais adotaram a prática de matricular os estudantes dos 3º, 4º e 5º anos no período da manhã e os menores de 1º e 2º anos no período da tarde. Apenas 2 escolas funcionam como escola de tempo integral, onde os educandos estudam no período da manhã e à tarde participam de algum tipo de oficina. Sendo uma na zona rural e outra na zona urbana, mas duas em bairros bastante carentes.

Entretanto, na maioria das vezes as oficinas se resumem em projetos para recuperação das defasagens de aprendizagem acadêmicas. A creche também funciona em período integral com crianças de 0 a 3 anos.

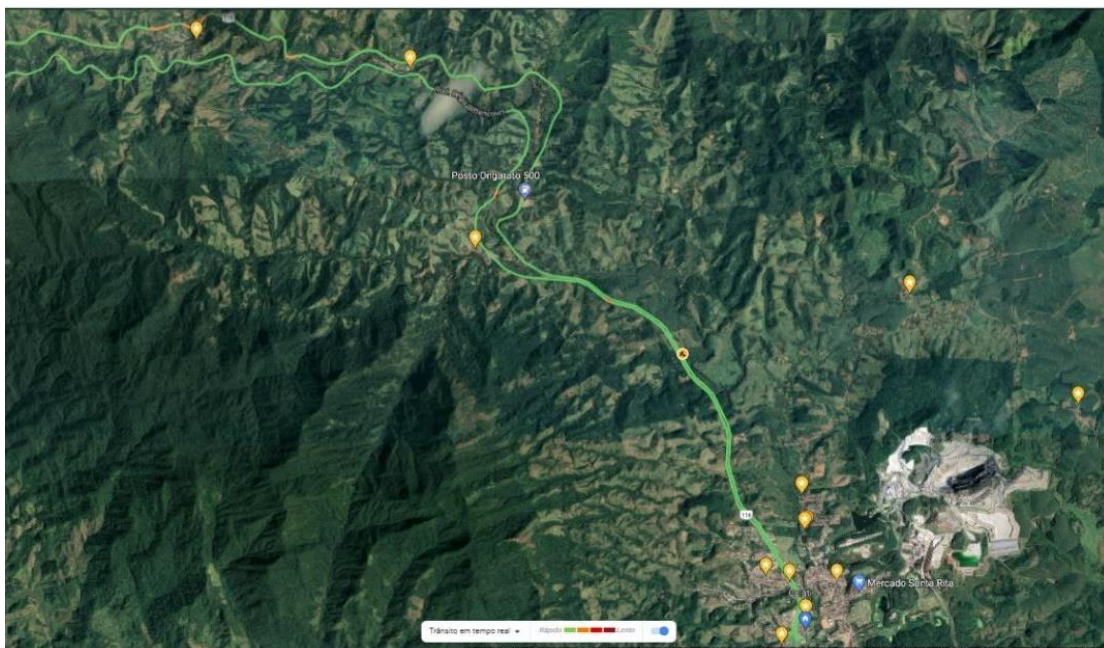
De acordo com os últimos quadros escolares, podemos contabilizar na rede 176 professores ativos (incluindo os especialistas do AEE, de Arte e Educação Física), 1 diretor escolar efetivo, 14 vice-diretores (cargos comissionados), 13 coordenadores pedagógicos (cargos comissionados), 1 supervisor de ensino efetivo.

As escolas apresentam boas estruturas físicas, mas nem todas possuem adaptações de acessibilidades aos deficientes físicos ou sensoriais, sala para informática, entre outras acessibilidades, como podemos verificar nos dados fornecidos no Portal QEDU (2022a), que fornece diagnósticos das escolas brasileiras (Anexo B).

Quanto ao índice de evasão e repetência, praticamente não há, como veremos na análise dos documentos, como uma prática já instituída da educação brasileira, a avaliação de desempenho que está atrelada a esses índices de avaliação externa como o IDEB que em 2019 foi para 6,9 (Anexos C e E).

O município, em parceria com o Estado, oferece o transporte escolar aos estudantes a partir da Educação Infantil de em que se inicia a fase da matrícula obrigatória. Os professores utilizam transporte particular ou vale transporte para o acesso às escolas. No mapa abaixo, representado pela Figura 2, é possível identificar, nos pontos laranjas, algumas escolas mais próximas ao centro da cidade e outras mais distantes, que ficam em pequenos vilarejos rurais.

Figura 2 - Mapa satélite de localização de escolas municipais de Cajati.



Fonte: GOOGLE MAPS (2022)

4.2 MOMENTOS DA PESQUISA EXPLORATÓRIA E COLETA DE DADOS

Ao ingressar no doutorado em 2018, dediquei-me a aprofundar os conhecimentos sobre a pesquisa científica, participando das disciplinas do Programa, como: Epistemologia da Pesquisa em Educação, Seminário de Tese, Educação Brasileira, Práticas de Pesquisa: O Estado a Questão, Ética na Pesquisa, e as disciplinas voltadas para os estudos das obras de Paulo Freire. E junto com o grupo, nesse percurso epistemológico da pesquisa científica fui amadurecendo minha proposta em vários momentos de construção, desconstrução e reconstrução, como deve ser todo processo de reflexão crítica e diálogo colaborativo.

4.3 O CENÁRIO DA PESQUISA

Desde 2011, assim que ingressei no Mestrado em Educação, passei a atuar na função de professora itinerante, percorrendo escolas e auxiliando na investigação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes que, segundo o protocolo de encaminhamento para análise, não avançam na aprendizagem, mesmo após intervenções pontuais do educador.

Pesquisar o cenário da minha própria prática é um desafio que foi conduzido pelas inquietações relacionadas aos princípios da prática educativa, como a necessidade de apreender a realidade para superar as limitações: “Como professor

preciso me mover com clareza na minha prática, preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.” (FREIRE, 2018a, p.67). Ainda, porque me identifico com as considerações de Franco (2008) sobre a importância do professor pesquisador na prática reflexiva:

Considero que todos os envolvidos na prática reflexiva precisam constituir-se em investigadores no contexto da prática. Como investigadores da práxis deverão desenvolver habilidades no sentido de: estranhar o que é tão familiar em sua prática docente, na prática dos colegas ou nas práticas presentes na memória de suas representações. [...] (FRANCO, 2008, p. 100).

É nesse sentido que um dos objetivos desta pesquisa sobre a inclusão escolar é o de contribuir com reflexões teóricas para a possibilidade de transformações nas práticas pedagógicas de inclusão, na perspectiva da pedagogia crítica. Por isso, a pesquisa foi realizada no desejo de conhecer criticamente, para contribuir com anseios daqueles educadores que, muitas vezes, exercem sua prática no silêncio de suas frustrações, de uma prática não crítica, não reflexiva, não transformadora da realidade que os oprime.

4.4 OS PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram os docentes e profissionais do quadro do magistério que atuam na rede de educação municipal, que se dispuseram a aderir voluntariamente, após o convite a ser realizado.

A quantidade de participantes foi determinada pelo número de interessados que aderiram voluntariamente à pesquisa. Para a realização do questionário *on-line*, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) foi formalizada a adesão, mediante leitura e aceite do documento, o qual foi encaminhado juntamente com as questões, informando sobre o teor da pesquisa. Assim, foi possível o aceite para dar continuidade à participação ou não da pesquisa.

Ainda que configure um processo virtual, adotei todas as orientações constantes na Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde, de 07 de abril de 2016, Capítulo III, que trata dos procedimentos éticos que esta investigação se propõe a seguir (BRASIL, 2016). Como colegas de trabalho e familiaridade de comunicação no cotidiano, o diálogo com o grupo se pautou constantemente de maneira ética e

espontânea, com clareza e objetividade, buscando construir um clima de confiança e de respeito mútuo.

Ressalta-se que o TCLE foi apresentado e assinado em documento físico para os profissionais que aceitaram participar do segundo momento da investigação, conforme solicitação na última questão apresentada no questionário, na roda de conversa e plataforma virtual. A identificação dos participantes é um risco que pode ser mencionado, porém, pautada nos Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, mencionados na Resolução nº 510, parágrafo VII, garanti a confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz, organizando os dados obtidos ao longo da pesquisa para o tratamento de maneira comprometida com o sigilo quanto à identificação dos participantes, sem que isso prejudicasse a análise dos dados.

A pesquisa foi realizada por meio de coleta de dados, a partir de observação de eventos *on-line*²⁹, questionários *on-line*, entrevistas com os educadores participantes por meio do grupo focal *on-line*, análise de documentos fornecidos pelo Departamento de Educação e pelas escolas da rede. Automaticamente, foram excluídos todos os professores que não manifestaram o desejo de participar da investigação.

Conforme pontuado e já detalhado na Introdução, o trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva do MHD e os princípios da pedagogia crítica freireana, considerando-se a complexidade das tensões e contradições do fenômeno educativo quando se trata da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e a relação da garantia de direitos pelas políticas públicas educacionais.

Para buscar evidências que justificassem os achados, a fim de responder à problemática desta pesquisa, foi fundamental a adoção de uma metodologia que correspondesse às possibilidades de investigação a que me propus, de conhecer e analisar criticamente a proposta pedagógica do município de Cajati, sobre inclusão escolar.

4.4.1 A pesquisa de campo – primeiros contatos

No sentido de realizar uma pesquisa para contribuir com o contexto real da minha prática como educadora e contribuir com a pesquisa científica acadêmica, um

²⁹ Condição necessária em virtude do distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19.

dos primeiros procedimentos foi solicitar, via documento físico, autorização ao Departamento Municipal para coletar os dados da rede municipal de educação. Sendo assim, fiz um requerimento formal para a diretoria do Departamento de Educação Municipal de Cajati/SP pedindo a autorização para realizar a pesquisa. A supervisão de ensino emitiu parecer favorável e a Diretoria da Educação Municipal deferiu a autorização (Apêndice A). Em seguida, elaborei um questionário³⁰ com questões semiestruturadas, objetivas e abertas, divididas em cinco eixos temáticos para colher dados sobre as concepções e práticas dos profissionais do magistério da rede municipal de Cajati sobre inclusão escolar.

A partir desse primeiro contato, após a pré-leitura dos dados dos questionários, somaram-se 40 professores com intenção de continuar na pesquisa em um segundo momento, o qual foi realizado por meio um grupo focal *on-line*, para discutir e buscar aprofundar a compreensão sobre os objetivos específicos desta pesquisa: a) Conhecer criticamente a proposta pedagógica da rede municipal de Cajati sobre inclusão escolar; b) Identificar as principais práticas que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública do ensino de Cajati, utilizam no cotidiano. c) Identificar limites e possibilidades que os professores percebem na prática cotidiana de inclusão escolar. Procedimento sugerido pela banca de qualificação.

4.4.2 A observação participante

Por fazer parte da minha função acompanhar algumas escolas, a observação acaba se tornando uma rotina comum, mas a partir da decisão da observação participante, direcionei meu olhar para as situações como os professores articulam, em seus planejamentos do trabalho didático, as estratégias com intencionalidade para concretizar suas ações pedagógicas aos estudantes PAEE.

A observação participante foi definida como a mais adequada para esta investigação, considerando o meu lugar de fala como pesquisadora da própria prática. Como professora da rede municipal, cenário da pesquisa, em que ocupei o papel de observador participante, como na definição de Yin (2016, p. 342):

pesquisa de campo pelo qual os pesquisadores se situam no ambiente da vida real que está sendo estudado, participando e observando no ambiente,

³⁰ Apresenta um vocabulário fácil, e como na rede municipal, para maior compreensão e devido à pandemia, foi realizado por meio de roda conversas virtuais com as escolas.

enquanto também coletam dados e tomam notas sobre o ambiente de campo, seus participantes e seus eventos.

Observar a prática direta em sala de aula não foi possível devido ao afastamento social e ao ensino remoto como medida protetiva diante da contaminação do vírus da Covid-19. Durante esse período, os professores não tinham contato com estudantes, pois não havia estratégia sobre a prática de uma educação nessas condições, e a rede de ensino não possuía condições de trabalho de forma virtual aos profissionais e comunidades. A única maneira era o envio do material por meio de mídia eletrônica³¹ para as famílias que tinham esse recurso. Quando os familiares não possuíam o recurso eletrônico ou acesso à *internet*, o material era impresso e levado até casa do estudante por um representante da escola ou os familiares podiam ir buscar o material (Anexo A).

Os eventos que possibilitaram minhas observações foram os realizados virtualmente, pois, durante o período de afastamento das escolas, houve formações ou rodas de conversas *on-line* de participação síncrona dos professores. Essas situações foram oferecidas pela rede municipal ou por solicitação das escolas.

Ao refletir sobre a estratégia de observação como forma de captação da realidade empírica nesta pesquisa, busco Ghedin e Franco (2011, p. 196), ao destacarem: “O campo de observação do pesquisador tem um significado específico e uma estrutura de relevância para os seres humanos que vivem, agem, e pensam em meio à realidade tornada objeto de investigação.” E nessa perspectiva, a pesquisa de campo foi um grande desafio para minha postura como pesquisadora, devido toda a minha história de vida e prática profissional como citei na introdução deste trabalho. E como pesquisadora da própria prática, sempre preoquepei-me com o rigor da interpretação dos dados, como ressaltam os autores:

Só haverá interpretação verdadeira quando for criado campo certo distanciamento da cultura em que se está inserido. Para compreender o que se é, deve-se introduzir sempre uma atitude suspeita que produz não só uma separação entre sujeito e o texto, mas também uma cisão dentro do próprio sujeito. [...] constitui também a condição de possibilidade de toda e qualquer compreensão interpretação autênticas. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 89).

³¹ Os pais e professores utilizam seus aparelhos celulares ou computadores para enviar e receber materiais das aulas.

Para produzir esse distanciamento, procurei apoiar-me nos estudos teóricos que, de acordo com a proposta dialética desta pesquisa, é problematizar a realidade e realizar reflexões críticas para a transformação necessária.

Os dados da observação foram organizados por meio dos registros dos eventos ocorridos nos contextos e reuniões e/ou rodas de conversas virtuais. Os registros das gravações foram analisados para buscar as evidências necessárias, como destaca Yin (2015), quanto à realidade observada sobre a prática da inclusão escolar dos professores participantes. Em seguida, os dados foram analisados a partir da fundamentação teórica sobre o tema da pesquisa para então buscar interpretar, compreender e responder à questão problema desta pesquisa.

Como afirmado anteriormente, corroborando o que afirmam Ghedin e Franco (2011), sem um referencial teórico a pesquisa pode cair no empirismo e não contribuir no avanço em relação ao já conhecido, bem como explicam que os cuidados metodológicos unidos a um forte apoio teórico auxiliam no distanciamento, diminuindo os riscos para com a clareza dos resultados da pesquisa.

4.4.3 Dados documentais

Em busca das respostas aos objetivos da pesquisa de compreender quais os limites e as possibilidades que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública de ensino municipal de Cajati enfrentam em sua prática docente escolar, alguns documentos foram analisados na pesquisa como de conhecer criticamente a proposta pedagógica da rede municipal de inclusão escolar vários documentos foram analisados como:

- *Legislação*
 - Resolução nº 10 de 10 de outubro de 2013 e Resolução (Anexo G)
 - Decreto Nº 1.388 de agosto de 2017 que trata sobre a avaliação de desempenho dos profissionais do magistério. (Anexo C)
- *Projeto Político Pedagógico (PPP): projeto formativo*

O Projeto Político Pedagógico foi analisado para conhecer a proposta pedagógica quanto à concepção e prática da escola, principalmente, relacionadas às formações e orientações aos docentes e ações de inclusão no cotidiano escolar. E o material didático em parceria com o sistema SESI.

- *Planilhas informativas e circulares de orientação*

Foram analisadas planilhas informativas sobre: formações docentes (Anexo D), Trajetória - Contexto – Aprendizagem (Anexo B), Dados do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 (Anexo A), dados sobre o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município (Anexo E). Circular de Orientação às famílias (Anexo I).

4.4.4 O questionário

Durante o início do primeiro bimestre de 2021, como não havia expectativas de datas para o fim do afastamento social e o retorno presencial das aulas, com a permissão das equipes das escolas, pude participar das reuniões de HTPCs e propus uma roda de conversa *on-line* sobre inclusão escolar, durante a qual expliquei sobre a pesquisa e a importância da colaboração de todos. No decorrer do diálogo, foi proposto um registro escrito sobre situações pontuais aos objetivos da pesquisa, cujas questões foram elaboradas com antecedência às rodas de conversas, mas o momento não deixou de ser um espaço coletivo para que os interessados em participar e realizar o registro no questionário pudessem fazê-lo coletivamente ou individualmente.

Para isso, foi disponibilizado um *link* para que todos pudessem ter acesso ao formulário aberto, sem perguntas obrigatórias, ou seja, mesmo não respondendo uma questão, poderia a outras, sem nenhum impedimento para livre participação, no qual já estava inserido o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, garantindo, conforme parágrafo VII, confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz (Apêndice B).

Esse momento de diálogo foi realizado na perspectiva freireana, entendido aqui não apenas como uma técnica, mas como um princípio inerente à história da existência da humanidade, necessário à troca de saberes e possibilidades de transformação para a consciência dos envolvidos.

O questionário para o registro escrito da roda de conversa foi elaborado com questões objetivas e questões abertas, divididas em cinco eixos temáticos: I - Dados do perfil pessoal, II - Dados da formação docente, III – Dados da Atuação e IV- IV-

Dados sobre as concepções, processos e práticas de inclusão. O objetivo do questionário foi coletar dados sobre o perfil pessoal do educador e sobre suas concepções sobre inclusão em sua prática pedagógica (Apêndice B).

Após a roda de conversa, os professores que não responderam naquele momento ficaram livres para realizar o registro no questionário, que ficou disponibilizado para o acesso a qualquer momento na plataforma virtual, sendo que 79 profissionais contribuíram para a coleta de dados e 40 se interessaram em dar continuidade à participação nesta pesquisa.

4.4.5 O grupo focal

O grupo focal foi organizado por profissionais que deixaram contato para continuar participando da pesquisa. Para isso, entrei em contato e, naquele momento, 12 profissionais aceitaram participar. Entretanto, no dia e hora marcadas para o encontro, que seria virtual, apenas 8 professores estavam disponíveis para participar.

O grupo focal foi adotado após orientação da banca de qualificação desta tese, por ser coerente com os propósitos da pesquisa. Segundo Gatti (2005), o objetivo dessa técnica é captar, a partir da interação entre os participantes, não apenas conceitos, mas sentimentos, atitudes, crenças, experiências e significados emitidos pelos processos emocionais próprios de um contexto de diálogo em grupo. Esses elementos, por meio da observação, podem levar muito tempo para se conseguir, bem como o uso de questionário e entrevistas individuais podem não serem manifestados.

Considerando a rigorosidade do uso dessa técnica, procurei seguir os critérios propostos por Gatti (2005) quanto à quantidade dos participantes: entre 12 e 6. No grupo realizado, obtive a participação de 8, pois os outros 4 tiveram imprevistos e não puderam estar presentes no dia e hora combinados, embora o convite tenha ocorrido com antecedência. O local organizado para o encontro do grupo facilitou a forma de registro, pois com o acordo de todos, por ser uma reunião virtual ou pela própria plataforma, o momento foi gravado em vídeo e transcrito as falas transcritas posteriormente para análise. Outro aspecto importante do grupo focal citado pela autora é quanto à sua composição: “composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com a suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes.” (GATTI, 2005, p. 18). Nesta pesquisa, a característica homogênea é que todos são educadores da rede

municipal de educação de Cajati, mas a seleção dos que foram convidados para a segunda etapa, entre os 39 que se disponibilizaram, foi quanto à experiência em diferentes funções como educador que só tinham a vivência da sala de aula comum, professor com experiência especialista da SRM, professor coordenador e diretor de escola.

O grupo foi composto pelos seguintes profissionais:

- 1 professora especialista do AEE da sala de recurso multifuncional.
- 1 professores coordenadores pedagógicos.
- 1 coordenador técnico pedagógico.
- 4 professores do Ensino Fundamental.
- 1 diretor de escola.

O encontro foi realizado por meio da plataforma digital *Google Meet* e foi gravado, a fim de ser transcrito e analisado. Para direcionar os diálogos entre os participantes, elaborei um roteiro com questões, com o propósito de instigar o desencadeamento das falas de maneira que os objetivos da pesquisa pudessem ser contemplados: *Identificar as principais práticas que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública do ensino de Cajati, utilizam no cotidiano da inclusão escolar e identificar limites e possibilidades que os professores percebem na prática cotidiana de inclusão escolar.*

As questões abordadas foram praticamente as mesmas apresentadas no questionário:

1. Gostaria que conversássemos um pouco sobre o que cada um entende por Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva? Qual seria o público-alvo no processo da inclusão escolar?
2. Quais dificuldades da prática docente vocês enfrentam para atuar na inclusão escolar nas escolas do município?
3. O que vocês sugerem para melhorar a prática pedagógica na realidade da inclusão escolar em nosso município?

Neste capítulo, foram apresentados os caminhos e procedimentos para a coleta dos dados, e no capítulo a seguir, será demonstrada a análise dos dados e as reflexões, com respaldo na fundamentação teórica.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS E REFLEXÕES

O olhar atíça o desejo de ler o implícito, busca o que não é aparente. É justamente aquilo que o jogo de sombras e luzes revela e esconde que o olhar quer ver. [...] de passagem, poder-se-ia dizer que é esse desejo de ver o invisível, perpassando pelo questionamento e pela reflexão, que desperta o pensamento. Vê-se com os olhos, mas só se sabe o que as coisas são por meio do pensamento. [...] O que se conhece é somente aquilo que se traz à luz, e só o que se pode trazer à luz possibilita criar e recriar o mundo, a natureza e a si próprio.
(GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 74).

A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.
(FREIRE, 2016a, p. 111)

Neste capítulo, são apresentados a análise dos dados e o resultado da pesquisa, a abordagem adotada foi a qualitativa e teve por objetivo geral analisar e compreender os limites e as possibilidades que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública do ensino municipal de Cajati enfrentam em sua prática no cotidiano da escola.

5.1 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados foram fornecidos por meio de observação participante, questionários, grupo focal e documentos sobre a educação do município, disponibilizados pelo Departamento Municipal de Educação. A partir do material coletado, foi realizada uma pré-análise, mapeando as ideias centrais apresentadas e, em seguida, foram construídos os eixos temáticos para categorizar e interpretar os dados, considerando o problema da pesquisa. Para o rigor deste processo em busca de responder o problema da pesquisa, os objetivos elencados foram considerados bases fundamentais.

Os procedimentos de análise propostos encontram-se de acordo com os objetivos estabelecidos anteriormente, e foram empregados com o propósito de

apreender prioritariamente os aspectos qualitativos e quantitativos dos dados construídos ao longo da pesquisa, representando os diferentes sentidos e concepções que o grupo de docentes atribuir à construção de sua prática docente na inclusão escolar.

As falas e os respectivos registros escritos dos sujeitos participantes foram analisados com aporte teórico em Bardin (2011), que subsidiaram a análise do conteúdo impresso nos respectivos registros de observação e falas, os quais serão organizados por núcleos de sentido que compõem a comunicação, pelo tema que possibilita estudar as motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças e tendências presentes nos dados construídos na proposta da pesquisa sobre as práticas pedagógicas de inclusão escolar.

O processo de organização da análise foi desenvolvido em torno dos três polos cronológicos que Bardin (2011) apresenta, ou seja, pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A discussão dos dados foi realizada por meio da triangulação (MINAYO, 2012), que permitirá o entrelaçamento entre teoria e prática, agregando tanto os pontos de vista dos teóricos que subsidiaram a investigação quanto a visão que os sujeitos participantes externaram a respeito da sua prática docente e temas que surgirem ao longo da pesquisa.

A triangulação também permitiu a validação da análise que será apresentada, que se dará por meio de combinações de múltiplas estratégias, análise de documentos, registros da observação participante, questionários, entrevistas e demais itens que possam ser produzidos durante a pesquisa.

Durante todo o processo da pesquisa qualitativa, desde a coleta dos dados, Minayo (2012) destaca que o pesquisador é o principal instrumento e precisa lançar mão de equilíbrio, flexibilidade e sensibilidade, da intuição, experiências e valores para, a partir dos dados, compreender os sentidos inerentes à realidade estudada, num movimento de vaivém da empiria para a teoria, o que torna possível as novas descobertas. Já Ghedin e Franco (2008, p. 74) esclarecem que só por meio da sensibilidade do pesquisador que o rigor e a crítica podem acontecer diante da empiria e da teoria, com apoio no pensamento de desvelar o que está implícito, mas que o olhar deseja que se descobrir, conhecer, enxergar.

Na busca de analisar os dados empíricos desta pesquisa, foram seguidas as orientações de Minayo (2012) quanto às seguintes etapas: a) fase exploratória; b) trabalho de campo e análise; c) tratamento do material empírico e documental:

A terceira etapa, resumida no título e Análise e tratamento do material empírico e documental, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo. [...] O tratamento do material nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador. (MINAYO, 2012, p. 26).

De acordo com os pressupostos da autora supracitada, neste capítulo busquei realizar a interpretação dos dados e responder à problemática desta pesquisa. Com base na triangulação dos dados, considerei realizar o tratamento do material empírico e documental, o aporte teórico e a pesquisa de campo como cenário de observação e vivência. Ao apresentar os resultados, ressalto que, segundo Minayo (2012), a pesquisa é um ciclo que não se fecha, haja vista que cada pesquisa realizada produz novos conhecimentos que levarão a novos questionamentos e inquietações.

Segundo os pressupostos de Bardin (2011), sobre a análise de conteúdo:

Definitivamente, o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem resumir-se da seguinte maneira: e de modo geral, designa-se sob o termo de análise de conteúdo: Um conjunto de técnicas das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

A dados a seguir representam um rico cabedal de conteúdo em busca de se encontrarem respostas à problemática da pesquisa.

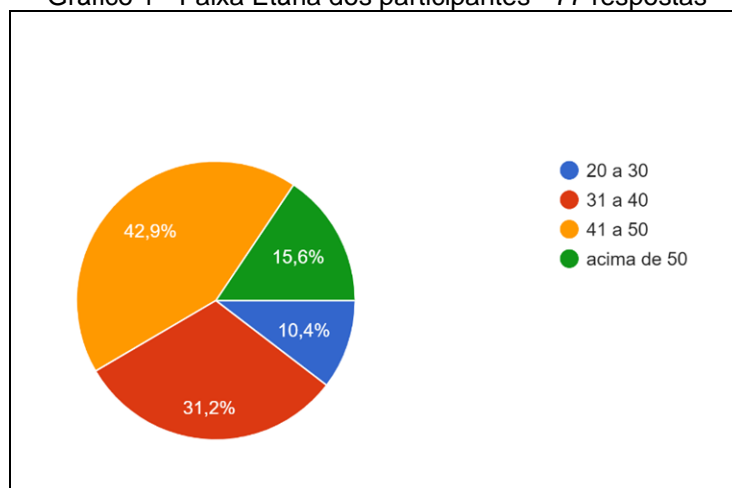
5.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

A seguir, será apresentada a análise do questionário realizado a partir da roda de conversa virtual durante os HTPCs das escolas municipais.

5.2.1 I - Dados Do Perfil Pessoal

Pelas questões iniciais dos questionários, procurei traçar um perfil dos participantes, como segue nos gráficos a seguir.

Gráfico 1 - Faixa Etária dos participantes - 77 respostas

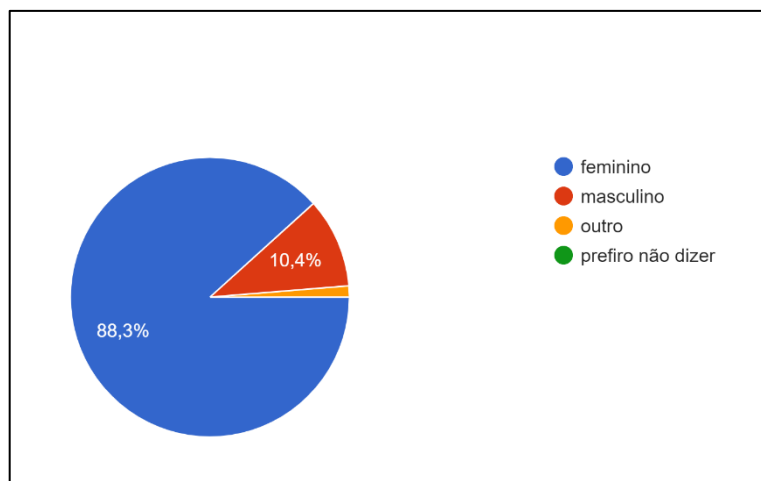


Fonte: A autora

Em 2019, o município realizou concurso público e muitos professores que ainda findavam o curso de Pedagogia foram os aprovados, garantindo vaga por meio de mandado de segurança, ingressando após os exames finais do curso, com declaração de formado pela instituição. Assim, puderam participar do processo de atribuição para o ano de 2020.

Como os professores mais antigos da rede são do primeiro concurso municipal e ingressaram pela lei trabalhista Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ainda há professores com mais de 50 anos que trabalham em sala de aula, porque podem se aposentar e continuar trabalhando, mesmo já tendo o tempo necessário de atuação. Outra situação é a alteração na legislação nacional sobre a previdência, que dificultou a possibilidade de aposentadoria do professor, atrelando tempo de contribuição e idade do profissional, de maneira que este permaneça mais tempo como contribuinte, mesmo com idade avançada.

Gráfico 2 - Sexo dos participantes – 77 respostas



Fonte: A autora

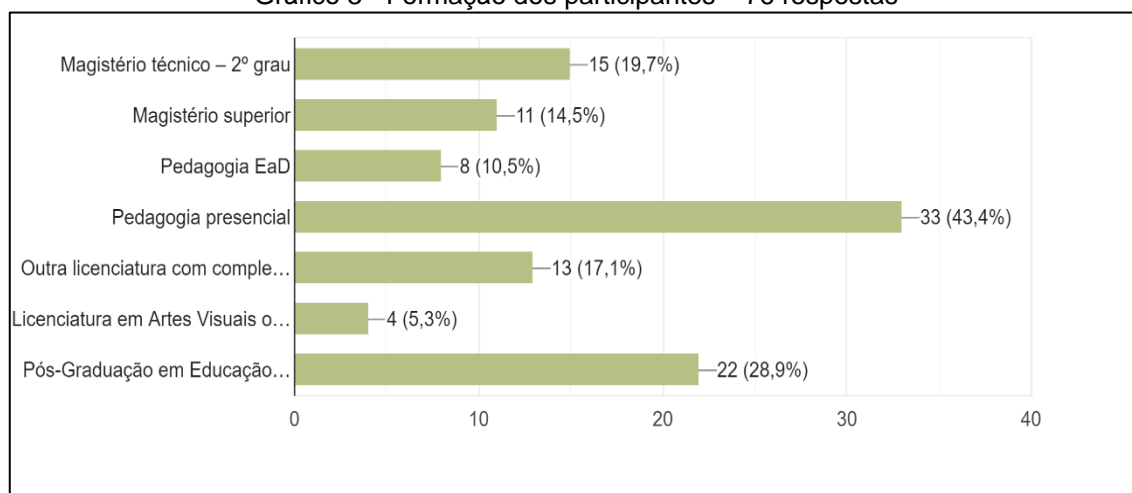
No Gráfico 2, é possível verificar que a maior parte dos profissionais é do sexo feminino. Isso leva a refletir sobre o processo histórico da formação e atuação na educação básica ser predominantemente feminina. Almeida (1996) relata que ser professora representava um prolongamento das funções domésticas de educar criança, sendo uma maneira aceitável de trabalho feminino remunerado, mas que esvaziava a nobreza do magistério. E como anúncio-denúncia dessa condição, é nas palavras de Freire que percebo as possibilidades de ruptura com esse sistema que ainda insiste em desqualificar a ação docente, quando ele aponta:

A tentativa de reduzir a professora à condição de *tia* é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a *prática* em favor dos *cambados* e contra os *descamisados*, um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos. (FREIRE, 2015b, p. 49, grifos do autor)

Ao contrário da fragilidade, ser e estar na posição de professora é encontrar-se em desafio na luta emancipatória, não só pela condição da opressão pelo gênero, mas pela emancipação de todos os demais oprimidos e excluídos como sujeitos sociais. A seguir, o Gráfico 3 corresponde aos dados da formação dos participantes da pesquisa.

5.2.2 II - Dados da formação docente

Gráfico 3 - Formação dos participantes – 76 respostas



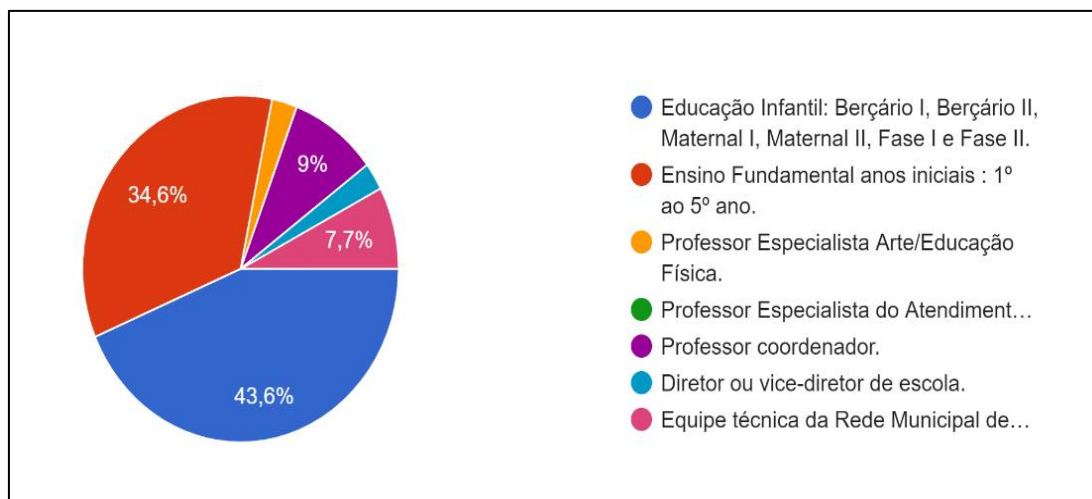
Fonte: A autora

O Gráfico 3 mostra a formação dos participantes, dado importante no sentido de compreender os caminhos percorridos por meios acadêmicos para se preparar para sua atuação no contexto da pesquisa. As informações desse gráfico chamaram a atenção quanto ao fato de, ainda que o município tenha parceria com diversas instituições de ensino superior, inclusive com cursos gratuitos, a rede municipal de educação ainda tem professores com a formação apenas do magistério técnico, cuja última turma desse programa no Estado de São Paulo se formou em 2005. O município também contempla com gratificação salarial as formações na área da educação, de acordo com Plano de Carreira e Estatuto do Magistério do município.

A seguir, são apresentados os gráficos que correspondem ao bloco de perguntas sobre a etapa/função de atuação na rede municipal e tempo de atuação, a atuação no magistério, e a experiência com estudantes de inclusão escolar

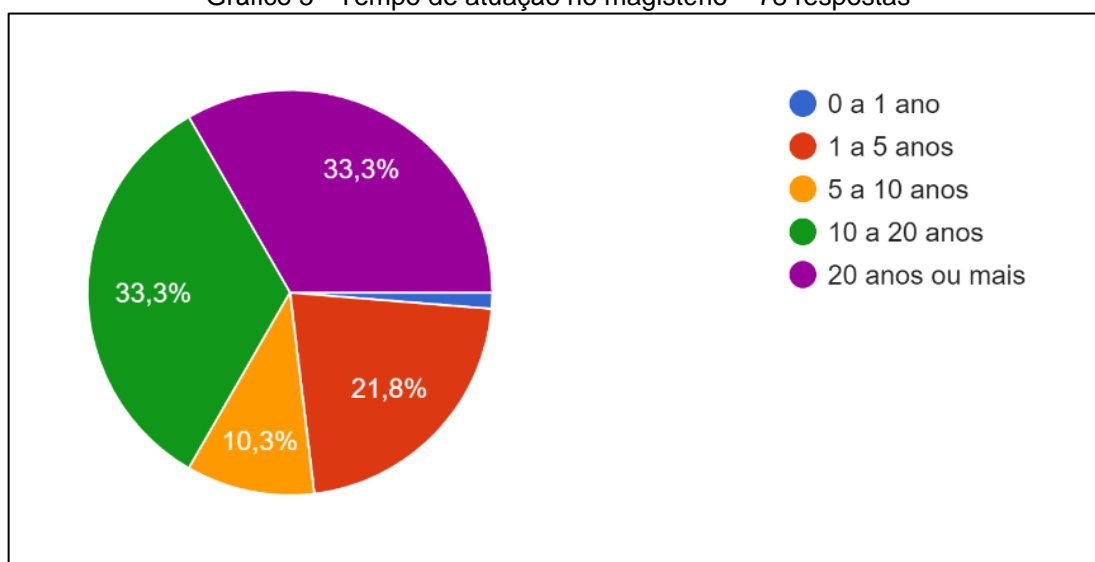
5.2.3 III – Dados sobre a atuação

Gráfico 4 - Etapa da educação em que atua – 78 respostas



Fonte: A autora

Gráfico 5 - Tempo de atuação no magistério – 78 respostas



Fonte: A autora

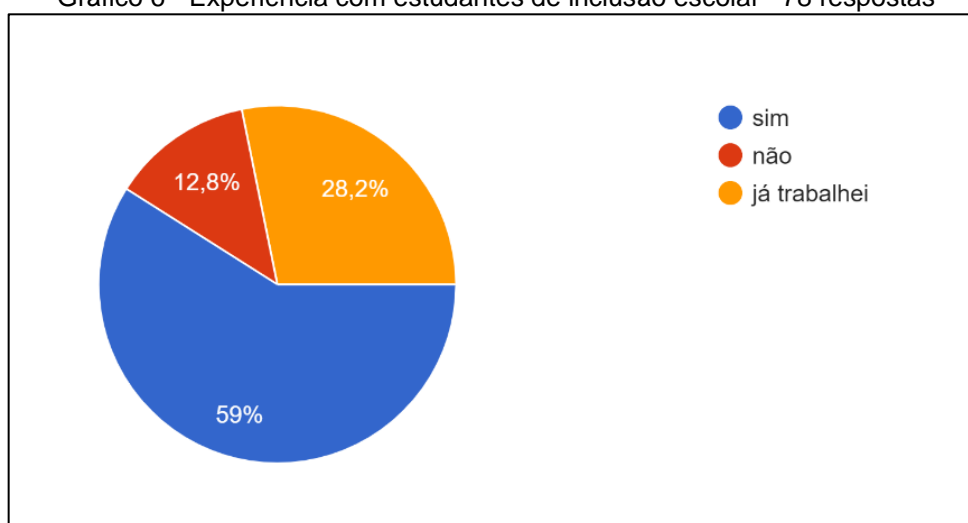
Ao analisar o Gráfico 4, chamou atenção o fato de que, aparentemente, nenhum professor especialista do AEE respondeu. Com base nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial, apresento uma das funções fundamentais do professor especialista do AEE:

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL,2009).

Entendo que, sem essa articulação entre o professor especialista do AEE e o professor da classe comum, a inclusão escolar pode ficar fragilizada como possibilidade de participação real dos estudantes PAEE. Nesse sentido, retomo a contribuição do trabalho de Almeida (2004, 2010) sobre a importância do trabalho colaborativo na construção de práticas pedagógicas de inclusão escolar.

No Gráfico 6, os dados são sobre a experiência com estudantes de inclusão escolar.

Gráfico 6 - Experiência com estudantes de inclusão escolar– 78 respostas



Fonte: A autora

Neste gráfico, os dados mostram que mais de 10% dos participantes declararam que nunca trabalharam com alunos de inclusão escolar. E quase 90% já possuem experiência, o que é muito importante, entretanto, a formação continuada é essencial como processo de reflexão sobre a prática.

Na sequência, apresento a análise dos dados do questionário voltados aos objetivos específicos: conhecer criticamente a proposta pedagógica da rede municipal de Cajati sobre inclusão escolar; identificar as principais práticas que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública do ensino de Cajati utilizam no cotidiano da inclusão escolar, e identificar limites e possibilidades que os professores percebem na prática cotidiana de inclusão escolar.

5.2.4 IV- Dados sobre as concepções, processos e práticas de inclusão

Os dados relacionados às concepções, processos e práticas de inclusão foram respondidos de forma livre, possibilitando respostas bem pessoais e da experiência profissional. Nem todos os participantes responderam a todas as questões, mas como explicado anteriormente, não havia a obrigatoriedade de responder uma questão para poder continuar a responder as demais questões.

Na sequência, discorro sobre a análise das questões, destacando as falas dos participantes, refletindo-as a partir da fundamentação teórica que embasa esta pesquisa.

Questão 1 – Quando se fala em Educação Inclusiva o que você pensa?

As colocações dos professores nessa questão se fundamentaram basicamente na proposta de uma educação voltada aos direitos de igualdade de oportunidades, de participação e aprendizagem no contexto escolar, respeitando as características dos estudantes. Destacam-se algumas falas:

P76: Inserção de indivíduos com qualquer tipo de deficiência no ambiente escolar regular.

P58: Proporcionar igualdade de aprendizagem.

P06: Ter um olhar voltado para aquele aluno, inserir junto aos demais para fazer com que ele cresça e tenha um bom desenvolvimento.

P18: Integração de crianças com necessidades especiais em sala de aula regular. (grifos nossos)

Essas falas foram analisadas a partir da concepção de inclusão defendida por Mantoan (2006, p.19): “O objetivo da integração é inserir um aluno ou grupo de alunos que já foi anteriormente excluído”. Então, nos relatos, percebe-se um equívoco de concepção quando ainda se entende que o aluno precisa estar apto a ser inserido na sala comum e não a escola é que deve estar preparada para que esse aluno faça parte dela, assim como a igualdade de aprendizagem remete à negação das diferenças, ou seja, mostra a tendência para um processo de normalização das diferenças, de concepção de homogeneidade, de padronização no processo de ensino e aprendizagem.

Ao contrário das falas anteriores, os professores a seguir demonstram o entendimento sobre inclusão, refletindo mais sobre as práticas e postura do professor:

P41: Atender todos os alunos e alunas, respeitando seu ser integralmente.

P38: Garantir que todos possam partilhar da experiência de conviver, aprender e ser valorizado mesmo em suas limitações.

P49. Ela necessita acontecer com mais realidade do que está nos estudos e papéis. Digo, uma orientação efetiva antes dos laudos conclusivos aos professores poderem trabalhar.

P16: Quando buscamos estratégias, para melhorar a qualidade de ensino da criança. Como ferramentas pedagógicas, maneiras de incluir ele nas atividades de uma forma que ele se sinta como os demais alunos.

P02: Penso na adaptação de condições pedagógicas, cognitivas, sociais e emocionais para que os alunos possam dentro de suas especificidades desenvolver-se e atuar nos âmbitos escolares e sociais.

P17: Penso que os professores precisam ser mais preparados.

P31: Em práticas pedagógicas que precisam ser efetivas para que isso realmente aconteça como deve.

P50: Empatia e solidariedade. Proporcionar momentos de qualidade no convívio escolar.

P56: A atitude de não ter restrições ao acolhimento de qualquer pessoa no sistema de ensino [...]

Os participantes P41, P38, P50 e P56 demonstraram preocupação com a postura do professor quanto ao respeito com o ser integral, o acolhimento, a solidariedade, empatia e convivência. A partir da perspectiva da pedagogia crítica freireana (FRANCO, 2017), essa postura inclusiva é inerente à prática docente, mas precisa ser uma postura crítica voltada à intencionalidade educativa para com esse estudante, como ser cognoscente e social.

Nas respostas dos P02, P16, P17, P31 e P56, identifiquei falas bem mais conscientes do compromisso com o processo de inclusão escolar. Os professores apresentaram praticamente uma denúncia quanto à falta de preparo profissional, necessidade de condições para as adaptações pedagógicas e de estratégias para que a inclusão escolar aconteça.

Questão 2 – Considerando as condições pedagógicas da sala regular de ensino, estudantes com qual perfil você considera que devem ser encaminhados para inclusão escolar?

A questão número 2 estava, de certa forma, amarrada com a proposta do município e cenário da pesquisa, trabalho com equipe multidisciplinar com dois núcleos conforme estabelecido pela Resolução Municipal nº 02/2021 (Anexo H). Os núcleos são: Núcleo da Educação Especial que dá suporte aos estudantes PAEE e o Núcleo da Educação Inclusiva que dá suporte aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem desde a defasagens por falta de estimulação adequadas, vínculos positivos com o processo, transtornos específicos como: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Disgrafia, Disortografia,

Discalculia, Dislexia. Por isso, as respostas abordaram o encaminhamento desses perfis de estudantes, considerando a educação especial na perspectiva da inclusão. Entretanto, 4 respostas chamaram a atenção:

P76: Agressivos, com atraso na aprendizagem entre outros, porém há necessidade de uma avaliação de especialistas e médicos.

P67: Crianças agressivas; que não socializam; que tem dificuldade de acompanhar a aula, porém após passar por avaliação do médico.

P15: Obviamente todos os que fogem dos padrões que a sociedade e que a escola impõe, porque o que temos é uma educação padronizada, o que ironicamente queremos é uma sala homogênea, nada quem não se adapte a esses padrões é considerado e tratado como diferente.

P32: Os que têm perfil agressivo.

Essas respostas consideram a agressividade uma característica para encaminhar para o processo de inclusão, como citam as falas para avaliação médica (que é o protocolo da rede municipal de Cajati). Segundo Mantoan (2006), algumas maneiras de categorizar os estudantes é uma forma de a escola continuar perpetuando injustiças, pois é preciso considerar que temos um ser humano real e não um sujeito idealizado, como cita o P15, que se contrapõe aos colegas. A escola ainda se prepara para o aluno ideal, que encaixe em padrões de comportamento, de habilidades e capacidades. Conforme esclarece Mantoan (2006, p. 34):

Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis — eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. [...] O aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças. Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantos mais. [...] Por detrás dela a escola se protege do aluno, na sua singularidade.

A fala do P25, “ironicamente queremos uma sala homogênea”, e então as categorias como agressivas, desatento, hiperativo justificam a discriminação que ainda nos contextos escolares.

Questão 3 – Como você se sente ou se sentia ao trabalhar com estudantes de inclusão escolar?

Buscando compreender o entendimento e a prática docente dos participantes da pesquisa, adentrei nessa questão um tanto subjetiva sobre como esse profissional se sentia ao trabalhar com inclusão escolar.

As respostas mostraram que 14 professores se sentiam desafiados perante o trabalho com a inclusão, porque cada caso é único e é preciso buscar alternativas diferenciadas para desenvolver o trabalho com cada necessidade. Outros 9 disseram se sentir inseguros diante do novo, com medo de não conseguir realizar um trabalho que beneficie o estudante.

P04: Que sempre estou só, ter que planejar atividades para esse aluno, sem ter alguém que me oriente se daquele jeito que estou trabalhando está certo.

P15: É um desafio porque a sociedade escolar não está preparada, estuda se muito, fala se muito, mas na prática não podemos fazer tudo o que a teoria pede, assim como os entraves burocráticos também.

P17: Não muito preparada, tenho medo.

P41: Me sentia, sem apoio do sistema, mas sempre pesquisei novas possibilidades e observava as potencialidades de cada criança.

P49: No início, foi difícil porque não tínhamos equipe pedagógica para inclusão. Anos depois resolvi fazer pós-graduação em inclusão. Mas a prática, ensina muito mais.

P57: Como se estivesse em um teste, sempre adaptando da melhor forma possível.

P64: Sempre tive um apoio muito grande da direção e coordenação. E apoio dos profissionais do Departamento de Educação.

P69: Já trabalhei com autistas, Down, e digo que é muito trabalhoso! Os resultados vêm a longo prazo! São atividades diferenciadas, planos adaptados, materiais confeccionados pelo prof. [...] E muitas vezes não temos apoio nem dos colegas de trabalho [...]

As falas acima exprimem as lutas, a dedicação dos professores participantes em buscar caminhos, formação, construir seus materiais de trabalho de acordo com a necessidade de seus estudantes. Mesmo sentindo-se sozinhos, sem apoio dos colegas de trabalho ou da equipe pedagógica, os entraves burocráticos muitas vezes limitam o docente. Sobre tais falas, apoio-me na pedagogia crítica freireana para analisar e compreender, pois Freire (2018a) afirma que a prática educativa exige a pesquisa, correr risco e aceitar o novo sem discriminação.

Adotar os fundamentos epistemológicos da pedagogia crítica freireana cada vez mais vai fazendo sentido ao se perceberem as contradições que envolvem o objeto da pesquisa, no sentido de que a pedagogia crítica tem como um dos princípios a reflexão para a conscientização, que leva à transformação das realidades opressivas.

As contradições percebidas vão além de que os estudantes do PAEE necessitam de práticas de inclusão, mas também os docentes envolvidos. As falas de cada participante vão desvelando a perspectiva dialética de analisar a realidade e perceber o anúncio e a denúncia na voz dos educadores. Em suas vozes, podemos ouvir que mesmo o professor se sentindo oprimido pela falta de apoio, de formação, entre outras condições de exercício digno da sua prática, se alegra, se revigora, se realiza e outras formas em que expressa o bem que sente ao contribuir positivamente na vida do seu educando. Isso pode ser percebido nos relatos a seguir:

P06: Gratidão, por poder fazer parte do processo de aprendizagem desta criança.

P19: Quando trabalhei com um aluno de inclusão, me senti insegura, se eu conseguiria ou não. Hoje, ele está no mercado de trabalho e vivendo em outra cidade, sozinho.

P20: Sinto um desafio enorme, porém muito feliz e realizado.

P35: Sinto uma grande admiração, que por meio das dificuldades, se esforça para aprender.

P56: Um amor imensurável. Aprendizado constante.

P61: Desde que tenha um apoio multidisciplinar o trabalho se torna prazeroso.

P63: Revigorada e com sensação de grande contribuição.

P65: Sinto-me privilegiado de abraçar a causa desses alunos.

P71: Vitorioso, por ter a capacidade de auxiliá-los- Los por qualidade de vida melhor.

Ao analisar essas falas, mesmo a partir da concepção do senso comum, percebi um encontro com os pensamentos de Freire (2015a, p. 48): “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a”. Ou seja, a prática educativa como uma vocação para o ser mais, neste caso, tanto o estudante quanto o professor.

Questão 4 – Como acontece a inclusão na sua escola?

Nessa questão, observei que os professores representaram como acontece o processo institucional da inclusão no município. Alguns relatos desenham, de forma sintetizada, o protocolo que é realizado, de acordo com a Resolução 10 de 2013 e 02/2021 (Anexos G e H).

P06: Os alunos frequentam aula junto com os demais, tem um currículo adaptado e dependendo do nível de deficiência recebem acompanhamento de uma AVE.

P07: Os alunos de inclusão de maneira geral são bem acolhidos, as atividades são adaptadas, e geralmente os alunos têm um apoio de uma AVE.

P14: A inclusão ocorre de forma cooperativa com empenho e dedicação de todos

P29: Acolhimento para lidar e construir laços com pessoas das suas famílias. A equipe escolar é muito participativa com a preocupação dos professores em relação à inclusão dos alunos e família dos alunos.

P30: Existe um ótimo envolvimento da equipe pedagógica, parceria da família e entrosamento entre os alunos.

P38: Atendimento com a equipe multidisciplinar, atendimento com Fono, psicólogo, visitas e acompanhamento

P42: O sistema fornece diretrizes e cada escola, no âmbito da sua autonomia, procura desenvolver o trabalho pautado no direito à aprendizagem.

P43: É um processo em que toda a equipe escolar participa, incluindo o máximo possível as famílias, tanto o aluno, a família, quanto o professor precisam se sentir seguros para que este trabalho seja desenvolvido, para tanto buscamos oferecer este suporte aos envolvidos, contando com o apoio da equipe multidisciplinar.

P57: Da melhor maneira possível, temos uma equipe preocupada com o desenvolvimento de todas as crianças, respeitando a sua individualidade

P59: Meu primeiro ano naquela escola, então ainda não me informei a respeito. Mas pelo que vejo eles procuram sempre receber os alunos muito bem e procurar estratégias muitas vezes até com os próprios colegas de trabalho para sanar ou ajudar a criança da inclusão

P61: Eles estudam em sala regular e, paralelamente, são incluídos nas salas de AEE de uma escola parceira nossa

P63: As crianças são bem acolhidas

P66: Elaboração de aulas que permitem a colaboração e cooperação entre os envolvidos; Flexibilização e adaptação curricular em favor da aprendizagem

P68: Conexão entre os pares desde a auxiliar de limpeza até o professor. Dialogicidade

P70: Acolhimento é fundamental

P71: as crianças são bem receptivas

P72: A criança é acolhida e nós professores pesquisamos sobre como trabalhar em sala de aula (jogos, brincadeiras, atividades lúdicas), para facilitar a aprendizagem e que ela se sinta parte da turma. Buscamos também ajuda de especialistas e médicos para melhor atendê-la

Em cada afirmação acima, é possível perceber como a inclusão escolar acontece nas escolas de acordo com o protocolo, ou seja, as legislações, a política pública do município para esse processo. Já as falas selecionadas abaixo mostram as contradições existentes.

P21: A inclusão acontece de forma regular. Possuímos poucos recursos materiais.

P49: Todos os envolvidos dedicam-se ao máximo para que ela realmente aconteça e da melhor forma possível, no entanto faltam recursos que venham a atender tal público e o professor que recebe uma criança de inclusão tem que dispor de recursos próprios (o que é bem limitado).

As falas dos professores 21 e 49 apontam a realidade da sala de aula para além do que está nos protocolos. Não basta garantir os direitos de acesso é preciso

garantir que o processo e todos os envolvidos tenham condições de desenvolver esse trabalho não só de acolher os estudantes PAEE, mas de dar condições teórica e prática para que a inclusão seja efetivada com qualidade. Não se pode dizer que é “falta de querer” da escola ou dos professores.

Para analisar essas falas, busquei no pensamento de Franco contribuições fundamentais, no sentido fazer com que essas contradições possam vir a ser pensadas, refletidas:

A educação, a escola, o espaço institucional, onde trabalham esses docentes, também se beneficiaram quando os professores se forem tornarem mais críticos, mais produtivos, mais sensibilizados pelas necessárias condições de desenvolvimento profissional e mobilizarem colegas para retomadas de decisões coletivas. (FRANCO, 2012, p. 211)

Concordo a autora nesse sentido, de que as práticas pedagógicas não podem ser generalizadas no contexto diversidade escolar, pois precisa dialogar com o diferente, como em todo processo educativo crítico, no sentido da humanização.

Questão 5 - Que desafios você enfrenta ou enfrentava ao trabalhar com estudantes de inclusão?

Tabela 1- Desafios da prática docente no processo de inclusão escolar

Desafios citados	Quantidades de citações
Material específico/tecnologia assistiva	13
Parceria com a família.	13
Quantidade de alunos em sala	8
Falta de formação	7
Auxiliar em sala de aula	5
Falta de laudo	4
Falta de estrutura	3
Falta de orientação	3
Insegurança sobre a prática	2
Atividades diferenciadas/adaptadas	2
Fazer que sempre progrida	2
Despreparo dos profissionais	2
Falta de alguns especialistas	1
Falta de leis de amparo ao aluno	1
Agressividade da criança	1
Parcerias	1
Falta de professores especialistas	1
Interação	1

Estou enfrentando com as aulas remotas	1
--	---

Fonte: A autora

Nas falas dos participantes sobre os desafios enfrentados em sua prática com a inclusão escolar, os apontamentos são direcionados para a infraestrutura, disponibilidades de recursos materiais, formação e interação entre os envolvidos.

Percebo nessas falas que a formação é apresentada como uma dificuldade assim como o domínio da prática e no conjunto da infraestrutura do sistema.

Questão 6 – Considerando a sala regular de ensino, que consequências você pensa que a inclusão pode trazer?

Na sexta questão do bloco IV, a maioria das falas alegam que a inclusão traz muitos benefícios a todos os envolvidos, e citaram os desafios necessários para que ela aconteça, como o apoio de toda equipe, recursos materiais e formações. Quatro dessas frases sintetizam esses entrelaçamentos de entendimentos.

P30: Que ser diferente é normal, os alunos conviver com limitações dos colegas e respeitar

P52: As crianças aprendem a conviver e respeitar as diversidades de cada um.

P47: Sem apoio, recursos e estrutura necessária só dificulta e prejudicará o aluno

P49: A parceria e trabalho em equipe é o que faz acontecer a inclusão.

P 19: Nenhuma. A não ser, a frustração do professor, caso não consiga a aprendizagem desse aluno.

P64: Para aqueles que têm possibilidade de desenvolvimento é excelente. Mas para outros há necessidade da APAE.

Ao analisar as falas do P30 e 52 entendo que é preciso ter muito cuidado com os equívocos e contradições existem quando falamos sobre “ser diferente é normal”, como afirmam Candau *et al.* (2013), Mantoan (2006), Santos (2005), não podemos tratar a diferença como padrão, as diferenças existem e precisam ser respeitadas, valorizadas.

a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2006a, p. 15)

Nesse sentido, entendo que precisa haver, no processo de inclusão, um processo de rupturas contra a homogeneização conservadora instalada nas escolas. As respostas dos professores 19 e 64 evidenciam dados das contradições e equívocos de concepção, de convicções como princípio da pedagogia crítica que acredita na transformação do ser humano para o ser mais e como ser cognoscente.

Questão 7- Que sugestões você daria no sentido de possibilitar melhorias no processo de inclusão escolar?

Tabela 2 – Sugestões dos participantes para melhoria da inclusão escolar

Temas para melhorar a inclusão escolar	Quantidades de sugestões
Formações	01
Ofertar e possibilitar o uso de diferentes materiais	14
Um apoio ou Professor para cada criança PAEE na mesma sala	08
Redução do número de alunos e por auxiliar	07
Formação com estudo de casos específicos de cada professor	07
Formações para famílias	05
Apoio prático aos professores	05
Melhorar a infraestrutura das escolas para acessibilidade	04
Mais interação entre professores/escola/famílias/equipe multidisciplinar.	04
Ouvir e dialogar mais com o professor da sala comum	03
Apressamento do laudo com o diagnóstico	03
Formação para todos os profissionais da escola	02
Aumentar o número de vistas na sala de aula	02
Amor ao próximo	01
Disponibilizar materiais pedagógicos nesse momento de pandemia	01

Fonte: A autora

Nesses dados sobre as sugestões de melhorias para o processo da inclusão escolar, de forma geral, a maioria dos participantes apontou algum tipo de formação, tanto docente quanto para os demais envolvidos.

Ao analisar as respostas, é possível perceber, além das formações e algumas sugestões quanto ao material e recursos adequados, a relação com o outro. Entretanto, não se percebe o questionamento ou apontamentos relacionados à formação com base nos princípios da pedagogia crítica, como o diálogo, a escuta, o amor e respeito ao educando, a ética do compromisso pedagógico com a educação.

Como apresentado nos Capítulos 2 e 3, a inclusão escolar fundamentada da pedagogia crítica freireana possibilita o respeito ao educando, a amorosidade crítica, a reflexão sobre a prática, o diálogo e, nesse caso, com todos os envolvidos, educandos, as famílias, os colegas e trabalho.

Questão 8 – Como, quando e quais estudos, formações e orientações você recebe ou recebeu para trabalhar com estudantes de inclusão? 74 Respostas

Tabela 3 – Formações e orientações recebidas pelos participantes da pesquisa.

Formações e orientações para inclusão escolar	Quantidades de citações
Palestras/Capacitações pelo DEC	21
Cursos e estudos realizados por iniciativa própria (internet)	14
Pós-graduação em Inclusão/Educação Especial com recursos próprios	12
Estudo em HTPC	10
No curso de pedagogia	3
Palestra com Professor Fascion	2
Fiz pós em neurociência	2
Apoio da equipe Multidisciplinar	2
Conversas com especialista do AEE	1
Visita professor especialista do AEE	1

Fonte: A autora

Quanto à formação em serviço, os dados mostraram que as formações para o trabalho com a inclusão estão divididas entre as que são oferecidas pela rede municipal ou que são de iniciativa própria do professor e pouco entre os pares. As respostas para essa questão, assim como os dados dos Anexos D e F, mostraram que houve a oferta de cursos, palestras, rodas de conversas, mas levam a crer que esses eventos não apresentaram condições formação adequada às suas necessidades, pois citam que tiveram, mas nas questões sobre dificuldades que enfrentam solicitaram formações que possibilitem a segurança, o domínio da prática de inclusão escolar para o PPEE. Busquei em Franco compreender essas falas:

Considero que a pesquisa-ação pode ser instrumento para potencializar o trabalho dos pesquisadores, permitindo-lhes produzir conhecimentos mais articuladores para a prática docente, ao mesmo tempo em que oferece aos docentes a oportunidade de tornarem-se pesquisadores da própria prática (FRANCO, 2012, p. 212)

A autora afirma que, para além de um encaminhamento metodológico da pesquisa em educação, a pesquisa-ação possibilita aos docentes investigarem sua própria prática, no movimento da ação-reflexão-ação e, assim, realmente transformar a prática docente, provendo a conscientização a suas ações pedagógicas.

Esse processo de reflexão crítica sobre a própria prática também é uma exigência da prática educativa, segundo a pedagogia crítica freireana: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a

prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2018a, p 40).

Questão 9 – O que você gostaria de aprender sobre o processo de inclusão nas próximas formações? 72 respostas

Tabela 4 – Formações do Interesse dos participantes da pesquisa

Temas de formações de interesse dos participantes	Quantidades de citações
Prática na sala de aula	13
TEA	12
Como identificar aluno PAEE	9
Oficina para material	6
Metodologias	5
Parceria com a família	4
Atividades Lúdicas	3
Deficiências Múltiplas	3
Altas Habilidades	3
Inclusão na Educação Física	2
Legislação sobre inclusão/políticas públicas	2
Braile	1
Libras	1
Dislexia	1
Discalculia	1
Aplicação de atividades	1
Inclusão na disciplina de Arte	1
Síndrome de Down	1
Uso de tecnologias na inclusão	1
Currículo Adaptado	1
Como acolher	1
Estudo de caso de cada professor	1

Fonte: A autora

Os dados sobre as formações que os participantes têm interesse em realizar mostram grande atenção pelas formações entre conhecer mais sobre as deficiências e transtornos, aprender a identificá-las, como utilizar alguns recursos, mas principalmente sobre as práticas, metodologias e recursos materiais. Ao analisar esse quadro, observo uma preocupação voltada para a técnica e as características peculiares do PAEE e falta da reflexão sobre a intencionalidade da prática, como abordado na citação a seguir.

A Intencionalidade e a reflexão são preponderantes na racionalidade pedagógica, pois sabemos que a educação pode atuar tanto para o “bem” como para o “mal”, dessa forma há de se saber a qual intencionalidade suas práticas remetem para possibilitar um processo de transformação tanto individual quanto coletivo. A reflexão se faz necessária para podermos desenvolver nossas práticas menos pautadas no tecnicismo e com mais pensamento crítico, visto que, o docente é por natureza da sua profissão, um ser pensante. (FRANCO; SILVA; KOTI, 2021, p. 123)

Outra observação nesse quadro é a concepção do paradigma da inclusão do ponto de vista médico-pedagógico, como aponta Mantoan (2006a, p.26):

O caráter dúbio da educação especial é acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e nossas propostas educacionais e, ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico modelo educacional-- pedagógico do escolar dessa modalidade de ensino. Essa falta de clareza faz retroceder todas as iniciativas que visam à inovador as para a educação de alunos com deficiência adoção de posições inovador as para a educação de alunos com deficiência.

Nesse sentido, compreendo que há uma grande necessidade de se refletir sobre a intencionalidade da prática como proposto por Franco, Silva e Koti (2021) e por Mantoan (2006a), para que as contradições e equívocos de concepções sobre a inclusão escolar não levem a retrocessos.

5.3 ANÁLISE DO GRUPO FOCAL

Como exposto no capítulo anterior, o grupo focal foi realizado por meio de uma reunião virtual via *Google Meet*. A seguir, apresento a análise desse momento de diálogo e reflexão que o grupo desenvolveu sobre a *inclusão escolar*.

A primeira questão do roteiro estava direcionada ao entendimento sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme apresentado em alguns trechos a seguir, cujos participantes foram nomeados de Educador e a numeração para identificar cada no decorrer do diálogo.

5.3.1 Concepções dos participantes sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na prática da inclusão

Acho que a gente precisa ensinar essas crianças a viverem e socializar com as outras crianças porque é isso que elas vão viver fora da escola. Eu acho que é uma das maiores diferenças. Eles no meu ponto de vista também, eu acho que eles aprendem mais porque eles trocam mais. Eu acredito muito na troca de todos os alunos. Então eu acredito que o principal ponto entre eles é esse. (EDUCADOR 1)

Eu tenho um aluno, né, que ele já tem um laudo né, já tem o atendimento, todo atendimento né, acompanhamento né, que é um aluno de inclusão, mas eu também tenho mais três alunos e outros né, que tem ali uma deficiência por exemplo de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem. Então nesse caso eu penso assim que é a inclusão. (EDUCADOR 2)

A Educação Especial é realmente aquele trabalho mais pontual com os alunos, em um atendimento diferenciado, fora da sala de aula, vamos dizer

assim, né. Já a educação inclusiva ela é você trabalhar com aquela questão da equidade, né. Você dá mais para aqueles que precisam mais, né. Independente se tem um laudo ou não tem, né. Eu acredito nisso. (EDUCADOR 3)

Eu queria falar também, eu compartilho dessa visão do Educador 3, da questão da equidade, na educação inclusiva. Penso que não é somente para criança que tem algum distúrbio, algum transtorno, né. Que a gente precisa olhar, mas também para uma inclusão social dessas crianças também né [...]. Hoje eu penso que é você ensinar, o que a criança precisa aprender, não o currículo, mas o que ela precisa aprender, tanto olhando para cima quanto para baixo, né. Então às vezes a gente se depara com uma situação em que a criança, a gente olha para média [...] e acha que está bom e aí o resto do ano essa criança vai ficar fadada a esperar quem ela precisa esperar. Então também isso é uma exclusão né. Porque ele fica à margem da aprendizagem [...]. Também vejo nesse aspecto, mas principalmente, aquele olhar que nós da escola pública temos, né, muito latente na gente, que é esse olhar da criança pobre, da criança que não tem acesso, da criança que não tem o repertório, né. Então eu acho que começa esse processo de inclusão lá na creche. Quando a gente possibilita atendimento, de repente a uma mãe que não trabalha, que ela deixe seu filho na creche, mas que essa criança esteja numa situação de vulnerabilidade e que nós, se não, não começarmos a cuidar na creche [...] na obrigatoriedade, nós vamos ter já os problemas de aprendizagem, né. Eu vejo, eu não sei, eu vejo dessa forma, uma forma global, assim olhando o indivíduo integral, né [...] desse ser aí que está na nossa mão, né, para a gente trabalhar com ele. Em todo o processo, não só da questão da aprendizagem, mas também o social e o desenvolvimento dele de uma forma mais global. (EDUCADORA 4).

Quer queira, quer não, como diz, a gente correu atrás, né. E a gente tem que dar o melhor para o nosso aluno, né. Nós temos que pensar nele com um aluno da nossa sala, não é porque ele tem uma deficiência, pelo que ele tem além, que a gente tem que, tem que dar um de coitadinho nada, a gente tem que buscar sempre o melhor para ele né. Eu trabalhei muitos anos com vários alunos e a gente sempre assim a gente tem que pensar que a gente tem que fazer com que eles se sintam à vontade na sala, que os outros se sintam à vontade com ele porque eles ajudam muito todos os alunos, né. (EDUCADOR 5)

[...] realmente a questão da inclusão é fazer com que aquele aluno se sinta parte de um todo, de algo maior, se sinta participativo, ele se veja como parte daquilo. Essa semana eu estava comentando que muitos alunos nossos, quando a psicóloga, ela vem com [...], com o laudo dela e tem muito essa questão de se identificar com a questão escolar, se identificar com o ambiente escolar, com a questão da escola, com o propósito da escola [...], eu já tenho visto muito isso, que eles precisam saber: por que eu estou aqui? Por que é importante para mim estar aqui? por que eu sou importante? Eu sou um indivíduo importante? desse todo. Então eu acho que a essa questão da inclusão [...], tenho falado muito disso, é garantir para todos esses alunos, né, que de alguma forma acabam se sentindo à margem, né, daquela situação, desse processo, ficam acompanhando esse processo meio que ali de fora sem entender como aquele todo, aquele processo está acontecendo, não se vendo como parte daquilo e é muito difícil também para o professor, que a gente tem que entender isso, né. Que é difícil para o aluno, mas para o professor fazer esse trabalho, onde ele consiga, englobar tudo isso, atender de forma não igualitária, mas de forma equivalente, ali onde cada um tem as suas necessidades, cada uma precisa, é muito difícil o professor planejar e atender dessa forma [...]. (EDUCADOR 6)

Mas eu vou dizer assim da prática tá. A Educação Especial vamos colocar aí, o atendimento diretamente dessas crianças, né, separadamente igual eles citaram aí né, ela acontece de uma forma, né. Ela acontece de forma muito mais intensa, muito mais pontual, né. Coisas que no dia a dia da sala de vocês, é com a demanda né, que a gente tem em sala, das salas do ensino regular, igual as meninas colocaram, não é só as deficiências, são os transtornos, são as dificuldades, né. E é tudo, é o social, é o emocional, principalmente agora nesse retorno da pandemia [...]. Que a gente tem que respeitar né. E tudo isso é inclusão! Se ela se divide, se ela se separa eu vou ser sincera para vocês, eu não sei dizer se elas se separam, para mim elas são uma coisa só! Porque a criança que está comigo é a criança que está com vocês, é a criança que está na igreja, é a criança que está no clube, é a criança que está aí do lado da sua casa como seu vizinho. Então ela é um ser social. Então a ação inclusiva ela é a todo momento né. A gente fala, a Educação Especial, ela tem que ser vivida todo instante da vida da criança, ela nunca ela é! Entenda o que eu quero dizer, sabe, que assim, para ela, igual quando fala assim, vai para sala, ela precisa se sentir parte daquilo. Eu acho um equívoco porque para ela é parte daquilo, ela é! Infelizmente, quem olha para ela divide, subdivide as coisas. Mas para ela, ela é aquilo! E é isso que eu questiono muito. (Educador 8)

A troca como possibilidade de aprendizagem, não só da aprendizagem escolar, mas como seres sociais que aprendem juntos, como afirma Freire (2013b), o aprender um com o outro, é destacada na fala do Educador 1. A fala dos Educadores 2 e 3, 5 relaciona as diversidades de condições de aprendizagem existentes nas salas de aulas e que precisam ser respeitadas e trabalhadas a partir de uma proposta inclusiva e não só o aluno PAEE, entretanto, percebo a necessidade do esclarecimento à modalidade Educação Especial e ao trabalho do AEE, com a função de complementação ou suplementação na SRM, no atendimento com o professor especialista, bem como na sala comum do ensino regular.

O Educador 3, além de compartilhar do entendimento sobre equidade no respeito à diversidade como condição característica para aprendizagem escolar, amplia o olhar para a inclusão como uma condição preventiva do cuidado com o outro também no contexto global e social do estudante. Na fala do Educador 6, senti a denúncia do oprimido, como diz o autor supracitado, a voz do oprimido que percebe a opressão do seu aluno que também está oprimido, mas ainda não encontraram os caminhos para se libertarem. O educador 8 também entende o aluno como um ser social e ressalta que enquanto essa criança não é tratada diferente, ela não se sentirá como alguém que não se encaixa naquele meio, como alguém que não pertence àquele grupo.

5.3.2 Dificuldades enfrentadas na prática pela voz dos participantes

Quando a gente fala, atender todos e tudo, é muito bonito e seria muito legal. Mas eu planejar e chegar nesse processo é bem complicado, é bem difícil. (EDUCADOR 6)

Vou falar [...], pelas experiências, né. Acho que a maior dificuldade no começo é a gente se achar em como trabalhar com esse aluno. Porque no começo a gente vai conhecer o aluno, saber o que ele precisa, como trabalhar com ele. Acho que é a maior dificuldade no começo né. Porque geralmente é um aluno novo na sua sala até você pegar o jeito dele, ver qual a necessidade dele né. Porque a gente tem que trabalhar, não é conteúdo. É a necessidade do aluno. O que ele precisa, será que é a atividade da sala? Será que é uma atividade diária, como a gente fala né. Que às vezes ele não tem esse convívio nem essas habilidades tipo assim, ele não aprende essas habilidades que ele precisa para o dia a dia em casa, a gente tem que ajudar de uma forma ou de outra a gente vai ter que ajudar. Então eu acho que a maior dificuldade no começo é conhecer esse aluno e saber o que ele precisa, o que a gente fazer para ajudá-lo.[...]. E que a gente tem que fazer! A gente tem que ir atrás. Eu acho assim, eu não sei. Eu vi que meu aluno precisa daquilo, eu vou pesquisar, eu vou atrás de quem já trabalhou, quem já sabe um pouquinho mais que eu, eu tenho que ir atrás. Eu sempre, como diz assim, eu sempre corro atrás. Às vezes vou para professora especialista, às vezes eu mesmo como diz, a gente tem muita coisa na internet para pesquisar, para procurar. Então a gente tem que procurar aprender. Vi que meu aluno tem essa dificuldade, vi que ele precisa de algo mais, eu tenho que correr atrás e tem que pesquisar como diz né. A gente fala que as crianças precisam aprender a pesquisar, nós também temos que aprender a pesquisar, para correr atrás né. Eu acho que nesse sentido. (EDUCADOR 5)

Eu concordo com o Educador 5, né. A maior dificuldade, assim de início, vou pegar o exemplo aqui, né. Que a minha experiência quando eu peguei meu primeiro aluno, posso dizer assim, de inclusão, né. Aí lá na escola, meus colegas aí lembram bem, que foi assim a minha primeira experiência com aluno de inclusão, né. E aí eu fiquei ali de mãos atadas, porque eu não tinha, não corria atrás. Eu até comentei esses dias na escola onde estou hoje que não posso dizer assim que eu não ligava, né. Nunca vou receber, eu pensava assim, nunca vou receber um aluno de inclusão. Então não, não, não lia nada, não procurava nada, né. Porque eu tinha ali uma sala de aula com o aluno sim, com dificuldade, mas assim dificuldade de aprendizagem, social e tal e até então, né, no meu ponto de vista eu dava conta. Mas aí eu tive essa experiência, que foi esse tempo para conhecer como fazer. Estou com o aluno ali autista né, e o que fazer com esse aluno? E leva um tempo, né, para conhecer, para trabalhar. Então, aí eu, como disse o Educador 05, tive que correr atrás. Aí sim, fui correr atrás. (EDUCADOR 2)

Eu tive, eu enquanto sala de aula, enquanto quando estava em sala de aula também tive pouco contato também com o aluno de inclusão e os alunos que eram, e nas minhas turmas eram bem né, tranquilo, vamos dizer assim, né. Era mais a questão pedagógica mesmo, não tinha tantas outras necessidades, mas acho que cheguei conversar com a Educadora 6 ali, às vezes eu via a especialista nos atendimentos dela no AEE, eu parava e pensava, meu Deus, eu não teria um perfil para trabalhar, porque não né. Tem alunos ali que a gente observava que era muito além do pedagógico né. Então é, são coisas que eu não, eu não, não compreendo ainda, né. É aquela questão de você não conhecer mesmo a fundo e eu via ali o trabalho que ela vem desenvolvendo com as crianças ali né. Gente, não é fácil! Não é fácil não, mas eu concordo com o que as meninas falaram que a dificuldade parte pela falta mesmo um pouco de conhecimento mesmo, né. Acho que a grande dificuldade parte daí. (EDUCADOR 3).

E algumas coisas eu não consigo, eu como profissional sabe, colocar nesse lugar que eu ocupo hoje. Eu tenho coisas que eu não consigo enxergar ainda né. Que às vezes vejo a Educadora 8 falando, Olga falando, especialista lá na escola falando né, e outros colegas também. Parece que está um pouco distante da gente conseguir levar tudo isso para dentro da escola né. (EDUCADOR 4)

Eu estou aqui para aprender, porque tenho muita teoria e pouca prática. A participante 6 estava falando era uma coisa que eu estava pensando, há alguns dias que eu me senti aquém para alguns alunos. Né? Você faz o plano adaptado e você acaba frisando um pouco quem está com muita dificuldade e aquele que está né, no nível avançado, você acaba dizendo, fica no, espera um pouquinho, e me deixa caminhar com essa galerinha aqui que está um pouquinho para trás, né. A Educadora 4 falou disso também. E aí eu fiquei assim pensando, me cobrando, não sabia como fazer, que mudar. Então por isso que eu estou aqui, para aprender, para absorver, ouvir o que cada um está fazendo, como está fazendo, para eu tentar botar isso em prática também. (EDUCADOR 7)

Nesse momento, o diálogo voltou-se às dificuldades enfrentadas pelos participantes, a necessidade da formação continuada, preferencialmente o estudo de caso de cada estudante para que o professor possa conhecer suas necessidades, como relatam as Educadoras 2 e 5, e conseguir planejar para a turma toda como destacou a Educadora 6.

Na fala da Educadora 7, é possível observar o que Freire (2008a) aborda sobre a curiosidade epistêmica necessária à prática educativa, o aprender com o outro. Nas falas de todos, especialmente dos Educadores 3 e 4, a frustração por ainda não compreenderem e não se ver atuando, ou ver a inclusão acontecendo na escola.

5.3.3 Possibilidades para melhorar as práticas de inclusão escolar pela voz do participante

Uma coisa que o Educador 4 falou, trabalhar a família lá desde a creche. Quando eu entrei em Cajati que eu vi qual era o sistema Sesi, eu fiquei pensando nisso, que nesse sistema, eles têm essas reuniões formativas com os pais, né. E pensei: será que eles implementam de alguma forma no município, né. Como eu entrei no meio da pandemia acabou que, não, a gente não teve tanto contato próximo com os pais. Então não sei como que seria, como que poderia implementar. Assim como eu sei que município não tem pernas, né. Eu estou há pouco tempo em Cajati, mas eu trabalhava, trabalhei [...] em outro município né, na área administrativa. Você sabe, o município não tem pernas para atender tudo, todo mundo, mas acho que seria interessante pensar em algo, voltado para isso. (EDUCADOR 7)

Eu penso assim, que o que a gente precisa fazer, a gente precisa pensar com urgência num trabalho intersetorial. [...] A Educadora 06, está aí com criança com altas habilidades né, já vê que é insuficiente a sala de aula para essa criança. Ele precisa dos outros atendimentos. Isso a gente está falando com uma criança além né. Imagine quando a gente fala das crianças que estão abaixo, né. Então eu vejo que a gente precisa pensar com urgência nessa questão de ter um centro multidisciplinar onde a gente consiga também

envolver esses profissionais, onde esses profissionais discutam situações. Hoje a gente tem um Departamento de Educação que é referência né. Mas nós precisamos também de uma assistente social, nós precisamos de uma enfermeira para fazer interlocução com o médico. [...] Por que atendimento de assistência social? Porque muitas crianças são carente gente, eles não têm dinheiro para vim fazer o atendimento né. [...] Não só financeiramente, mas também dentro do próprio lar. [...] se nós tivéssemos um centro onde conseguisse atender, onde nós educadores tivéssemos essa referência né, de onde levar as nossas queixas né, e de quem procurar [...], penso que já precisamos evoluir para esse outro caminho. Concordo com a Educadora 07, de ter um psicopedagogo na escola, mas ele também tem que ter o momento de discutir com seus pares, de conversar com seus pares né. Isso facilitaria muito a nossa vida, porque é uma equipe multidisciplinar né. [...] Então no meu lugar, eu vejo uma necessidade enorme da gente dar esse próximo passo. [...] Eu penso que não é só a sala de aula né. A gente precisa de mais gente aí né, psicólogo, terapeuta né. Um trabalho engajado em outras áreas né. Eu já vejo assim algumas coisas que eu penso a respeito de possibilitar um trabalho intersetor junto com a cultura, junto com o esporte né. Para que a gente possa estar possibilitando para essas crianças uma experiência educacional né. Que é o que a gente quer, o que a gente almeja para as nossas crianças, né. [...] A gente precisa olhar intersetorialmente, nós não podemos olhar só no nosso espaço, a gente tem que ver que sozinho a gente não chega. Eu preciso dos outros setores, preciso da saúde, eu preciso do social, preciso da cultura, eu preciso do esporte para que esse meu aluno consiga se desenvolver. (EDUCADOR 4)

A escola oferece o que é possível para a criança, mas sabe que tudo que é oferecido, não é suficiente ainda. Eu acredito que deveria ter esse centro, esse tipo APAE que é referência né. Ter mais investimento. Também o município vai investir. A gente sabe que, não é um órgão, um órgão público, vamos dizer assim. É uma ONG né, se eu não me engano, as APAEs. Mas que terão eles que prestar um serviço para a comunidade em geral, parece que tem incentivo maior também para que essas vagas fossem ampliadas para que esses alunos assim que, constatado ser público, ter esse direito garantido né. Porque nós tivemos alunos já que demorou anos para poder conseguir vaga né. [...] Então acho que isso é de certa forma meio que, não vou dizer que a criança não progride, é porque a escola está tentando fazer o máximo possível. Mas a gente sabe que o máximo ainda não é o suficiente né. Acredito que deveria ser fortalecida esta oferta, ser fortalecida, como posso dizer, ampliada, ser ampliada, exatamente, ser ampliada essas ofertas né. (EDUCADOR 03)

É eu não sei se a APAE sozinha é suficiente sabe. [...] APAE é uma referência para nós, é uma característica de Cajati, esse formato da APAE, né. Que são nossos alunos, que são atendidos, alunos nossos são atendidos e esse é um modelo interessante, né, de atendimento que eles fazem lá porque eles têm uma assistente social, eles têm terapeuta ocupacional, têm fonoaudióloga, eles têm nutricionista. Então eles têm um grupo de profissionais ali, multidisciplinar muito interessante, né. Mas eu acho que nós não podemos, enquanto município, depender só da APAE para fazer tudo isso. Nós precisamos também, lógico, em conjunto com eles, aproveitando essa experiência, aproveitando o que esses profissionais têm, mas nós precisamos ter no município, né. [...] Eu falo assim que tem, porque tenho conversado com algumas pessoas que a Educação Inclusiva, a Educação Especial, têm algumas coisas que ainda estão no puxadinho, nós precisamos sair do puxadinho, né! Precisa ser efetivado em legislação e tudo mais, né. Porque nós tivemos uma grande conquista, não dá para voltar atrás [...]apesar de nós termos esse atendimento na APAE, mas nós temos muitas crianças ainda que não têm né. E eu acho assim, precisa de um esforço mais conjunto. Para mim, eu vejo que não é suficiente, e talvez passar mais recursos para APAE

né, os modos que eles têm não seja o suficiente do que a gente ter o próprio centro onde a gente vai trabalhar a questão também de formação dos professores, formação da equipe da escola, não é só um professor que precisa de formação né. Os profissionais que estão ali dentro da escola também precisam, auxiliar de limpeza precisa entender aquela criança que tem deficiência, a merendeira precisa entender aquela criança que tem deficiência, o inspetor de aluno, ele precisa entender aquela criança que tem deficiência e quando todo mundo entende os ambientes escolares mudam gente. Mudam, acabam, reparem quem é mais velho, aí lembra de um tempo atrás o tanto de conflito que a gente tinha. Meu Deus do céu! Nossa! Umassas coisas assim em que você, se você, for olhar quando começou a mudar isso, foi quando nós começamos a ter um psicopedagogo, que é pouco ainda gente, não pode se contentar, mas que de certa forma atendeu, atende né. Nós começamos a ter as triagens, as avaliações psicoeducacionais[...]. (EDUCADOR 4)

O rico diálogo sobre as possibilidades de melhorias à proposta da inclusão escolar no município de Cajati chegou ao foco da implementação de um centro de atendimento intersetorial, com o objetivo de prestar o suporte a todos os envolvidos no processo da inclusão escolar. Esse projeto de um centro de apoio às escolas inclusivas é uma ideia relatada por Mantoan (2006a, p. 57, grifos nossos):

Algumas redes de ensino criaram centros de gestão da proposta educacional da rede e de apoio e atualização dos professores. Esses centros representam um avanço na nova direção da formação em serviço, pois além de sediar ações de aprimoramento da rede, promovendo eventos de pequeno, médio e grande porte, como workshops, seminários, entrevistas com especialistas, fóruns e outras atividades, reúnem os profissionais que atendem (individualmente ou em pequenos e grandes grupos) os professores, nas suas respectivas escolas, os pais e a comunidade. Os centros reúnem profissionais que apoiam as ações educativas propostas pelas escolas por meio de seus projetos político-pedagógicos. [...]. Esses profissionais são supervisores de ensino e coordenadores pedagógicos externos às escolas, que dão sustentação aos professores e às equipes das unidades escolares, para que possam alcançar seus objetivos, ultrapassando as barreiras que os impedem de realizar o que definiram em seus projetos de trabalho. Eles visitam as escolas semanalmente e atendem a três ou quatro delas, no máximo. (MANTOAN,)

Segundo a autora, esses centros fortalecem a autonomia do professor e das escolas inclusivas quando ficam à espera da coordenação, da capacitação institucional generalizada ou apenas atuando sobre os sintomas dos problemas. O professor da sala regular muitas vezes fica na expectativa da orientação pontual do professor itinerante da Educação Especial, ou outro especialista, aparentando que o problema é sempre do estudante, e o professor e a escolas não mudam seus paradigmas para assumir, de fato, as práticas necessárias.

Mesmo citando o centro de formação como uma possibilidade, Mantoan (2006a) afirma que essas orientações são pontuais nas respectivas escolas, de

acordo com a necessidade de cada uma, realizadas diretamente com as pessoas envolvidas e com o apoio do que está proposto no projeto político da escola. Corroboro o pensamento de Franco (2017) quanto a atender ao micro, que é determinada necessidade de uma situação solicitada pelo professor, bem como o respeito e a parceria com macro da escola, de acordo com sua proposta pedagógica, a qual foi construída coletivamente:

as práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social. Duas questões se mostram fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e a existência de um coletivo. Refiro-me ao fato de que as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, as práticas pedagógicas e práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade. (FRANCO, 2017, 971)

Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) já apresentam uma proposta como a sugerida pelo Educador 4. Quando a escola da Ponte se desvinculou da instituição externa que ofertava esse tipo de apoio às práticas de inclusão escolar, a autonomia docente aconteceu, com a possibilidade da autoformação e da formação colaborativa. Ao relacionar com os objetivos desta pesquisa, entendo que a proposta da escola da Ponte se aproxima mais da pedagogia crítica freireana, levando o professor a desenvolver a práxis pedagógica, refletindo, portanto, sobre suas ações e se apropriando da teoria, sendo o protagonista do seu desenvolvimento profissional.

No questionário do roteiro do grupo focal, para a realização da discussão sobre inclusão escolar, não havia nenhuma questão sobre formação, entretanto, conseqüentemente, ela permeou as falas dos participantes e, por isso, acrescentei como um tópico relevante para analisar.

5.3.4 Formação docente para atuação com inclusão escolar

A seguir, as falas de alguns educadores relatam um pouco do processo histórico dessa passagem dos alunos da antiga classe especial para a classe comum do ensino regular. Inicialmente, percebi angústia e medo, mas na sequência identifiquei a coragem de aceitar o novo e a persistência em tentar acertar a partir das necessidades e das condições ofertadas e/ou impostas.

Havia na época uma apreensão muito grande, quem viveu esse momento sabe que tinha muito receio do que ia acontecer né, depois que acabasse. E nós não tivemos um preparo igual nós temos hoje. [...] Igual a gente estava falando no começo aqui sobre estudo. Hoje em dia a gente tem muita informação lá na nossa mão para a gente buscar a respeito do que é cada coisa. E naquela época era um pouco assustador, a palavra é essa, assim, fechar uma sala com crianças e adolescentes, na época tinham alguns adolescentes né! E na nossa escola, a gente tinha receio de receber esses alunos [...] a gente não sabia como lidar, a gente não tinha formação adequada, mas durante as nossas experiências vividas e ali na, na, na...vivenciando mesmo né, a gente foi aprendendo e depois estudando [...] (EDUCADOR 1)

É, deixa eu só complementar igual o Educador 1 né. É que eu também estava nessa época que o Educador 1 falou né. Da questão da sala especial, né. Foi assim, acho que uma situação complicada porque nós não tínhamos formação e aconteceu uma coisa assim, essa mudança de repente é complicada, eu acho que muita gente se assustou, muita gente se preocupou e eu acho assim que, nós conseguimos avançar muito dessa época para cá. Eu vejo assim pela experiência que eu tive, né. Foi difícil? Sim, muito difícil porque a gente não estava preparado, ninguém e acho que até hoje, né. Porque como as crianças são tão diferentes umas das outras, às vezes a gente pode estar numa situação que aquilo que a gente já fez não serve. Então a gente tem que estar em constante aprendizado, né. Eu como diz, eu gosto muito de estar trabalhando com esses alunos, né. Vamos ter que aprender um pouquinho mais também. (EDUCADOR 5)

Então acho que nos cabe estudar muito e eu acho que tudo que a gente faz hoje em dia é isso, é uma mistura de estudo, necessidade, é aprendendo no dia a dia, no conforme as coisas que vão acontecendo, então a gente vai fazendo essa mescla, né. O que deu certo, a dica do colega, o que eu li no site, eu li num livro que o autor colocou e a gente vai mesclando e vai e vai montando e ouvindo as orientações ali nos cursos e a gente vai montando uma forma de tentar atender esse aluno da melhor forma possível, mas é um processo muito complexo, é muito difícil realmente, né (EDUCADOR 6)

Hoje eu tenho alguns cursinhos, né. Porque todo ano aí eu tenho um aluno de inclusão, na minha sala de aula. E eu falo, aí Deus mais uma missão, né. E agradeço muito porque são experiências, né, que vão aí ficando, onde a gente vai carregando aí. (EDUCADOR 2)

Nesse diálogo apresentado pelos participantes, e considerando um dos objetivos desta pesquisa, que é *identificar as principais práticas que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública de ensino de Cajati utilizam no cotidiano*, percebi que utilizam de forma predominante os saberes da experiência vivenciadas e os saberes da prática. Para analisar esse tópico, recorri aos estudos de Franco (2008), ao afirmar que:

Nesse olhar profundo e cotidiano de educadora-pesquisadora, percebi na prática algumas possibilidades de transformar o fazer docente, começando por oferecer ao professor as condições de se fazer como sujeito da história e protagonista de seu tempo e de seu trabalho. Descobri que a prática docente tinha uma outra lógica, seguia e decorria de pressupostos construídos ao longo da existência do ser. (FRANCO, 2008, 112)

De acordo com os relatos dos educadores, as práticas se constroem em um fazer pedagógico muitas vezes solitário e não crítico-reflexivo, de uma maneira organizada, como espaço formativo que valorize o saber docente como práxis pedagógica, como afirma a autora supracitada. Aqui também vinculo o pensamento de Franco (2008) ao projeto de formação continuada idealizado por Mantoan (2006a) ao se referir à necessidade da formação em serviço.

O fato de professores fundamentarem suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem. Essa dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que, muitas vezes, são encaminhados indevidamente para as modalidades do ensino especial e outras opções segregativas de atendimento educacional. Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas. Essas reuniões têm como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula. O foco da formação é o desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos. (MANTOAN, 2006a, p. 56, grifos nossos)

Mais uma vez, a autora ressalta que essa formação precisa ocorrer a partir de situações problematizadas do contexto real escolar, embasadas nos conhecimentos científicos.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS DOCUMENTAIS

Como documentos, foram utilizados para análise os projetos formativos PPPs, legislações e materiais didáticos da proposta pedagógica municipal.

5.4.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP)

Ao analisar os PPPs das escolas municipais de Cajati, observei que sua base de concepção política e pedagógica está fundamentada na concepção Serviço Social da Indústria³² (SESI) e na Base Nacional Comum Curricular³³ (BNCC).

A partir de 2014, o município assinou contrato³⁴ com Sistema SESI de Ensino para atender as escolas da rede Municipal de Educação, desde a Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental anos iniciais.

Nesse contrato, o SESI oferece material didático, ou seja, os livros de professores e alunos aos alunos e professores. As unidades escolares também recebem Referencial Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e os profissionais recebem um pacote de formação continuada e monitoramento das ações das escolas.

As formações oferecidas pelo SESI acontecem no mesmo dia com toda a rede. Os professores são agrupados por ano escolar que lecionam, ou especialidades como Educação Física e Arte. Nessa formação, os outros profissionais da rede, como professores especialistas da Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores e a equipe técnica do Departamento de Educação, escolhem uma turma para acompanhar e participar da formação. Em outros momentos, conforme o cronograma, acontece a formação específica aos gestores (coordenadores, diretores, vice-diretores e equipe técnica do departamento de Educação). Esse contrato oferece um monitoramento, momento em que os coordenadores das escolas apresentam as ações desenvolvidas na escola com o propósito de atingir as expectativas de aprendizagem propostas.

A concepção do sistema SESI está atrelada ao serviço da indústria, a escolha por esse sistema faz parte da busca por uma qualidade.

- *O material didático*

³² O Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI-SP) tem uma das maiores redes de ensino particular, composta por 145 escolas, presentes em 112 municípios do Estado. Oferece as modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos. (SESI-SP, 2022).

³³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2018. (BRASIL, 2018).

³⁴ O contrato não foi colocado em anexo devido à necessidade autorização de cópia e divulgação pelas entidades. Pode ser acessado nas referências desta tese (SÃO PAULO, 2017).

Desde 2014, ao adotar o convênio com o sistema SESI de ensino a prefeitura de Cajati/SP passou a utilizar os livros didáticos do SESI e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)³⁵.

O material didático do dos Sistema SESI de Ensino contempla os seguintes itens:

- Orientações didáticas para professores da educação infantil (0 a 3 anos);
- Material didático para alunos da educação infantil (4 e 5 anos);
- Orientações didáticas para cada atividade do livro do aluno - educação infantil (4 e 5 anos);
- Material didático para o ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º);
- Orientações didáticas, para cada livro do aluno, para professores do Ensino Fundamental;
- Referencial Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A partir da Educação Infantil (4 a 5 anos) até o 5º ano escolar, cada aluno recebe um exemplar de cada componente curricular: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, para seu uso durante o ano letivo. Os professores recebem o livro de Orientações didáticas, para cada livro do aluno. Os alunos não recebem livros das disciplinas de Arte ou Educação Física, mas os professores especialistas recebem o livro de Orientações Didáticas desses componentes. E todas as unidades escolares recebem um referencial curricular para estudos pontuais necessários.

- *Legislações*

Aqui são apresentadas algumas legislações referentes à educação municipal que afetam o objeto e problemática desta pesquisa.

A Lei Complementar nº 016/12 (SÃO PAULO, 2013) corresponde ao Plano de Carreira e Estatuto do Magistério dos professores da rede Municipal de Cajati/SP (Anexo K), onde logo Art. 2º que trata sobre a finalidade desse documento encontramos o seguinte no § 12:

³⁵ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País (BRASIL, 2022).

Oferecer a Educação Inclusiva como uma modalidade da educação escolar que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, de modo a promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que necessitem deste atendimento, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (SÃO PAULO, 2013)

Este documento trata, especificamente, da organização da vida do profissional do magistério como participante de um sistema de ensino, apresenta a educação inclusiva como uma modalidade da educação escolar e, nesse caso, sem distinguir ou fazer referência à modalidade da Educação Especial. O documento se refere à educação especial quando apresenta as funções do Professor da Educação Especial, responsável pela sala de Recurso Multifuncional, ou seja, a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltada ao atendimento dos estudantes com deficiências, altas habilidades, superdotação e autismo.

No Art. 29 da Lei Complementar nº 016/12, ao estabelecer as competências do coordenador pedagógico, o item 19 destaca para essa função:

Capacitar os professores para que incorporem práticas de educação inclusiva e metodologias que promovam a aprendizagem de forma mais significativa, contextualizada, com múltiplas interações, que levem em consideração o conteúdo, conceitual, procedimental e atitudinal da metodologia educacional; [...] (SÃO PAULO, 2012)

Quanto à prática docente do professor da sala de ensino regular na proposta de atuação com a educação inclusiva, a responsabilidade de capacitar é de competência do coordenador pedagógico, assim como as demais funções de orientações correspondentes à função desse profissional na escola.

- *Propostas dos cursos de capacitação*

No plano de carreira da Lei Complementar nº 016/12, na Seção sobre os princípios de remuneração e valorização, no art. 50, a lei destaca que a valorização dos profissionais do ensino será assegurada através de:

I. Formação contínua e sistemática promovida e ou oferecida pelo Departamento Municipal de Educação e Cultura, pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura e pela Secretaria Estadual de Educação ou por Instituições da área da Educação, num total de 60 (sessenta horas) horas anuais no mínimo; [...] (SÃO PAULO, 2012)

Na carga horária de formação continuada oferecida pelo Departamento de Educação, encontram-se as formações que compõem o contrato com SESI, que vinha suprimindo esse quesito, entretanto, a cada ano, a carga horária de formação diminuiu. Dessa forma, outras formações, de acordo as necessidades e previamente solicitadas, são oferecidas aos profissionais da rede.

A Seção VII - sobre a valorização profissional por via acadêmica e não acadêmica, a Lei Complementar nº 016/12 institui, no Art. 59, a Avaliação de Desempenho, mede a eficiência e a produtividade dos integrantes do Quadro de Profissionais do Magistério. Essa avaliação é composta por vários critérios, como:

§ 1º Na Avaliação de Desempenho os itens aferidos referentes aos fatores das competências serão avaliados por pontos, sendo;

a) Um total de 100 pontos para o desempenho individual do profissional;

b) Um, total de 100 pontos para o desempenho Coletivo da escola.

§ 2º - A Avaliação de Desempenho será paga, em forma de gratificação anual, sendo que a média das alíneas a e b do parágrafo anterior, será o correspondente ao percentual do salário base do emprego ou função do profissional do magistério a ser pago na seguinte conformidade.

[...]

§ 3º- Só terão direito à Gratificação por Avaliação de Desempenho os profissionais que na média perfizerem o mínimo de 60 (sessenta) pontos.

§ 4º- Na Avaliação de Desempenho, os cursos de aperfeiçoamento na área da Educação, com no mínimo 20 horas de duração, realizados a partir 1997 serão válidos, podendo ser apresentados uma única vez para este fim. (SÃO PAULO, 2012)

Partindo dos dados coletados nos PPPs das escolas foi possível perceber que as concepções teóricas descritas nos projetos se fundamentam nos conceitos da pedagogia crítica freireana, mas ao observar as agendas práticas desses processos formativos, não consegui visualizar essa proposta sendo adotada. O que constatei ao analisar os documentos como projetos formativos é que existe, sim, uma grande parceria entre a equipe multidisciplinar, em realizar palestras e rodas de conversas sobre temas envolvendo a inclusão escolar, e as escolas e seus professores, temas para a inclusão de estudantes PAEE ou sobre as demais dificuldades de aprendizagem presentes na sala de aula.

Outro documento analisado que está relacionado com a formação e, conseqüentemente, a proposta e prática pedagógica das escolas, foi a planilha (anexo d) das formações oferecidas pelo departamento de educação. Essa planilha está atrelada ao plano de carreira e ao decreto sobre a avaliação de desempenho, pois o referido departamento tem a obrigação de oferecer uma carga, como já citado (anexo c).

Neste capítulo, foram apresentados os dados a partir da leitura flutuante, segundo Bardin (2011); no capítulo a seguir, será feita a análise interpretativa de acordo com Minayo (2012), e os resultados, com o apoio da fundamentação teórica que embasam esta pesquisa

CAPÍTULO 6

CATEGORIAS QUE EMERGIRAM, RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(FREIRE, 2018a p. 139)

Após momento de análise, conforme a proposta de Bardin (2011), realizei a leitura flutuante, leitura e releitura dos dados e teorias, analisando detalhadamente as informações captadas para encontrar as respostas à problemática proposta nesta pesquisa. Para chegar às categorias de análises, apresento três sínteses que elaborei do processo de investigação.

1ª Síntese: Os estudos exploratórios sobre as pesquisas acadêmicas e os referenciais teóricos percebi que as investigações apresentam dados sobre os problemas que ainda se configuram nos sistemas escolares sobre a prática da inclusão e quando há sugestões elas focam nas questões de políticas, públicas e formação no sentido de apropriação de conhecimento específico sobre a Educação Especial, metodologias e práticas. Refletindo com a realidade dos sistemas e práticas da inclusão escolar na perspectiva da pedagogia crítica. Foi possível analisar de acordo com Streck (2009) de como os termos oprimido/libertação para exclusão/inclusão foram deslocados pelas políticas públicas ao longo da história e assim por meio de políticas compensatórias continuam mantendo um sistema hegemônico.

2ª Síntese: Os dados empíricos do contexto da pesquisa de campo mostraram que embora os investimentos em um projeto de inclusão por meio de políticas públicas municipal garantindo diversas formações específicas, equipe com múltiplos atendimentos profissionais especializados, apoio direto de um profissional ao estudante na sala de aula, ainda foi possível perceber lacunas na realização da prática dos participantes da pesquisa. O que levou a entender que outras posturas precisam ser refletidas para além das quais já estão sendo realizadas, como a proposta da reflexão sobre a prática e uma pesquisa colaborativa como propõem Franco (2008) na perspectiva da pedagogia crítica.

3ª Síntese: Essa terceira síntese corresponde ao entendimento que tive de relatos sobre o entendimento que os participantes mostram quanto às consequências da prática docente como compromisso com a vida social do estudante, assim como as falas e outras observações que se mostraram contraditórias a proposta de uma educação inclusiva que acolhe, que respeite e valorize o estudante como ser humano cognoscente.

Nesse sentido da pesquisa dialética, refletindo sobre os dados, fui percebendo indicativos que envolvem a problemática da pesquisa de maneira complexa e profunda. Os dados indicaram as contradições existentes no processo de inclusão realizado no *lócus* da pesquisa, mesmo perante tantos avanços já ocorridos ao longo dos anos. Os indicativos mostrando a necessidade de formação docente, de diálogo com a comunidade, principalmente com as famílias dos estudantes, necessidades de políticas públicas quanto à infraestrutura e implementação de ações que favoreçam a inclusão escolar, para além dos muros da escola, como disseram os participantes da pesquisa, que enxergue o estudante como ser social.

Diante do exposto, sobre a complexidade dos dados, procurei analisar a pesquisa a partir de dimensões temáticas por envolver o contexto da pesquisa e não a frequência de repetição de temas, como propõe a análise de conteúdo clássica. Para isso, segui as orientações de Bardin (2011) e agrupei trechos das falas em núcleo de sentidos, para procurar aproveitar o conteúdo e elaborar a tessitura entre os discursos proferidos e o aporte teórico utilizado como base desta pesquisa, e, assim, dar sentido e significado à análise realizada.

Para fazer a análise de conteúdo a partir de uma dimensão temática, Bardin (2011) afirma:

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. [...] Fazer análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 2011, p. 135).

Considerando esse princípio de Bardin (2011), o Quadro 9, a seguir, apresenta:

Quadro 5 – Quadro categoria de análise

Dimensões temáticas	Categorias	Núcleo de sentidos
---------------------	------------	--------------------

Político-pedagógica	Condições do trabalho pedagógico	Proposta Política Pedagógica e Infraestrutura
Formação epistêmica crítica	Formação e domínio da prática	Formação continuada
Compromisso ético e amorosidade crítica	Compromisso pedagógico como o ser mais	Compromisso com o ser social

Fonte: A autora

Os procedimentos utilizados para organizar a pesquisa foram organizados a partir das considerações de Bardin (2011, p.148):

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. [...]. A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não induz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos.

Considerando-se os princípios da análise de conteúdo segundo Bardin (2011), após o processo de condensar e simplificar os dados para perceber os indicativos dos dados coletados, e considerando os contextos e sujeitos da pesquisa, organizei o Quadro 5, acima. Primeiramente, elenquei as dimensões temáticas a partir do núcleo de sentidos e, em seguida, as categorias de análise.

6.1 DIMENSÃO TEMÁTICA: POLÍTICO-PEDAGÓGICA

A dimensão político-pedagógica está composta pela categoria de análise condições do trabalho pedagógico, e o núcleo de sentidos pela proposta política pedagógica e infraestrutura. Essa dimensão temática está relacionada aos relatos dos participantes quanto às limitações e possibilidades do desenvolvimento da sua prática no processo de inclusão escolar e demais dados analisados.

Para analisar e compreender esse contexto evidenciado nos dados, busquei entender elaboração PPP das escolas a partir da fundamentação teórica sobre inclusão escolar e assim destaco as afirmações de Mantoan:

Toda escola organiza seu trabalho a partir de propósitos a curto, médio e a longo prazo, que dizem respeito à aprendizagem dos estudantes. Fotos de ensinar dos seus professores aos processos de avaliação, a conexão da instituição escolar com. As famílias dos estudos dos alunos e comunidade geral. [...] Não deve ignorar o que está estabelecido por instâncias superiores (pelo dito sistema) instituído nesses marcos legais. No entanto, cada unidade na organização de suas atividades possui Liberdade e autonomia para

considerar as especificidades na elaboração de seus planos de trabalho. (MANTOAN; LANUTI, 2022, p. 41)

Entendi, portanto, que o PPP de uma escola inclusiva segue o mesmo regulamento de toda e qualquer escola. Isso é, de acordo com a Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). O que implica cumprir a elaboração desse plano flexível e anual, para atender às necessidades específicas de cada unidade escolar. Como afirmam os autores supracitados, é um documento que pertence à esfera micropolítica, no qual deve constar a organização e execução dos projetos pensados como proposta pedagógica como a participação de toda a comunidade escolar. O que faz desse planejamento um instrumento de resistência às imposições e controle de um sistema que ainda apresenta ideais excludentes, e segregadores.

Assim como os autores sobre inclusão escolar, o pensamento crítico de Franco (2012) também colabora com o mesmo entendimento sobre a importância do projeto pedagógico:

No projeto político pedagógico de uma escola devem estar expressas as expectativas e intenções do grupo escolar. Nesse projeto amalgamam-se práticas pedagógicas circundantes; dele emergem novas práticas que lhe darão sustentação. Tornar vivo a cada dia o projeto político pedagógico é fundamental para a circulação de sentido e o envolvimento coletivo do grupo de professores e da equipe pedagógica. O projeto pedagógico que fica no papel de nada serve; aquele projeto elaborado apenas pela equipe dirigente pouco serve. O projeto precisa expressar os anseios da escola; as práticas pedagógicas deverão reorganizar-se e recriar-se a cada dia para dar conta do projeto inicial, que se vai transformando à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. (FRANCO, 2012, p. 161).

Nesse sentido, entendo que as necessidades apontadas pelos participantes da pesquisa são responsabilidade de todos como um coletivo, em um cuidar do outro em cumplicidade para que ações almejadas aconteçam como um bem comum.

6.1.1 Categoria de análise: condições do trabalho pedagógico

Esta categoria de análise se configurou diante dos dados coletados principalmente pelos relatos dos participantes diante dos anúncios e denúncias percebidos em suas falas, sobre as limitações e possibilidades que enfrentam ao atuarem em classe comum de ensino com estudantes PAEE.

Embora a proposta político-pedagógica muitas vezes seja vista como um documento burocrático, é nela que legalmente estão fundamentadas a concepção, as intenções e necessidades da comunidade escolar.

Nesse documento chamado PPP deve estar descrito o que Paulo Freire chamava de leitura de mundo, leitura da realidade, leitura das políticas educacionais, das concepções teóricas e métodos de ensino e aprendizagem e, principalmente, sobre a concepção de homem como sujeito social que estamos formando e, assim, construirmos a escola que queremos, que sonhamos, como diz Freire (2001), uma escola da criatividade, da pedagogia da pergunta e que ensine também a pensar, certo. Ou seja, pensar refletindo criticamente.

Ao pensar em transformar a escola num espaço inclusivo, numa escola para todos, mais uma vez me apoio na pedagogia crítica freireana quanto ao princípio do diálogo necessário para que todos os envolvidos se sintam pertencentes, envolvidos, sujeitos autores desse processo de transformação que leva à realização, à satisfação, à emancipação, no sentido de ser e estar no mundo, mas com o mundo porque esse processo precisa ser democrático, como afirma Freire (2001, p.25):

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, seria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. Uma administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita. Que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir.

Por esse pensamento de Paulo Freire, entendo que a transformação da escola para condições do trabalho pedagógico, como colocaram os participantes da pesquisa, precisa acontecer com base no contrato da confiança, do respeito mútuo às limitações e potencialidades de cada profissional em suas funções, assim como entre professor, alunos e famílias.

Considerando o momento histórico em que esta pesquisa foi realizada, é importante ressaltar as dificuldades de infraestrutura para comunicação entre professores e as famílias, pois o próprio sistema não teria condições de oferecer esses recursos tecnológicos, por exemplo. Como está apresentado no quadro do Anexo A e Anexo I, como se deu o processo de troca e acompanhamento da aprendizagem.

- *Núcleo de sentido: Infraestrutura*

Para iniciar a análise desse núcleo de sentido, destaco o seguinte pensamento de Freire (2013a, p.20):

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.

A colocação de Freire levou-me à reflexão de que lançar mão de recursos, estratégias, entre outras formas de eliminar ou, ao menos, diminuir as barreiras que limitam a inclusão escolar, além de ser um direito garantido por lei, é também um compromisso, uma responsabilidade com minha prática docente para a colaboração com os estudantes e as necessidades que a realidade pede. Ao analisar os dados, identifiquei que fatores importantes sobre infraestrutura estavam presentes nas falas dos participantes, como a necessidade de recursos materiais.

Além da falta de material adequado para trabalhar com estudantes PAEE, os professores apontaram grande número de alunos na sala, em face da falta de profissionais de apoio para o aluno PAEE. Quanto ao material adequado para trabalhar com a inclusão escolar, várias legislações abordadas no capítulo teórico tratam sobre essa temática e garantem direitos de acessibilidade, adaptações materiais e espaços para a participação de todos no espaço e ações de ensino e aprendizagem. Retomo a discussão sobre a importância do diálogo na construção do PPP, como possibilidade de articular as políticas e organizar esse processo considerando a questão do número de alunos na sala comum de ensino. Entendo que, se não há legislação para diminuir o número de alunos em sala de aula e isso é uma necessidade daquelas escolas, a comunidade escolar como um todo precisa se articular e exigir a ampliação ou a construção de mais escolas, não apenas pensando na sala que atende estudantes PAEE, mas para a qualidade do ensino e aprendizagem como um todo.

Acrescento, ainda, para fundamentar esse núcleo de sentido da categoria de análise condições do trabalho pedagógico, o pensamento de Contreras (2012), ao se referir às condições de trabalho do professor:

Muitos professores, em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela se socializam, tendem a limitar seu universo de ação e da reflexão à sala de aula. Por causa disso, analisam e interpretam as situações que vivenciam no ensino a partir dos elementos de compreensão

que seu contexto mais próximo lhes proporciona. O excesso de responsabilidade e a insegurança em que vivem os leva a aceitar as concepções regulamentares e tecnocráticas, que lhe oferecem uma segurança aparente, porém, ao mesmo tempo, a regulamentação burocrática externa lhe impede de atender simultaneamente às necessidades de seus alunos e as exigências de controle. Em sua insatisfação, os sentimentos de responsabilidade conduzem ao isolamento e ao deslocamento da culpa para os contextos mais imediatos: alunos, os colegas, o funcionamento da escola... Visto que a forma pela qual se encontra definido seu trabalho os isola da análise sobre o sentido de ensino e os fins pretendidos, fazendo com que atuem apenas como funcionários submetidos à autoridade burocrática, não é fácil para eles considerar, na explicação dos problemas e insatisfações que vivenciam, as condições estruturais de ensino, que se mantêm inquestionáveis ou nem sequer são pensadas como fatores que possam ser explicadas. (CONTRERAS, 2012, p. 171).

As palavras de Contreras (2012) vêm ao encontro do pensamento da construção de uma escola inclusiva no sentido de que, assim como as condições de aprendizagem dos estudantes necessitam da eliminação de barreiras, a eliminação de barreiras para que o professor exerça sua função de ensinar de maneira digna também é fundamental, ou sempre teremos uma escola com estudantes excluídos e professores oprimidos.

Durante o diálogo no grupo focal, ficou claro o anseio por trabalho intersetorial para apoiar o trabalho da inclusão escolar, possibilitados até a inclusão social como na fala do Educador 4, sobre familiar em condições de vulnerabilidade não só econômica, mas estrutural ou psicológica para atender às solicitações da escola. De acordo com Nóvoa (2019) e Mantoan e Lanuti (2022), essa possibilidade de um espaço formativo é possível e viável desde que não seja um espaço centralizador das ações ou dos recursos, que precisam estar à disposição da comunidade escolar.

Ainda, que essas ações formativas colaborativas sejam realizadas pelos pares, possibilitando a autonomia de suas práticas e trocas de saberes; que esse projeto seja estruturado em parceria com estudiosos, com universidades e outros setores que colaborem com reflexão teoria-prática. Ressalto, também, que esse espaço formativo deve ser pensado preferencialmente dentro das escolas.

6.2 DIMENSÃO TEMÁTICA: FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA PARA INCLUSÃO ESCOLAR

Essa dimensão compreende a análise documental dos documentos como os projetos formativos e planilhas de formação da rede e sobre as formações dos professores sobre as formações que já tiveram e as formações que desejam receber

(Anexos D e F) e vinculo essa temática ao pensamento de Freire sobre como nos tornamos educadores:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às 4:00 da tarde ninguém nasce educador. O formado para ser educador, a gente se fala. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2001, p.58)

Não é uma questão de “querer” mudar, é uma questão de desenvolver uma “consciência crítica” sobre a prática sobre a realidade, sobre a necessidade dessa mudança. E para que essa consciência crítica se desenvolva são necessárias condições e espaço para uma formação de trocas que possibilite as transformações das práticas, como propõe Franco (2008a, p.120):

Portanto, só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. Aquilo que antecede a possibilidade de produção de conhecimentos sobre a prática são os saberes pedagógicos, que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática. É possível, portanto, se falar em saberes pedagógicos como a possibilidade de criar, na prática, conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas. O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes.

Quando afirmo que não é uma questão de querer mudar, porque o verbo querer, precisa da ação para se concretizar. Nesse sentido, o pensamento de Franco (2008a) contribui para essa dimensão temática. Os dados evidenciaram a necessidade de uma reflexão sobre a prática. É necessário um trabalho colaborativo que fortaleça a prática docente e ele não se sinta tão dependente do profissional de apoio, tão inseguro como apontaram as falas.

A partir desse olhar para com dados da pesquisa entendi a necessidade de da base epistemológica da pedagogia crítica para transformar a prática docente em prática pedagógica como propõe Franco (2008a). Percebi pela análise dos documentos e das formações o quanto se investe na educação para um projeto incluso e uma educação de qualidade para todos. E esses mesmos dados me levaram a refletir sobre as contradições que amarram as concepções e práticas dos profissionais.

Ao se atrelar uma avaliação de desempenho com índice de avaliações externas, é possível alimentar um pensamento da lógica do mercado Laval (2019), como se a escola estivesse numa corrida por metas e rendimentos financeiros. É nesse sentido que a reflexão sobre a prática precisa estar presente no contexto da desta pesquisa e no contexto de qualquer pesquisa sobre a prática docente na perspectiva da pedagogia crítica, para que não só os estudantes sejam os oprimidos e excluídos, mas para que a educação capaz de transformar a realidade, seja realmente emancipatória.

Apoiada nos princípios da pedagogia crítica, entendo a necessidade de uma formação que empodere os profissionais para esse entendimento sobre a intencionalidade de suas práticas pedagógicas, como ressalta Franco (2017), sobre o estudo das práticas de inclusão, e corroboro que nem toda mudança é fácil, mas é necessária:

Incorporar a reflexão como inerência à prática é muito mais que adicionar um novo componente à prática instrumental. É uma nova forma de conceber o mundo, as relações sociais, o processo de aprender e de compreender a realidade sócio-histórica. É uma postura política, epistemológica e existencial. Assim, há muito a se compreender sobre a construção do conhecimento dos professores como práticos reflexivos. Será preciso que um trabalho rigoroso, metódico, científico, acompanhe, reflita e incremente os novos saberes que estão sendo tecidos na prática. É na prática docente que os saberes se ajustam e se consolidam. (FRANCO, 2020, p. 5)

Compreendo os relatos dos participantes quanto aos receios, às inseguranças e às dúvidas se estão no caminho certo. Por isso, o pensamento de Franco (2020) é muito importante para que os professores façam a leitura crítica da realidade, das suas condições de trabalho, refletindo as possíveis transformações. É preciso ponderar sobre a intencionalidade da prática e conduzir as direções de acordo com as necessidades em que atuarão. Prieto (2006b, p.59) pontua que: “Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas ações e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino, quanto para seu desenvolvimento profissional.”. Neste sentido, apreendi as principais necessidades dos participantes da pesquisa.

6.2.1 Categoria de análise: Formação e domínio da prática

Essa categoria de análise se constituiu a partir da análise dos dados observados sobre as propostas de formação docente e os relatos de insegurança, despreparo, entre outras falas apresentadas pelos participantes da pesquisa. Início esta categoria de análise com o pensamento de Franco (2015, p.604):

As aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar. Há sempre concomitâncias de ensino. Aí está o desafio da tarefa pedagógica hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ensinamentos que invadem a vida dos alunos.

Esse pensamento de Franco (2015) vem ao encontro do que esta pesquisa propõe, como analisar e compreender as limitações e as possibilidades enfrentadas pelos professores ao atuarem com a inclusão escolar nas escolas do município de Cajati. Como no exemplo da fala do Educador 6, ao dizer: “Quando a gente fala, atender todos e tudo, é muito bonito e seria muito legal. Mas eu planejar e chegar nesse processo é bem complicado, é bem difícil.”

Para Mantoan (2006b), há uma necessidade dos professores especialistas do AEE, como os professores da sala comum reverem seus conhecimentos e ressignificarem suas práticas para que possam atender a demanda que a inclusão escolar exige e para é fundamental a sustentação teórico-prático. Pensamento esse que conversa com o pensamento da pedagogia crítica freireana e da proposta da formação colaborativa proposta por Franco (2008).

Os pensamentos de Franco (2018) e Mantoan (2011) se coadunam, contribuindo como o entendimento da ressignificação necessária ao domínio da prática docente. Franco afirma que:

O bom professor sabe que não é possível controlar a aprendizagem que decorrerá de uma determinada situação de ensino. Esse professor, na perspectiva da pedagogia da didática crítica, sabe que as aprendizagens são caminhos construídos pelos sujeitos a partir de suas interpretações. E vivências nas diferentes esferas da vida. (FRANCO, 2018, 77).

Ao que Mantoan complementa no sentido da prática no contexto da inclusão escolar:

Certamente um professor que engendra e participa da caminhada do saber com os seus alunos e mediado pelo mundo. Consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e convocar a construção do conhecimento com maior adequação. Os diferentes sentidos que os alunos

atribuem a um dado objeto de estudo e suas representações vão se expandindo e se relacionando e revelando, pouco a pouco, uma construção original de ideias que integra as contribuições de cada um, sempre bem-vinda, válidas e relevantes. (MANTOAN, 2011, p.65).

Para as autoras supracitadas, o professor precisa ser como um maestro, como um artesão que, para além das técnicas e métodos, constrói situações de harmonia de conhecimento e trocas de saberes.

- *Núcleo de sentido: Formação continuada - colaborativa*

Ao analisar os dados nas falas dos participantes, constatei um clamor por formação, por orientação, por visitas de acompanhamentos e, assim, esses relatos deram origem a esse núcleo sentido.

Desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a formação continuada para o trabalho com o PAEE já estava prevista, embora ressaltando o trabalho do professor especialista, mas compreendia que essa formação deveria abranger o atendimento de todos os estudantes e suas características específicas. E esse professor especialista, de acordo com as diretrizes para Educação Especial como modalidade atendendo os alunos em classes comuns, deve ser o responsável por articular as orientações dos demais professores e envolvidos da escola.

A partir da pedagogia crítica que embasa esta tese, a formação precisa ser um processo colaborativo entre os pares, mas proporcionado pelos sistemas, como ressalta Freire (2001, p.25):

Outra coisa que a administração tem que fazer. Entre concorrência de seu respeito ao corpo docente e a tarefa que ele tem. É pensar, organizar e executar programas de formação permanente. [...] Formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática [...]

Nóvoa (1991) defende que a formação continuada deve ter o objetivo de se estruturar em torno dos problemas e das ações, e não apenas em torno dos conteúdos acadêmicos, e por isso a escola é o melhor lugar para que isso aconteça, pois deverá estar articulada às necessidades da prática docente. Nesse mesmo sentido, considerando a necessidade de uma formação colaborativa, o autor aponta:

Tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (NÓVOA, 2019, p. 6)

Nesse mesmo sentido, em se tratando da formação continuada por autores da Educação Especial, Beyer (2009) e Mantoan (2006) defendem que a formação continuada dos professores para trabalhar com a inclusão é um compromisso dos sistemas de ensino e deve possibilitar que os profissionais estejam aptos a desenvolver práticas para atender às necessidades dos estudantes.

6.3 DIMENSÃO TEMÁTICA: COMPROMISSO ÉTICO E AMOROSIDADE CRÍTICA

Essa dimensão temática teve origem em decorrência da análise das dimensões anteriores e está diretamente envolvida com a problemática da pesquisa, voltada a responder à questão: *Quais os limites e as possibilidades que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública do ensino municipal de Cajati enfrentam em sua prática no cotidiano da escola?*

Nesse mesmo sentido da dialética anúncio-denúncia proposta na pedagogia freireana, também responde a um dos objetivos específicos desta pesquisa, que é: *Contribuir com reflexões teóricas para a possibilidade de transformações nas práticas pedagógicas de inclusão escolar na perspectiva da pedagogia crítica.*

Essa dimensão temática também está relacionada a algumas falas dos participantes da pesquisa, quando demonstraram preocupação em “educar para a vida” como disseram, entre outros apontamentos. A categoria de análise que compõe essa dimensão temática é o compromisso pedagógico com o ser mais e o núcleo de sentido é o compromisso com o ser social e com o ser humano. A fala do Educador 8, ao comparar como era e como está a educação especial atualmente no município, reitera para que continue sendo transformada a cada dia na prática e nas concepções das propostas de inclusão escolar:

Educador 8: Eu quando cheguei nesse município [em 2003], a minha sala de aula, olha é sem comentários o que era aquela minha sala de educação especial. Sem comentários! Olga chegou a conhecer, muitos chegaram a conhecer. Nós tivemos salas especiais que eram gaiolas, que eram jaulas, foram classificadas assim no relatório. Olha! Colocaram os alunos na jaula! Você imagina a situação!

Enquanto está conosco no município, de Cajati inclusive, a gente faz isso, esse trabalho de inclusão. Porque a maioria por aí não faz nada, né. O apoio que eles têm em sala de aula, tanto o apoio de vocês que são os professores

e regentes da sala. Como a ajuda os auxiliares, os estagiários, enfim, são coisas que aqui hoje, igual o educador 5 também citou né, quantas coisas já mudaram!

O relato do Educador 8 mostra o processo de histórico vivenciado anterior ao plano da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e ao longo desses anos as mudanças foram acontecendo e Mantoan e Lanuti (2022) afirmam que a escola inclusiva é possível

A escola que queremos é possível e muitos já a estão construindo pedra por pedra. As mudanças esperadas, é verdade, são sempre locais específicas e, portanto, originais. E não poderia ser diferente, porque queremos que cada escola tenha sua própria assinatura, ao se identificar com os princípios do movimento inclusivo. (MANTOAN; LANUTI, 2022, p.82).

Autores como Mantoan (2001, 2006a), Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), afirmam em seus estudos que no processo para se construir uma escola inclusiva o que existe são caminhos percorridos por aqueles que descentralizam a inclusão das deficiências, das limitações, mas se apoiam na perspectiva da diversidade.

6.3.1 Categoria de análise: compromisso pedagógico como o ser mais

A pedagogia crítica freireana é uma pedagogia progressista que acredita na transformação das pessoas pela conscientização da sua existência como sujeito histórico, inacabado e cognoscente, ou seja, um sujeito que não está condenado ao fatalismo. Por isso, entendo essa categoria de análise como uma possibilidade de ruptura com as concepções e práticas que consideram o estudante PAEE ou os demais estudantes como alguém sem condições de avançar as barreiras que o oprime.

De acordo com a pedagogia crítica freireana, nossa responsabilidade e compromisso precisam estar fundados nos valores ontológicos, que acredita na qualidade do ser humano:

Quer dizer, eu sou responsável como educador com relação a esse núcleo básico que nos marca, que nos caracteriza - e que se constituiu histórica e socialmente e não a priori da história -, que é a vocação de ser mais. A minha responsabilidade é com isso. Por isso falo em ontologia. Eu sou responsável na minha prática educativa no sentido de ajudar-me e ajudar os outros a ser

mais. E não é possível ser mais sem libertação. Então, a pedagogia da libertação é profundamente responsável. (FREIRE, 1993, p. 11)

Ao elaborar essa categoria de análise sobre o compromisso com o ser mais, me debrucei sobre os dados buscando interpretar o que os professores entendem sobre a proposta da inclusão escolar, das condições oferecidas para que esses profissionais desenvolvam seu trabalho de forma digna. De maneira que essas ações não sejam opressivas ou excludentes para ambos, professores e estudantes.

- *Núcleo de sentido: Compromisso como o ser social*

Esse núcleo de sentido teve origem nas falas dos participantes ao demonstrarem a preocupação em ensinar para a vida. Sendo assim procurei fundamentar teoricamente esses pensamentos dos participantes com o objetivo dar sentido e significado científico as falas que destaco abaixo e início a fundamentação desse núcleo de sentido com o pensamento de Mantoan sobre a inclusão escolar.

A inclusão escolar envolve basicamente, uma mudança de atitude face ao outro: Que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa alteridade é que subsistimos e é dela que emana a justiça a garantir da vida compartilhada. (MANTOAN, 2004, p. 81)

Para Mantoan (2006a), a inclusão escolar veio para provocar o desmonte do sistema escolar e social hegemônico, pois os estudantes PAEE não exclusivos da classe popular, assim como quando uma escola é avaliada pelos seus rendimentos de aprendizagem não decorreu desses estudantes que quando tem um diagnóstico clínico, não entram no processo de avaliação externa. A inclusão escolar veio para transformar as pessoas para que a qualidade da educação aconteça em todas as esferas. Apresento a seguir alguns trechos dos dados colhidos com os participantes que compõem esse núcleo de sentido.

Educador 1: meu ponto de vista é a questão de a criança estar ali vivendo o que ela vai viver fora da escola realmente. Que é como qualquer pessoa né, como todo mundo. Acho que a gente precisa ensinar essas crianças a viverem e socializar com as outras crianças porque é isso que elas vão viver fora da escola.

Educador 4: Eu vejo, eu não sei, eu vejo dessa forma, uma forma global, assim olhando o indivíduo integral, né. No desenvolvimento integral desse ser

aí que está na nossa mão, né, para a gente trabalhar com ele. Em todo o processo, não só da questão da aprendizagem, mas também o social e o desenvolvimento dele de uma forma mais global.

Educador 8: A menos que caia dentro da sua casa. Na hora que cai no meio da sua casa, no meio da sua família, aí você consegue ver com outros olhos. Essa é a realidade da Educação Especial. Seja aqui, seja onde for. Ah, eu tenho um sobrinho. Ah, eu tenho um neto. Nossa, tenho um afilhado, nossa ele é diferente. Aí o amor que você sente por aquela criança faz você ver de forma diferente e buscar de todo jeito sanar o que ela precisa. Mas enquanto está acontecendo no terreno do outro, o olhar é esse, é de exclusão, é. Infelizmente essa é a realidade.

[...]

Nós fomos uma vez numa escola e a professora simplesmente levantou e veio e colocou a mão no meu rosto, no rosto das outras pessoas e falou: “você têm que cuidar desses alunos, você ganham para isso, eu ganho para dar aula para os meus alunos”. Então o que você faz nesse momento? Você só ouve né. E eu acho que o sentimento é até de pena. É até de pena, porque uma pessoa que faz, que tem um tipo desse de ação né. É uma pessoa que, no mínimo, ela não tem humanidade. Ela não tem respeito ao próximo. E de repente nem por ela mesma.

Educador 4: Porque nós, a nossa vida é reconhecer o nosso lugar né. Nós estudamos para isso, quando a gente vira adolescente, nós começamos a ter a nossa personalidade se formando e a gente vai se reconhecendo enquanto pessoa, enquanto indivíduo, olhando para nossas qualidades, olhando para os nossos defeitos e para as nossas potencialidades. E essas crianças que estão sendo sempre jogadas para o fracasso, né? Quando que eles vão ter o momento deles de ter sucesso? [...] E que ele consiga ter esse pertencimento, né. E esse desenvolvimento para a vida. Como a Educadora 8 falou, ninguém fica para a semente, né. Então a gente precisa ajudar essa criança a se desenvolver para que ele ache o seu lugar ao sol também.

Professor 46: [...] amor ao próximo.

Professor 15: [...] na verdade a inclusão traz a humanização e a empatia aos demais, ao aluno de inclusão traz autonomia e vivência.

Professor 69: Nos anos que tive inclusão, houve muita harmonia na sala por parte dos demais alunos que adquiriram muito cuidado com o aluno incluso. As brincadeiras e atividades diferenciadas que eu preparava para a inclusão se estendia aos demais.

Professor 66: Penso que incluir é o que vai fazer a diferença na vida de tantas pessoas. Sentir-se amado e cuidado.

Professor 28: Envolver todos os alunos em atividades conjuntas, promovendo o respeito e a tolerância.

Professor 56: Amor imensurável.

Educador 08: Essa semana [...] fui fazer uma sondagem do aluno que no bimestre passado ele estava silábico, é um aluno autista. E de repente eu fazendo a sondagem, agora esse semestre, está alfabetizado. Eu falei: “Meu Deus que maravilha!”. Quando eu falei, eu falei várias coisas, mas aí eu falando e observando a reação. Quando eu falei: “perfeito! A sua leitura está perfeita, sua letra está perfeita! Eu vou te dar um presente!”. Mas assim brincando. Na hora que eu falei a palavra perfeito ele se transformou. Ele pediu para que eu colocasse mais palavras para ele ler. Então o que ele já deve ter passado? Porque eu falei muitos elogios, mas quando eu falei assim:

“nossa, sua leitura está perfeita”, ele se transformou. Você vai realmente que eu acho que ele tinha conseguido alcançar ali o auge daquela emoção dele, né. E eu também falei até chamei uma merendeira, né? Que tem uma janela ali grande no fundo da minha sala. Falei: fulana venha escutar ele ler! A merendeira parou e falou: “Meu Deus que lindo você está lendo!” Então, é esses tipos de coisas, essas ações, elas têm que ser espontâneas da mesma forma que a criança é espontânea com a gente. Fica envolto, né. Há muitos, como posso dizer, preconceitos que na verdade a criança percebe. Você pode até tentar passar uma imagem para aquela criança, mas ela vai saber que aquilo ali não é natural, aquilo ali não é verdadeiro. E a partir do momento que você consegue, no mínimo, no mínimo passar um sentimento verdadeiro, que realmente você se preocupa com ela e que ela faz parte daquela sua sala de aula, ela faz parte da sua vida! Porque de alguma forma ela vai afetar você! Vai afetar. [...] Isso é ser humano! Isso é ser respeitar, né, o momento, a etapa do desenvolvimento da criança.

Ao analisar com profundidade essas falas dos participantes tanto no questionário quanto do grupo focal, com o apoio da teoria da pedagogia crítica freireana, perceberam-se as profundas contribuições que elas representavam.

Nesses relatos, curto ou extensos, estava contida o que Freire (2013b) afirma como vocação ontológica para o ser mais, que é preciso acreditar no ser humano, ter a consciência da amorosidade crítica colocada por Hooks (2017, p 46, grifo da autora): “A palavra *amor* é um substantivo, mas a maioria dos mais perspicazes teóricos dedicados ao tema reconhecem que todos amaríamos melhor se pensássemos o amor como uma ação.”

Para os autores supracitados, o amor é uma ação, com responsabilidade que se tem um para com o outro dentro da sociedade. Entretanto, as ações de amor de propostas na pedagogia freireana não representam o sentimentalismo ingênuo e, sim, a amorosidade da coragem de lutar pelos oprimidos, pelos excluídos.

Como educadores, há a responsabilidade e o compromisso legal e social de proporcionar uma educação digna e significativa aos estudantes. Para fundamentar esse pensamento, destacam-se as afirmações de Freire:

O trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência. Isso não significa, contudo, que deva, em seu trabalho pedagógico, impor sua opção aos demais. (FREIRE, 2013a, p. 50)

Entende-se que o autor pretende ressaltar que não se pode aceitar ou conformar com um sistema educacional que ainda oprime e exclui, seja o alunos de PAEE ou os professores que com eles trabalham e convivem.

As falas dos professores aqui destacadas evidenciam o quanto a prática docente e o processo de ensinar e aprender envolve outros valores, como elucida Paulo Freire (2014), e Zabala (1998) também afirma, em seus estudos sobre a prática educativa, que não se pode pensar no aluno apenas circunscrito em seus aspectos cognitivos, mas como ser social, com suas histórias e anseios sobre o mundo como todo ser humano.

Freire (2014, p.24) sustenta que:

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social como dela, fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade à arte. A magia, a ciência, a tecnologia, ensinar e aprender. Cortando todas as atividades humanas.

O relato do Educador 8 de que, quando ele falou ao seu aluno autista que a atividade estava perfeita, este solicitou mais atividades. A importância das emoções foi abordada na pesquisa por Faria e Camargo (2021) e analisada no levantamento bibliográfico, no Capítulo 2 desta pesquisa e colaborou nesse entendimento sobre como o sentimento, as emoções são fundamentais no trabalho com o ser humano.

Dentre todos os dados coletados, como relatos acima, percebi que a palavra “amor” apareceu timidamente por 3 vezes, apenas nas respostas dos professores 46 e 56, no relato do Educador 8, como se esse sentimento não pudesse fazer parte dos diálogos sobre educação escolar, sobre ensinar e aprender. E, por isso, o pensamento de Rios (2011) é tão importante para fundamentar essa categoria de análise quanto à inerência dos sentimentos na prática docente, na relação professor-aluno:

Ao mencionar a presença do sentimento, das emoções, nos remetemos a uma outra dimensão do trabalho educativo, a que ainda não havia sido feito referência: a dimensão estética. Ela está relacionada à presença da sensibilidade no trabalho do professor. Sensibilidade que o leva a procurar conhecer os alunos, a estar aberto para as diferenças, a se preocupar com a desigualdade que frequentemente ameaça se instalar na escola. Há na sala de aula uma relação pedagógica, uma relação entre sujeitos que partilham suas experiências, intercambiam seus saberes. (RIOS, 2011, p. 64)

A amorosidade em busca pelo ser mais ser mais (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019) percorre todas as obras de Paulo Freire, confirmando que o processo de ensinar e aprender está contido nos princípios da prática educativa da humanização, dos respeitos e valorização do ser humano. Também está evidenciado em documentos legais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição da

República Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isso permeia os direitos e deveres que todos temos de nos desenvolver e sermos educados, nos princípios de solidariedade, fraternidade, para a cidadania, de acordo com a personalidade de cada indivíduo.

Esse subcapítulo é muito bom! Parabéns!

6.4 RESULTADOS

A partir da análise apresentada neste Capítulo, que dialoga com os capítulos anteriores, concluo que os princípios da pedagogia crítica freireana são necessários como contribuição para transformar a prática docente na atuação com a inclusão escolar, ao possibilitarem a reflexão crítica e a resignificação do trabalho pedagógico para o PAEE, no contexto pesquisado.

Os resultados mostraram a necessidade de se refletir criticamente sobre o processo de inclusão escolar. Não obstante o respeito ao educando seja uma exigência e seja inerente à prática docente, a pedagogia crítica nos mostra que essa prática não pode ser ingênua.

Quando o Educador 4 diz: “a nossa vida é reconhecer o nosso lugar [...] então a gente precisa ajudar essa criança a se desenvolver para que ele ache o seu lugar ao sol também.”, é preciso refletir criticamente sobre que lugar é esse, que mundo é esse que queremos para nossos educandos. E, nesse sentido, o professor precisa ser continuamente formado e, como afirma Franco (2017), ter consciência da intencionalidade de suas práticas, de acordo com o que a realidade exige.

Para explicar os resultados obtidos, retomo os objetivos específicos desta pesquisa: a) *Conhecer criticamente a proposta pedagógica da rede municipal de Cajati sobre inclusão escolar*, b) *Identificar as principais práticas que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública de ensino de Cajati, utilizam no cotidiano da inclusão escolar* e c) *Identificar limites e possibilidades que os professores percebem na prática cotidiana de inclusão escolar*.

Considero ter conseguido alcançá-los ao analisar os dados coletados por meio da triangulação segundo Minayo (2012), entrelaçando essas informações às contribuições teóricas que fundamentaram o objeto desta investigação. Ainda, por meio da análise de conteúdo segundo Bardin (2011), ao fundamentar os dados empíricos buscando os sentidos e a compreensão da proposta pedagógica e as

práticas dos educadores ao trabalhar com a inclusão escolar no cenário da pesquisa, conforme síntese que apresento a seguir.

- *Conhecer criticamente a proposta pedagógica da rede municipal de Cajati sobre inclusão escolar*

Quanto à proposta pedagógica da rede municipal, os dados construídos possibilitaram conhecer e compreender que existe, sim, uma preocupação em oferecer formações em forma de palestras e cursos, a curto prazo, aos professores (Anexos D e F). Existe um núcleo da Educação Especial/Inclusiva, com uma equipe multidisciplinar para auxiliar em todo o processo, desde a investigação dos casos, até o suporte com profissional de apoio na sala para o estudante PAEE.

Entretanto, ao analisar o projeto formativo das escolas, foi possível perceber a preocupação em atingir metas e índices. Ou seja, existe uma tendência de buscar uma educação de qualidade, subordinada aos princípios e valores de um sistema político educacional que atende a interesses da sociedade neoliberal, associando valores de produtividade, qualidade, aos investimentos financeiros.

Isso indica, a partir da fundamentação teórica, a necessidade de uma análise crítica e a reformulação das políticas públicas municipais para que as ações desenvolvidas pela rede realmente atendam à realidade das escolas, dos professores e dos estudantes PAEE, assim como de todos os estudantes. Por conseguinte, que a proposta de uma educação de qualidade seja realmente desenvolvida e fortalecida como práxis pedagógica e social.

- *Identificar as principais práticas que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública de ensino de Cajati utilizam no cotidiano da inclusão escolar.*

Como resposta a esse objetivo, a pesquisa evidenciou que a prática dos professores acontece no sentido de cumprir os protocolos. Seja o de cumprir o que rege os referenciais do SESI, seja atender às expectativas da BNCC; quanto aos estudantes PAEE, a prática é de acordo com as orientações e protocolos das resoluções municipais (Anexos G e H). A análise desses dados revela a necessidade da reflexão crítica dos professores sobre a intencionalidade de sua prática, segundo a fundamentação teórica desta pesquisa.

- *Identificar limites e possibilidades que os professores percebem na prática cotidiana de inclusão escolar*

A análise e resposta desse objetivo se dá na dialética limites-possibilidades. Quanto aos limites, os dados indicaram falta de formação específica e continuada, condições de trabalho e infraestrutura, como salas numerosas, falta de recursos e materiais adequados, falta de profissionais de apoio auxiliar na sala de aula, dificuldade de parceria com as famílias dos estudantes.

Como possibilidades, os dados indicaram o inverso aos limites apontados, que seria oferecer formação continuada específicas não só aos professores, mas a todos os envolvidos no contexto escolar, famílias, e construir um trabalho intersetorial para proporcionar suporte à proposta pedagógica de inclusão escolar.

- *Contribuir com reflexões teóricas para a possibilidade de transformações nas práticas pedagógicas de inclusão escolar, na perspectiva da pedagogia crítica*

O último objetivo específico desta pesquisa reflete a minha contribuição com os resultados da análise interpretativa e está relacionado ao princípio dialético da pedagogia crítica freireana, o anúncio/denúncia, porque esse é o compromisso da dialética, de olhar a realidade e desvendar, denunciar as contradições, mas anunciar as possibilidades de rupturas com as situações que não condizem com concepções e práticas de justiça para com a sociedade oprimida.

Nesse sentido, defendo que a *inclusão escolar*, como uma prática inerente à ação docente, pode ser uma práxis pedagógica possível se a formação e a prática docente estiverem fundamentadas na pedagogia crítica freireana, cujo princípio epistemológico é a concepção do respeito e da valorização ser humano, consciente do seu inacabamento e ser social cognoscente (FREIRE, 2013b, 2018a).

A inclusão escolar como práxis pedagógica não visa atender o aluno de acordo com o laudo médico ou pela necessidade do diagnóstico, para que esse aluno com defasagem de aprendizagem justifique o sistema de avaliações externas, que estão vinculadas a condicionantes de resultados e investimentos, de bonificações e gratificações salariais.

A inclusão escolar como práxis pedagógica precisa ser consciente da responsabilidade com o ser social, como referido na terceira categoria de análise. Nesse sentido, as políticas públicas e os sistemas de ensino carecem de rever os processos de formação e condições de trabalho dos profissionais. Os professores necessitam de condições teóricas e práticas para ressignificar sua prática docente não só para o estudante PAEE, mas para a turma toda (MANTOAN, 2006a), haja vista que, como afirma Freire (2013b), não existe saber mais ou saber menos, existem saberes diferentes que, ao serem compartilhados, se transformam, se ressignificam.

Conforme afirma Freire (2018a), ensinar é uma especificidade humana, nesse sentido, a inclusão escolar como práxis pedagógica é a possibilidade para a conscientização e valorização do ser humano, com toda sua diversidade, necessidade, potencialidades e singulares. Como ilustração, cito o exemplo da filósofa, escritora e conferencista mundial Helen Keller surda-cega desde os 19 meses de vida, feminista, a qual apoiava o direito ao voto feminino e o uso de anticoncepcionais e, ainda, como socialista, apoiava os trabalhadores, defendendo um sindicalismo revolucionário (MARACIULO, 2019).

Diante do exposto, como anúncio das possibilidades de transformação ao que foi denunciado pelos resultados da pesquisa, apresento as seguintes sugestões:

1. Realização de formação continuada como a pesquisa-ação proposta por (FRANCO, 2016, p 513): “voltada à formação contínua de professores protagonistas, crítico-reflexivos, empoderados, capazes de transformarem a si e às suas circunstâncias, tenho denominado pesquisa-ação pedagógica (PAPe)”. Assim, possam ressignificar suas práticas de inclusão escolar diante dos desafios cotidianos. Como apontado na interpretação e análise dos dados, a formação a partir da proposta de Franco (2016), Novoa (2019) e Mantoan (2006a) precisa ser entre pares, refletindo-se criticamente sobre sua realidade e as necessidades do contexto social.

Ou seja, essa formação poderá ser realizada em parceria com instituição parceira, como universidades e outros profissionais, mas sempre partindo da problematização real da comunidade escolar e prática dos professores envolvidos para que, realmente, venha a atender as possibilidades de transformação e melhorias. Para ilustrar essa necessidade do diálogo, da formação continuada, da necessidade da reflexão sobre prática, apresento um trecho da fala de um dos participantes sobre

a importância daquele momento do grupo focal, que mesmo não tendo a intencionalidade de ser um espaço de formação, acabou gerando esse significado e sentido aos participantes.

Educador 4: O Educador 8 foi falando ali algumas coisas, a gente entrou num túnel do tempo lá do início dos anos dois mil, né. Pessoal que é mais velho aí já até reconhece algumas coisas absurdas que aconteciam, né. Que graças a Deus nós mudamos e nós só mudamos porque teve gente a frente levantando a bandeira e discussões, né. Lembro uma vez que o Educador o foi com outro professor lá na escola [...] e eles já com um olhar assim que estava muito distante do nosso da sala de aula, né. Eles falavam coisas assim que pareciam assim muito longe, muito distante mesmo do que a gente estava vivendo aquele momento, né. E muito disso porque a gente não discutia a inclusão, não discutia questão da acessibilidade, né. e a gente não tinha lugares, nem momentos para essas discussões e eu vejo que isso, que bom que nós caminhamos né. Nosso município caminhou muito. [...] Então assim, são caminhos em que alguém acha assim, tem alguma coisa que não está certa, né. A gente precisa mudar o caminho e vem de pessoas com experiência, de pessoas de estudo e esse momento que a gente está vivendo assim, dessa roda virtual de conversa, né. Ela vai esclarecer muito do nosso entendimento também. Porque nós ainda não chegamos aonde nós precisamos chegar. Estamos assim, alguns já tem uma visão mais avançada, ne [...]. E olhando pra realidade que nós tamos vivendo hoje, né. [...] Será que a gente está olhando para esse público como deve ser olhado? Que a educação especial caminhou muito. [...] Colocando-me no meu lugar de gestão, preciso fazer algo para possibilitar e para que esse professor consiga olhar para esse aluno, né. [...] Muitas, muitas formações aí. [...] Olga que foram falar dessas questões, mas eu vejo que a gente [...] não conseguiu enxergar ele como ele precisa ser visto né. A gente não conseguiu ainda fazer discussões, né. Que sejam pertinentes, que ajudem a gente caminhar para entender esse aluno, né. [...] Como a gente precisa olhar para essa criança? [...] Como que a gente vai avaliar essa criança? E como que a gente vai, como que a gente vai trabalhar com ela enquanto escola [...]. Então eu vejo que é, eu, eu na janela da gestora né, hoje, eu vejo assim, que não é só o professor que tem as dificuldades pra tratar, a escola, a gestão da escola, coordenador pedagógico, diretor da escola também tem um grande desafio né. A criança com deficiência que hoje é um público muito específico dentro da rede com uma legislação que cuida, a gente não conseguiu ainda tirar né, daquela questão no dia do conselho e falar eu tenho vinte e cinco alunos e duas inclusões né. [...] Mas ainda existe, eu tenho cinco alunos e duas inclusões. Nossa, tem vinte e sete, meu filho! Você não tem vinte e cinco e duas inclusões. Você tem vinte e sete alunos! [...] Então, isso ainda está muito, muito mais cristalizado, né, na gente. E essa questão mesmo da gente olhar para as outras crianças e conseguir achar um caminho para ela também né. Então eu tenho muita dificuldade, mas eu acredito assim que esse momento hoje em dia, a gente está sentado, não só professor né? Coordenador, gestor, isso é muito gente, até o supervisor, mas ela não pode estar com a gente aqui, isso é muito importante, ne! Porque a quem está criando, discutindo, debatendo, é, questões muito pertinentes. Que quando a gente tinha uma educação especial onde a gente tinha meninos com 18, 19, 20 anos com barba. [...] eu lembro que lá na escola os meninões que tinham lá, que eles eram excluídos por queles já estavam fora, que as outras crianças tinham medo como se eles fossem um ser anormal, porque não cabiam mais naquele ambiente escolar porque destoava do tamanho ne, e eles não foram preparados para outros momentos da vida deles e eles estavam ali naquela escola. E hoje nós já caminhamos muito, muito, muito, muito! Mas porque alguém ousou falar e ousou levar essa fala. Não eram grupos grandes gente,

eram grupos assim pequeninhos que começavam a debater, levantando aqui, levantando ali, uma pulguinha aqui, uma pulguinha ali e aí a gente começou a se incomodar então por ele. Então eu percebo assim, esse momento é muito valioso para isso, porque a gente vai criando conteúdo, conteúdo municipal. Olhando para nossa realidade pensando assim: nossa, a gente precisa mudar! As vezes a gente lê umas coisas assim de outros lugar maravilhosas, iniciativas maravilhosas e a agente acha que aquilo ali não dá para implementar porque o nosso olhar ainda está muito longe. Porque a gente não discutiu, porque a gente não encontrou parceiros, a gente não encontrou quem encontrasse a causa com a gente, porque sozinho a gente não vai. Nós precisamos de parceiros. Então é isso.

A fala do Educador 4 deixa claro que a discussão, o diálogo sobre a realidade que existia com os pequenos grupos da escola, com os próprios colegas da rede ajudou a mostrar caminhos que possibilitaram a transformação, mas que muito ainda há para ser melhorado. Os caminhos podem ser encontrados pela reflexão crítica das ações, sobre a tomada de consciência do que precisa ser mudado. Nesse sentido, entendo que a pedagogia crítica freireana possibilita essa problematização, a reflexão, a conscientização e a transformação.

2. Além das formações teóricas e práticas, as rodas de conversas sobre os temas abordando as deficiências, os transtornos, os conhecimentos da neurociência, conforme analisados nas planilhas e projetos formativos da educação municipal, essas ações e formações também estejam fundamentadas na perspectiva da pedagogia crítica freireana, como em Freire (2013b,2018a), por exemplo.

Faz-se necessário um projeto de formação continuada voltada à conscientização crítica dos professores quanto ao valor de suas ações, para além do atender protocolos de inclusão escolar, quando se sabe que a função da escola é social, para a cidadania. Para compreender a qual educação estamos servidos e para qual sociedade estamos preparando nos alunos PAEE, ou não é preciso fundamentar a formação continuada em teorias epistemológicas crítica e, assim, compreender as políticas públicas compensatórias no discurso de uma educação para todos, mas que condiciona as ações do sistema as metas e índices de avaliações opressoras, como vimos com Frigotto (2010,2013), Libâneo (2012, 2020), Saviani (2008, 2011, 2018) e Streck (2009).

3. A inclusão escolar seja uma parte viva no PPP da escola, possibilitando o diálogo com a comunidade, com as famílias e com os outras instituições parceiras, no sentido de se construir na escola um espaço de formação coletiva, de conscientização

dos direitos e deveres para com a função social, também como espaço de lutas a favor de uma sociedade mais justa e humanizada.

4. E para além do cenário da pesquisa, as políticas públicas de avaliação externa precisam ser revistas do sentido que serviam, de apenas buscar indicativos da necessidade de melhorias e de mais investimentos; que estejam desvinculadas de bonificações, gratificações aos profissionais, o que gera opressão e a ideia de competitividade, como se os profissionais e as características singulares de cada estudante fossem responsáveis por esse índices de qualidade, quando o que é preciso é investimento em melhores salários e melhores condições de trabalho nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador, eles se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. (FREIRE, 2013b, p. 176).

Realizar esta pesquisa foi um longo processo de construção e desconstrução, de transformação e reafirmação. Como pesquisadora, tive que aprender a formular e reformular hipóteses, analisar teorias e, assim, conseguir concretizar esta tese de doutoramento. Como ser humano, as condições, os contextos, as leituras e as reflexões me transformaram diante das dúvidas, das inquietações que a vida e o mundo nos levam. Como educadora, pude também me transformar, reafirmar minhas convicções e esperanças na educação de acordo com princípios freireanos de que a educação transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo.

Esta pesquisa permitiu compreender que inclusão escolar colocada em prática, sob a perspectiva da pedagogia crítica freireana, pode transformar não só a prática docente, mas todo um sistema que ainda oprime e exclui, com políticas públicas baseadas em metas, índices de investimento financeiro como IDEB, SARESP, entre outras que não conhecem a realidade das escolas.

Ao buscar compreender o objeto da pesquisa pelas fundamentações teóricas, apreendi a necessidade da transformação dos sistemas de ensino e das práticas docentes, para que a inclusão escolar possa acontecer de acordo com os princípios que a Educação Especial - na perspectiva da educação inclusiva - se propõe. Para tanto, foi fundamental analisar os dados sob um olhar crítico, buscando as contradições existentes no processo de inclusão escolar, no contexto da pesquisa, quanto às propostas pedagógicas, de formação e condições das práticas dos participantes da pesquisa.

Os resultados conduziram à compreensão de que as possibilidades estão no desejo dos participantes em receber formações que favoreçam seu trabalho, mas que essas formações possibilitem a reflexão crítica sobre a prática, que conduzam à formação entre os pares e, como aduz a epígrafe deste capítulo, que todos possamos nos realizar pelo nosso trabalho de transformar e construir juntos um mundo mais humano.

Nesse processo de análise e reflexão sobre os dados e resultados, foi gratificante ver nas falas dos participantes - mesmo em contexto de tanta negação pela vida, pelo outro, pelo ser humano, onde tudo é robotizado, automatizado – que o “amor” ainda resiste:

Educador 8: [...] o amor que você sente por aquela criança faz você ver de forma diferente e buscar de todo jeito sanar o que ela precisa.

Professor 15: [...] na verdade a inclusão traz a humanização.

Professor 46: [...] amor ao próximo.

Professor 69: [...] cuidado com o aluno incluso.

Apreende-se que o que falta não é o “querer”, mas ter condições teóricas e práticas para conseguir utilizar os recursos, fazer a leitura crítica da realidade da sua prática e transformar sua aula em uma prazerosa aula, não somente para os estudantes, mas para ele também.

Para encerrar essas considerações, reafirmo a fé na educação que me transformou e continua a me transformar; reafirmo a fé nos educadores, em sua luta por uma educação mais digna para a sociedade. Ressalto que o amor discutido nesta tese é o amor da criticidade, da solidariedade para com a emancipação humana do outro, a amorosidade crítica, como proposta por Hooks (2020b), e a amorosidade crítica proposta por Freire (2013b, p. 100): “Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa.”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/816>. Acesso em: 11 set. 2022.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/file/Id/anexo/ilovepdf_merged_4.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Pesquisa-ação e Inclusão Escolar**: uma análise da produção acadêmica em Educação Especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas. 2010. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6092>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ANPED. **Grupo de pesquisa do ProPEd/UERJ divulga nota de repúdio acerca do impeachment da presidente**. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/grupo-de-pesquisa-do-propeduerj-divulga-nota-de-repudio-acerca-do-impeachment-da-presidente>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ANPED. **Nota ANPEd acerca dos rumos que o governo federal vem traçando para a educação escolar em nosso país**. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-anped-acerca-dos-rumos-que-o-governo-federal-vem-tracando-para-educacao-escolar-em-nosso>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade** [online], v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Giovani Ferreira A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 22, n. 69, p. 475-497, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226924>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Revogado pelo Decreto nº 7.690, de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional**
BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, 2016. Disponível em:
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF:
Presidência da República. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 9 set.
2022.

BRASIL. Decreto nº 10.502/2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial:
Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível
em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm.
Acesso em: 03 nov. 2021.

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**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção
Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as
Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 out. 2001.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm Acesso
em: 26 de maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436,
de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o
art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília,
DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-
2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do
Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime
de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das
famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e
financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação
básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm Acesso
em: 16 maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento
educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394,
de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de
novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set 2009. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm Acesso
em: 24 maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção
Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jan. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286 Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10098&ano=2000&ato=f76MzYU1EMNpWTb22>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 mar. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é coronavírus?** 07 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/perguntas-e-respostas/covid-19/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 ago. 2022.

BRASIL. Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer 05/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1. jun. 2020, Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos-sumulas-pareceres-eresolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> . Acesso em: 07 maio 2022.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. MEC/SEE (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52470/1/2008_art_rvfigueiredoacnosorio.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Educação Especial de São Paulo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 abr. 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. Portaria MEC nº 2678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 set. 2002. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002> Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF,

CNE/CP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf
Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Resolução nº 2 de 2 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, SEE/MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 21 mar. 2022.

CAJATI/SP. **Dados do município**. Disponível em: <http://www.cajati.sp.gov.br>. Acesso em: 02 jul. 2022.

CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (org.). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. 2.ed. Florianópolis: Insular, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

CARTA CAPITAL. **Ministro da Educação diz que é 'impossível a convivência' com crianças com certo grau de deficiência**. 19 ago. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ministro-da-educacao-diz-que-e-impossivel-a-convivencia-com-criancas-com-certo-grau-de-deficiencia/>. Acesso em: 2 jul. 2022.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ESTADÃO. **O material jornalístico produzido pelo Estadão é protegido por lei**. As regras têm como objetivo proteger o investimento feito pelo Estadão na qualidade constante de seu jornalismo. 18 set. 2011. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/ciencia,como-vivia-um-paulista-pre-historico,234922>.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, v. 37, e64536, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64536>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FERNANDES, Bernardo Monçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo" (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação Básica do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sobre os programas do livro**. 2022. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro> Acesso em: 22 ago. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 109-126, 2008a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>. Acesso em: 11 set. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 21 set. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia Como Ciência da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez; 2008b.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 31, p. 726-742, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1183>. Acesso em: 16 set. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. ETD - **Educação Temática Digital**, v. 18, n. 2, p. 511–530, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i2.8637507. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 23 set. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Por uma metodologia formativo-emancipatória: articulando teoria e práxis. **LACONEX@O - Reflexões que transformam e inspiram**, n. 4, maio 2020. Disponível em: <https://www.ufpb.br/laconexao/contents/documentos/experiencias-e-reflexoes-pedagogicas/reflexao-pedagogica-04.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos Pedagogia Universitária**, São Paulo, set. 2009. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**,

Araraquara, v. 21, n. esp. 02, p. 964-978, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10370>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; SILVA, Lislely C. Gomes da; KOTI, Olga Rosa Práticas pedagógicas inclusivas: limites e possibilidades. In: HASHIZUME, Cristina Miyuki; BRAZIER, Fábio (org.). **Educação e Psicologia**: Olhares da inclusão sobre o processo de ensino-aprendizagem. 1. ed. Santa Maria-RS: ARCO Editores, 2021. Disponível em: 4502fa_17736be1d9344c0db35e0cababde945b.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Renovar a didática crítica: uma forma de resistência às práticas pedagógicas instituídas pelas políticas neoliberais. In: ENDIPE, 19., 2019, Salvador. **Didática**: Abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFB, 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Nós podemos reinventar o mundo. [Entrevista cedida a] Moacir Gadotti. **Nova Escola**, São Paulo, v.8, n.71, p.8-13, nov. 1993. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1414>. Acesso em: 16 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 22).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Organização de Ana Maria Araújo. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 1.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Pedagógica da Solidariedade**. Organização de Ana Maria Freire. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz Terra, 2018c.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 417-442, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1593>. Acesso: 23 set. 2022.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Tradução de Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hemogênico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio *et al.* (org.). **Educação do Campo**: Reflexões e Perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos e contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GOOGLE MAPS. 2022. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-24.7754656,-48.1600176,20507a,35y,270h/data=!3m1!1e3!5m1!1e1?hl=pt-BR&authuser=0> Acesso em: 25 mar. 2022.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de cárcere**. 3. ed. v.1, 2 e 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HADDAD, S. **O Direito à Educação no Brasil**. Relatório Final da Relatoria de Educação de DHESC no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 25 mar. 2022.

HIDOCTOR. **Síndrome de Noonan**. Cid-10. Disponível em: <https://www.hidoctor.com.br/cid10/p/capitulo/17/grupo/Q90-Q99/categoria/Q87/subcategoria/Q871>. Acesso em: 25 mar. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020a.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020b.

IBGE. **Dados Estatísticos do município de Cajati/SP**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/cajati/panorama>. Acesso em: 02 jun. 2022.

INEP. **Educação Básica: Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 9 ago. 2022.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2017.

KONDER, L. **O futuro da práxis filosófica: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOTI, O. R. **Prática Docente nas escolas rurais de Cajati/SP: limites e possibilidades na construção da identidade com a educação do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/78493146-Pratica-docente-nas-escolas-rurais-de-cajati-sp-limites-e-possibilidades-na-construcao-da-identidade-com-a-educacao-do-campo.html> Acesso em: 9 ago. 2022.

JOLIBERT, Josette; SRİKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.

LEHMKUHL, M. de S. A filantropia como gênese da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. e33/1–15, 2021. DOI: 10.5902/1984686X42685. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/42685>. Acesso em: 3 out. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al.* (org.). **(De)**

formação na escola: desvios e desafios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 33-50.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão:** Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? – 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006a. (Coleção Cotidiano Escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

MARACIULO, Marília. Quem foi Helen Keller, ativista por direitos de pessoas com deficiência. **Galileu**, 2 ago. 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2019/08/quem-foi-helen-keller-ativista-por-direitos-de-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 15 maio 2022.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil:** História e políticas. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MICOTTI, M. C. O. (org.). **Alfabetização:** a produção de saberes. 1.ed. Rio Claro: Instituto de Biociências, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade.** 30.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva:** Contextos Sociais. Tradução de Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação continuada de professores: In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 21 set. 2022.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. DUDH. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Paris, 1948. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 4 mar. 2022.

OBSERVATÓRIO DO LEGISLATIVO BRASILEIRO. **Ciências Sociais Articuladas: o orçamento da Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil: 22 anos de avanços e retrocessos.** 22 fev. 2022. Disponível em: <https://olb.org.br/ciencias-sociais-articuladas-o-orcamento-da-educacao-ciencia-e-tecnologia-no-brasil-22-anos-de-avancos-e-retrocessos/>. Acesso em: 4 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala: OEA, 1999.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAGNI, Pedro Angelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 22, n. 68, p. 255-272, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226813>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores: Unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2022.

PORTAL DO PROFESSOR. **Acesso à informação.** 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/portal-do-professor>. Acesso em: 2 jul. 2022.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim** (Métodos de Pesquisa). Tradução de Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016. Edição Kindle.

PORTAL QEDU. **Sobre.** 2022a. Disponível em: <https://qedu.org.br/sobre>. Acesso em: 13 set. 2022.

PORTAL QEDU. **Cajati - IDEB.** 2022b. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3509254-cajati/ideb>. Acesso em: 13 set. 2022.

RIOS, Terezinha. **Ética e Competência.** 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural dos direitos humanos.** Disponível em: http://dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_concepcao_multicultural_dos_dh.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo:** para um nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 433-470. Disponível em: www.ces.uc.pt/emancipa/research/pt/texts.html Acesso em: 26 set. 2022.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Inclusão Escolar e Infraestrutura Física de Escolas de Ensino Fundamental.** Cadernos de Pesquisa [online]. v. 51, e07167, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147167>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de Cajati. **Contratos.** 2017. Disponível em: <https://www.cajati.sp.gov.br/contrato/detalhe/434/pproposta-educacional-do-sistema-sesi-de-ensino-/> Acesso em: 22 ago. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Integração e Inclusão: do que estamos falando? **Temas sobre Desenvolvimento**, v.7, n.39, p.45-47, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 43.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019 (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Regime Militar. Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SESI.SP. **Educação:** Rede Escolar SESI-SP. 2022. Disponível em: <https://www.sesisp.org.br/educacao/rede-escolar-sesi-sp>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SILVA, M. V.; CAMPOS, M. V. M. Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux. **Educação e Pesquisa**, v.47, p. e202147002001, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147002001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/192696>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. (org.). **Práticas Educativas do/no Campo.** Ponta Grossa: UEPG, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: UTP, 2016.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STF. Supremo Tribunal Federal. **ADI 6590-DF**. Requerente: Partido Socialista Brasileiro – PSB – Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade – O Tribunal por maioria, referendou a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº10.520/2020, nos termos do voto Relator, vencidos os Ministros Marco Aurélio e Nunes Marques. J. DJ nr. 1 do dia 08/01/2021 – Plenário Sessão Virtual.

STRECK, Danilo Romeu. Da Pedagogia do Oprimido às Pedagogias da Exclusão: Um Breve Balanço Crítico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 maio 2022.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TANNÚS-Valadão, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230076, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Epub 25 out. 2018. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Acesso em: 22 ago. 2022.

THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jaques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.15, n.30, jul./dez. 2004.

TORRES, Alberto Carlos. Estado privado e política educacional elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Tradução de Vania Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

UNESCO. 2000. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por. Acesso em: 25 ago. 2022.

UNESCO. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 25 abr. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, 2001. 70p.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul:** UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278> por. Acesso em: 25 ago. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 31 ago. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2006.

APÊNDICE A – CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO

Cajati, 30 de outubro de 2019

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO

À DIRETORA DO DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 DE CAJATI/SP.

Ilma. Sra. Maria Cláudia Brondani Rabelo

Eu, Olga Rosa Koti Pires, professora da Educação Básica I, lotada na Escola Municipal de Educação Infantil Gente Inocente, exercendo a função de professora Itinerante da Educação Inclusiva junto a equipe técnica do Departamento Municipal de Educação de Cajati/SP, responsável principal pelo projeto de investigação, como pesquisadora e discente do Doutorado em Educação da UNISANTOS- Universidade Católica de Santos, cursando atualmente o segundo ano, venho respeitosamente à presença de Vossa Senhoria solicitar, por meio do presente, permissão para realizar pesquisa acadêmica ao longo dos anos de 2019, 2020 e 2021 junto aos docentes e coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas municipais desta rede de ensino, no processo pedagógico de inclusão, a partir de seleção pelo princípio de amostragem qualitativa de investigação.

A pesquisa tem o objetivo de investigar a percepção e a prática docente no processo pedagógico inclusivo, para compreender as possibilidades de práticas pedagógicas para a emancipação humana no processo de educação inclusiva, e consistirá em procedimento de observação participante, levantamento de dados por meio de questionário exploratório, entrevistas, encontros presenciais realizados, a serem realizados individual ou coletivamente, a serem combinados com gestores e docentes ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa é orientada pela Professora Doutora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, que se encontra à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário.

Atenciosamente,

 Prof. Ma. Olga Rosa Koti Pires
 Pesquisadora
 Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

 Prof. Dra. Maria Amélia S. Franco.
 Professora Orientadora
 Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

 Prof. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto
 Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação
 Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

*Deferido
 e peticionado*

Maria Cláudia Brondani Rabelo
 Diretora do Depto.
 Municipal de Educação
 RG: 18.504, nº 5. Y

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada *Inclusão escolar: limites e possibilidades na construção de práticas pedagógicas inclusivas na rede municipal de ensino de Cajati/SP*, desenvolvida por Olga Rosa Koti Pires e sua equipe.

O objetivo desta pesquisa é compreender os limites e possibilidades e as possibilidades que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública de ensino municipal de Cajati enfrentam em sua prática docente escolar. Se concordar em participar desta pesquisa, você será solicitado(a) permitir a observação da prática docente na sala de aula e escolas e a responder questionários e participar de rodas de conversas e entrevistas, respondendo sobre seu perfil profissional e sobre seu entendimento e as condições de formação e prática docente referentes a sua atuação com a inclusão escolar. Os registros dessas informações serão coletados por meio de recursos de áudio e imagem, cujos encontros poderão durar de uma a duas horas.

No momento da coleta de dados, buscaremos garantir sua privacidade e interferir o mínimo possível nas suas atividades.

Essa pesquisa não apresentará riscos aos participantes, no máximo poderá provocar algum ou constrangimento pelo teor dos questionamentos.

A sua participação nesta pesquisa poderá trazer contribuições para o processo de inclusão escolar na rede pública do ensino municipal, possibilitando uma melhor compreensão do processo da inclusão escolar na sala regular, transformando a realidade das atuais práticas existentes e assim proporcionar benefícios aos profissionais e estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais, visando assegurar o sigilo de sua participação. Você não será identificado quando o material se seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

Sua participação não é obrigatória e não implicará em despesas para você. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Em caso de dúvidas ou se você quiser desistir de participar da pesquisa, entre em contato com Olga Rosa Koti Pires no telefone 13 997073702 ou no seguinte endereço eletrônico olgakotipires@gmail.com.

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Declaro que recebi uma cópia deste termo, tendo todas as minhas dúvidas esclarecidas e entendido: os objetivos; a forma de minha participação na pesquisa; os riscos e benefícios envolvidos. Dessa forma, concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa

_____ de _____ de 20____

Atesto que expliquei, cuidadosamente, a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante.

Acredito que o participante tenha recebido todas as informações necessárias, fornecidas em linguagem adequada e compreensível.

Olga Rosa Koti Pires

_____ de _____ de 20____

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DISPONIBILIZADO NA PLATAFORMA *ON-LINE*

Questionário-Pesquisa sobre Educação Inclusiva.



Seção 1 de 4

Pesquisa sobre Educação Inclusiva.

Este questionário faz parte da pesquisa de Doutorado que eu, Olga Rosa Koti Pires, olgakotipires@gmail.com, desenvolvo sobre Educação Inclusiva pela Universidade Católica de Santos, sob orientação da Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. Sua participação no estudo não é obrigatória e não acarretará nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. Esclareço também que assumo o compromisso de garantir o anonimato de todos os participantes da pesquisa de acordo com a RESOLUÇÃO/CNS Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada *Inclusão escolar: limites e possibilidades na construção de práticas pedagógicas inclusivas na rede municipal de ensino de Cajati/SP*, desenvolvida por Olga Rosa Koti Pires e sua equipe.

O objetivo desta pesquisa é compreender os limites e possibilidades e as possibilidades que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública de ensino municipal de Cajati enfrentam em sua prática docente escolar. Se concordar em participar desta pesquisa, você será solicitado(a) permitir a observação da prática docente na sala de aula e escolas e a responder questionários e participar de rodas de conversas e entrevistas, respondendo sobre seu perfil profissional e sobre seu entendimento e as condições de formação e prática docente referentes a sua atuação com a inclusão escolar. Os registros dessas informações serão coletados por meio de recursos de áudio e imagem, cujos encontros poderão durar de uma a duas horas.

No momento da coleta de dados, buscaremos garantir sua privacidade e interferir o mínimo possível nas suas atividades.

Essa pesquisa não apresentará riscos aos participantes, no máximo poderá provocar algum ou constrangimento pelo teor dos questionamentos.

A sua participação nesta pesquisa poderá trazer contribuições para o processo de inclusão escolar na rede pública do ensino municipal. Possibilitando uma melhor compreensão do processo da inclusão escolar na sala regular, transformando a realidade das atuais práticas existentes e assim proporcionar benefícios aos profissionais e estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais, visando assegurar o sigilo de sua participação. Você não será identificado quando o material se seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

Sua participação não é obrigatória e não implicará em despesas para você. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Em caso de dúvidas ou se você quiser desistir de participar da pesquisa, entre em contato com Olga Rosa Koti Pires no telefone 13 997073702 ou no seguinte endereço eletrônico olgakotipires@gmail.com.

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Declaro que recebi uma cópia deste termo, tendo todas as minhas dúvidas esclarecidas e entendido: os objetivos; a forma de minha participação na pesquisa; os riscos e benefícios envolvidos. Dessa forma, concordo em participar desta pesquisa.

I - Dados Do Perfil Pessoal:

O objetivo deste bloco de questões é coletar dados para compor um perfil dos participantes da pesquisa

- Faixa etária

- 20 a 30
- 31 a 40
- 41 a 50
- acima de 50

- Sexo

- feminino
- masculino
- outro
- prefiro não dizer

II - Dados da formação docente:

O objetivo desse bloco é obter um desenho sobre a formação dos sujeitos da pesquisa para atuação na Educação Básica.

- Qual sua formação?
 - € Magistério técnico – 2º grau
 - € Magistério superior
 - € Pedagogia EaD
 - € Pedagogia presencial
 - € Outra licenciatura com complementação em Pedagogia
 - € Licenciatura em Artes Visuais ou Educação Física
 - € Pós-Graduação em Educação Especial

III –Dados da atuação:

Esse bloco objetiva obter dados sobre o contexto da atuação dos participantes da pesquisa.

- Em qual etapa da Educação Básica você atua no momento?
 - Educação Infantil: Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II, Fase I e Fase II.
 - Ensino Fundamental anos iniciais: 1º ao 5º ano.
 - Professor Especialista Arte/Educação Física.
 - Professor Especialista do Atendimento Educacional Especializado.
 - Professor coordenador.
 - Diretor ou vice-diretor de escola.
 - Equipe técnica da Rede Municipal de Ensino.
- Há quanto tempo atua na Educação Básica?
 - 0 a 1 ano
 - 1 a 5 anos
 - 5 a 10 anos
 - 10 a 20 anos
 - 20 anos ou mais
- Você trabalha com estudantes de inclusão escolar?
 - sim
 - não
 - já trabalhei

IV- Dados sobre as concepções, processos e práticas de inclusão

Esse bloco de questões se relaciona diretamente com os objetivos da pesquisa que busca:

- Conhecer criticamente a proposta pedagógica da rede municipal de Cajati sobre inclusão escolar.
- Identificar as principais práticas que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública de ensino de Cajati, utilizam no cotidiano da inclusão escolar.
- Identificar limites e possibilidades que os professores percebem na prática cotidiana de inclusão escolar.

1. Quando se fala em Educação Inclusiva o que você pensa?
2. Considerando as condições pedagógicas da sala regular de ensino, estudantes com qual perfil você considera que devem ser encaminhados para inclusão?
3. Como você se sente ou se sentia ao trabalhar com estudantes de inclusão?
4. Como acontece a inclusão na sua escola?
5. Que desafios você enfrenta ou enfrentava ao trabalhar com estudantes de inclusão?
6. Considerando a sala regular de ensino, que consequências você pensa que a inclusão pode trazer?
7. Que sugestões você daria no sentido de possibilitar melhorias no processo de inclusão escolar?
8. Como, quando e quais estudos, formações e orientações você recebe ou recebeu para trabalhar com estudantes de inclusão?
9. O que você gostaria de aprender sobre o processo de Inclusão nas próximas formações?
10. Se você deseja participar dos demais momentos da pesquisa, para juntos aprendermos mais sobre Educação Inclusiva, por favor, deixe algum tipo de contato.

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

4. Gostaria que conversássemos um pouco sobre o que cada um entende por Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva? Qual seria o público-alvo no processo da inclusão escolar?
5. Quais dificuldades da prática docente vocês enfrentam para atuar na inclusão escolar nas escolas do município?
6. O que vocês sugerem para melhorar a prática pedagógica na realidade da inclusão escolar em nosso município?

ANEXO A – DADOS MUNICIPAIS SOBRE ATIVIDADES REMOTAS NA FASE EMERGENCIAL DA PANDEMIA DA COVID-19 EM MARÇO DE 2021



DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Rua: Roma, 406 - Vila Antunes - CEP 11950-000 - Tel.: (13) 3854-4803
Email: educacao@cajati.sp.gov.br

DADOS DAS ATIVIDADES REMOTAS 08 DE MARÇO DE 2021

UNIDADE ESCOLAR	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS DA UNIDADE ESCOLAR	NÚMERO DE ALUNOS QUE REALIZARAM AS ATIVIDADES VIA MÍDIAS (ON LINE)	NÚMERO DE ALUNOS QUE RETIRARAM AS ATIVIDADES IMPRESSAS NA ESCOLA	NÚMERO DE ALUNOS QUE RETIRARAM AS ATIVIDADES IMPRESSAS NOS BAIRROS	NÚMERO DE ALUNOS NÃO LOCALIZADOS
EM FRANCISCO JOSÉ	617	482	135	0	4
EM JARDIM MUNIZ	261	146	115	11	1
EM MARIA CONCEIÇÃO ALCANTARA	546	426	36	68	16
EM MARIO TADEU	160	145	15	0	0
EM VEREADOR JOSÉ	201	174	27	3	0
EMEI REINO ENCANTADO	131	122	9	0	0
EMEIF ANNA MARIA	161	106	55	55	0
EM SHIRLEI BUENO	214	124	90	0	0
EMEB VICTORIO ZANON	372	356	21	0	0
EM CAPITÃO BRAZ	267	234	29	0	4
EMEI GENTE INOCENTE	228	193	29	1	5
CRECHE SONHO ENCANTADO	251	217	8	0	26
TOTAL DO MUNICÍPIO	3409	2725	569	138	56

Fonte: Departamento Municipal de Educação de Cajati/SP

ANEXO B – PAINEL MUNICIPAL – INEPDATA 2019 – SAEB

QUADRO 9 - QUADRO DE REFERÊNCIA PAINEL MUNICIPAL 2019 -TRAJETÓRIA - CONTEXTO – APRENDIZAGEM

Rede			Escolas					Matrículas								
Rede Municipal (RM)			10					2.284								
Matrículas			Total de Estudantes Incluídos					Taxa de Aprovação (%)			Taxa de Abandono (%)					
2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019		
RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM		
1º ano	506	463	435	1º ano	7	8	7	1º ano	99,8	100,0	100,0	1º ano	0,2	0,0	0,0	
2º ano	410	511	475	2º ano	5	7	9	2º ano	100,0	100,0	100,0	2º ano	0,0	0,0	0,0	
3º ano	457	439	522	3º ano	11	5	4	3º ano	98,6	95,7	97,0	3º ano	0,0	0,0	0,0	
4º ano	434	450	406	4º ano	15	11	9	4º ano	100,0	100,0	100,0	4º ano	0,0	0,0	0,0	
5º ano	388	452	446	5º ano	14	14	12	5º ano	98,4	98,8	99,3	5º ano	0,0	0,0	0,0	
Média Estudantes por Turma			Matrículas em Tempo Integral					Taxa de Reprovação (%)			Taxa de Distorção Idade-série (%)					
2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019		
RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM	RM		
1º ano	24,1	21,0	21,8	1º ano	78	76	51	1º ano	0,0	0,0	0,0	1º ano	1,2	0,0	0,0	
2º ano	22,8	22,2	22,6	2º ano	65	103	39	2º ano	0,0	0,0	0,0	2º ano	0,7	2,0	0,2	
3º ano	24,1	24,4	24,9	3º ano	76	48	64	3º ano	1,4	4,3	3,0	3º ano	3,5	3,0	3,6	
4º ano	24,1	25,0	23,9	4º ano	44	49	49	4º ano	0,0	0,0	0,0	4º ano	2,8	4,0	3,2	
5º ano	25,9	25,1	24,8	5º ano	66	44	43	5º ano	1,6	1,2	0,7	5º ano	9,8	4,2	4,0	

Matrículas: total de estudantes matriculados em turmas regulares. Não inclui turmas unificadas, multietapa, multisseriadas ou de correção de fluxo.

Média de matrículas por turma: tamanho médio das turmas.

Matrículas em tempo integral: matrículas com escolarização igual ou superior a 7 horas diárias, considerando o tempo total de escolarização e as atividades complementares

Taxa de aprovação: percentual de estudantes da matrícula total que, ao final do ano letivo, concluíram, com sucesso, o ano/série.

Taxa de reprovação: percentual de estudantes da matrícula total que, num dado ano/série, ao final do ano letivo, não apresentam os requisitos mínimos, de aproveitamento e frequência para serem promovidos ao ano/série posterior.

Taxa de abandono: percentual de estudantes da matrícula total que, num dado ano/série, deixa de frequentar a escola durante o ano letivo.

Taxa de distorção idade-série: percentual de estudantes, em um determinado ano/série, com dois anos ou mais acima da idade recomendada para a etapa.

Total de estudantes incluídos: total de estudantes com deficiência, transtorno geral do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação que estão em turmas regulares.

Fonte: INEPDATA – MEC

Disponível em:

<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2FPain%C3%A9is%20Municipais%2FPainel%20Educativo%20Municipal&Page=Trajet%C3%B3ria%20-%20anos%20iniciais&P1=dashboard&Action=Navigate&ViewState=erpus6b6rgegcg0r0tr0dhovku&P16=NavRuleDefault&NavFromViewID=d%3Adashboard~p%3A77h7vd8ofrkhju7n>

ANEXO C – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DE CAJATI/SP

Fonte:
Site
da



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAJATI

- Estado de São Paulo -

DECRETO Nº 1.388 DE 28 DE AGOSTO DE 2017.

“ALTERA O QUADRO DE DEFINIÇÕES INTEGRANTE DO ARTIGO 4º DO DECRETO Nº 1.033/2013 QUE DISPÕE SOBRE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL, ESTANDO EM CONFORMIDADE COM A LEI COMPLEMENTAR MUNICIPAL Nº 016/2012”.

LUCIVAL JOSÉ CORDEIRO, Prefeito do Município de Cajati, Estado de São Paulo, usando de suas atribuições que lhe são conferidas por Lei e,

CONSIDERANDO expressa manifestação do Diretora do Departamento de Educação, Sra. Maria Cláudia Brondani Rabelo, a qual dispõe através do memorando 268/2017 a necessidade de se fazer alterações No Quadro de Definições disposto no art. 4º do Decreto nº 1.033/2013;

CONSIDERANDO que as razões expostas pela citada Diretora deve-se ao fato de que para Avaliação de Desempenho dos profissionais do magistérios há necessidade de utilizar essa tabela, a qual contém indicadores, metas e pontuação de acordo com a meta anual para a escola e,

CONSIDERANDO, por fim, que tais alterações estão de acordo com o disposto na Lei Complementar Municipal nº 016/2012 e suas alterações;

D E C R E T O

Art. 1º Fica alterado o **Quadro de Definições** que faz parte integrante do art. 4º do Decreto nº 1.033/2013, que dispõe sobre Avaliação de Desempenho dos profissionais do magistério, passando a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 4º (...)

INDICADORES	METAS	PONTUAÇÃO DE ACORDO COM A META ANUAL PARA A ESCOLA					
		Atingiu ou ultrapassou	Não atingiu por uma diferença menor ou igual a 10% (dez por cento)	Não atingiu por uma diferença maior que 10% (dez por cento)	Atingiu	Não atingiu a meta por uma diferença de até 2%	Não atingiu a meta por uma diferença a partir de 2%
IDEB	Igual ou melhor que a edição anterior	25	10	0			
ANA	Igual ou melhor que a edição anterior	25	10	0			
Taxa de evasão	Zero				0,25	10	0
Taxa de Retenção	Zero				25	10	0



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAJATI

- Estado de São Paulo -

(FLS.02 DO DECRETO Nº 1.388/2017)

Art. 2º Ficam mantidas todas as demais disposições do Decreto nº 1.033/2013.

Art. 3º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

LUCIVAL JOSÉ CORDEIRO
Prefeito do Município de Cajati

REGISTRADO E PUBLICADO NO DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAJATI, aos 28 de agosto de 2017.

REGINALDO SEIJI MONMA
Diretor do Depto. de Administração

NOME DO CURSO-2015	HORAS
Formação SESI docentes	32
Formação DEC docentes	28
PNAIC	220
NOME DO CURSO-2016	HORAS
Formação SESI docentes	32
Formação DEC docentes	28
PNAIC	100
NOME DO CURSO-2017	HORAS
Formação SESI docentes	24
Formação DEC docentes	36
PNAIC	30
NOME DO CURSO-2018	HORAS
Formação SESI docentes	24
CAEM- Curso de aritmética nos anos iniciais	24
PNAIC	100
Curso de meio ambiente: Coleta seletiva de lixo	20
NOME DO CURSO-2019	HORAS
Formação SESI docentes	24- Infantil; 20 - fundamental
Psicomotricidade (Especialistas)	36
Informática básica e Excel	20
Curso de meio ambiente Fundação Florestal	20
NOME DO CURSO-2020	HORAS
Formação SESI docentes	24
Neurociência	20

Fonte: Dados fornecido pelo Departamento de Educação.

ANEXO E – DADOS SOBRE O IDEB DO MUNICÍPIO DE CAJATI/SP

Ano: 2019 Rede: Pública **Municipal** Estadual Federal Particular Etapa escolar: Anos iniciais Anos finais EM

Faça o download destes dados

Resultados e situação das escolas	Fluxo e taxas de aprovação por série	Aprendizado e notas da Prova Brasil				Situação da escola
ESCOLAS DE A A Z	Aprendizado x Fluxo = Ideb	Atingiu a meta	Cresceu o Ideb	Alcançou 6.00		
BAIRRO CAPITAO BRAZ ESCOLA MUNICIPAL	6,66 x 1,00 = 6,7	✓	✓	✓	Manter	
FRANCISCO JOSE DE LIMA JUNOR PROF ESCOLA MUNICIPAL	7,05 x 0,99 = 6,9	✓	✓	✓	Manter	
JARDIM ANA MARIA EMEI	0,00 x 0,00 = 0,0	✗	✗	✗	Sem dados	
JARDIM MUNIZ ESCOLA MUNICIPAL	7,05 x 1,00 = 7,1	✓	✓	✓	Manter	
JOAQUIM DA COSTA GUIMARAES EMEF R	0,00 x 0,00 = 0,0	✗	✗	✗	Sem dados	
JOSE RODRIGUES DE FREITAS VEREADOR ESCOLA MUNICIPAL	7,06 x 1,00 = 7,1	✓	✓	✓	Manter	
MARIA DA CONCEICAO RODRIGUES DE ALCANTARA PROFA EM	7,26 x 1,00 = 7,3	✓	✓	✓	Manter	
MARIO TADEU DE SOUZA PROF ESCOLA MUNICIPAL	6,21 x 0,99 = 6,1	✓	✓	✓	Manter	
SHIRLEI BUENO DE PAULA PROFA ESCOLA MUNICIPAL	0,00 x 0,00 = 0,0	✗	✗	✗	Sem dados	
VICTORIO ZANON ESCOLA MUNICIPAL	6,48 x 1,00 = 6,5	✓	✗	✓	Melhorar	

Fonte: Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/1733-cajati/ideb?dependence=3&grade=1&edition=2019>

ANEXO G – RESOLUÇÃO DEC Nº. 010 DE 10 DE OUTUBRO DE 2013

RESOLUÇÃO DEC Nº. 010 DE 10 DE OUTUBRO DE 2013**“ORGANIZA A MODALIDADE ESPECIAL NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS”.**

Maria Claudia Brondani Rabelo, Diretora do Departamento Municipal de Educação e Cultura de Cajati, no uso de suas atribuições legais, e com base na: Constituição Federal, em seu artigo 208, incisos I e III, na Lei Federal 9394/96-LDBEN, artigo 58, na Lei Federal Nº 8.069/90, na Lei Municipal 996/09, artigo 33, e no Decreto Federal 7.611/2011.

R
E
S
O
L
V
E

Artigo 1º- Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

§ único: A Educação Especial perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, sem substituí-lo, garantindo o direito de todas as crianças e jovens a educação escolar comum.

Artigo 2º- Como modalidade da Educação Básica, a Educação Especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

- I- a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno realizar seus projetos de estudos, de trabalho e de inserção na vida social;
- II- a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino aprendizagem, como base para a constituição de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- III- O desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e usufruto de seus direitos.

Artigo 3º - A Educação Especial, na rede municipal, será prevista e promovida em todas as escolas da rede municipal com:

- I- suporte e orientação do Departamento de Educação e Cultura;
- II- acompanhamento da Equipe de Educação Especial;
- III- colaboração da família;
- IV- cooperação dos serviços de saúde, assistência social, trabalho e esporte, bem como ministério público quando necessário;
- V- Cooperação da Diretoria Regional de Ensino de Registro
- VI- parceria com a Escola de Educação Especial Paulo Freire “APAE CAJATI”.
- VII- Outras parcerias quando necessárias e estabelecidas pelos órgãos responsáveis.

Artigo 4º- A Educação Especial será desenvolvida na rede municipal nas:

- I- classes regulares;
- II- salas de Recursos Multifuncionais.

Artigo 5º- As escolas da rede municipal deverão organizar as classes comuns considerando:

I- distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que as classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade.

II - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

III- condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

IV- sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

Artigo 6º- As Flexões e Adaptações de que trata o inciso II do artigo anterior poderão ser realizadas nas categorias de:

- I- objetivos;
- II- conteúdos;
- III- métodos;
- IV- avaliação, e;
- V- temporalidade

§ 1º- As Flexões e Adaptações deverão constar em documento próprio, com padrão municipal, conforme modelo_ anexo I desta Resolução

§ 2º- É obrigatória no documento de Flexão/Adaptação Curricular a ciência de todos envolvidos no processo, por meio da assinatura em campo específico.

§ 3º- A elaboração do Plano de Ensino Adaptado/Flexionado é de responsabilidade do professor da classe regular, com acompanhamento da Equipe Pedagógica da Escola, do Professor Itinerante e do professor de Atendimento Educacional Especializado em que o aluno estiver matriculado.

§ 4º- Para elaboração do Plano de Ensino Adaptado a rede municipal adotará como instrumento orientador os Parâmetros Curriculares Nacionais- Volume: Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

§ 5º- Os Planos de Ensino poderão ser Flexionados/Adaptados respeitado o nível de ensino em que o aluno se encontra matriculado.

§ 6º- O documento próprio de Adaptação/Flexão Curricular a ser elaborado e assinado pelos envolvidos no processo deverá ser disponibilizado em quatro vias, sendo:

- I- uma via para o professor da classe regular;
- II- uma via para o professor da sala de Recursos Multifuncionais;
- III- uma via para o Professor Itinerante;
- IV- uma via para o prontuário do aluno.

- a) A via do professor da classe regular será utilizada para organização do percurso escolar, atendimento a família e momentos de orientações pedagógicas. Este documento deverá estar anexo ao Plano de Ensino da Classe e ambos constarem no diário de classe do professor;
- b) A via do professor da Sala de Recursos Multifuncionais será utilizada para apoio/orientações ao professor da classe regular, bem como coerência com os objetivos do Atendimento Educacional Especializado. Este documento deverá estar em arquivo próprio dentro da Sala de Recursos, ou em local específico organizado pela escola sempre à disposição do professor de AEE e da equipe de suporte pedagógico da escola;
- c) A via do Professor Itinerante será utilizada para acompanhamento do processo e balização das orientações necessárias. Este documento deverá estar em arquivo próprio no Departamento de Educação e
- d) Cultura;
- e) A via do prontuário do aluno é documento permanente e integrante do histórico escolar.

§ 7º- Poderão ter Plano de Ensino adaptado/flexionado os alunos que:

- I- forem regularmente matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais;
- II- o Professor do Atendimento Educacional Especializado, o Professor Itinerante e a Equipe Escolar concluir sua real necessidade como uma resposta educativa devida pelo sistema educacional.

§ 8º- Para o registro de aproveitamento dos alunos atendidos com Plano de Ensino Adaptado/Flexionado o professor deverá:

- I. atribuir notas conforme Regimento Comum das Escolas Municipais, considerando o alcance dos objetivos e conteúdos proposto pelo Plano de Ensino Adaptado/Flexionado;
- II. realizar avaliação diagnóstica bimestral e elaborar portfólio como estratégia para organizar/acompanhar os múltiplos aspectos e dimensões da aprendizagem, enquanto construção de conhecimento;
- III. anotar nos pareceres, fichas, mapas e outros instrumentos de acompanhamento à observação: Conforme Plano de Ensino Adaptado.
- IV. elaborar relatórios, quando solicitado, considerando potencialidades e dificuldades conforme Plano de Ensino Adaptado/flexionado, anotando a qual Plano refere-se;
- V. Garantir as adequações dos conteúdos as necessidades cronológicas dos alunos.

§ 9º- O histórico Escolar dos alunos que tenham Plano de Ensino Adaptado/Flexionado, nos moldes do parágrafo 7º, artigo 6º desta Resolução, conterão no campo observações as anotações:

- a) Frequentou o Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos Multifuncionais na escola: _____;
- b) Plano de Ensino adotado pela rede e portfólio do último ano trabalhado, em anexo.

§ 10- As avaliações externas serão realizadas normalmente pelo aluno com necessidades educacionais especiais, enquadrados nos moldes do parágrafo 7º, artigo 6º desta Resolução. As notas, para efeito de índices de aproveitamento da classe e da escola, não serão consideradas.

§ 11- O desenvolvimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais será verificado por meio de análises dos portfólios e avaliação diagnóstica a serem realizadas conjuntamente pelo professor da classe regular, pelo coordenador da escola e pelo Professor da Sala de Recursos Multifuncionais;

§ 12- Qualquer adaptação ou atendimento realizado ao aluno com necessidades educacionais especiais não elimina, em hipótese alguma, a obrigatoriedade à frequência escolar, salvos os casos previstos em lei.

Artigo 7º- O atendimento Educacional Especializado, ofertado em Sala de Recursos Multifuncionais, segundo Resolução CNE/CEB nº 04/2009, tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Artigo 8º- Segundo Resolução CNE/CEB nº 04/2009 considera-se público-alvo do AEE:

- I.- alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II.- alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição
- III. - alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação
- IV.- alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Artigo 9- O Atendimento Educacional Especializado será realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação.

Artigo 10- Na rede municipal de ensino o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais será realizado pelo professor de Educação Especial, com carga horária de 40 horas semanais organizados conforme artigo 44, inciso IV da Lei Complementar 016/2012.

§ 1º- É obrigatória a organização e divulgação dos horários da Sala de Recursos Multifuncionais em todas as escolas da rede municipal, a ser feita em conjunto pela Equipe Escolar, com homologação do Diretor de Escola.

§ 2º- A hora/aula da Sala de Recursos Multifuncionais será de 60 minutos.

§ 3º - O aluno matriculado na Sala de Recursos Multifuncionais deverá ter, no mínimo, duas e, no máximo quatro aulas semanais.

§ 4º- As aulas de Atendimento Educacional Especializado poderão ser individuais ou em grupos de, no máximo, quatro alunos.

Artigo 11- O requerimento da matrícula no Atendimento Educacional Especializado é de iniciativa do professor da Classe Regular que deverá:

- I.comunicar, em HTPC, ao coordenador pedagógico as observações que vem realizando e solicitar que se registre em ata;
- II.em acordo com a equipe de apoio pedagógico da escola, comunicar a família do educando sobre o acompanhamento do Professor Itinerante;
- III.com a ciência da equipe de apoio pedagógico da escola e da família, preencher a Ficha Solicitação de Acompanhamento Especializado, documento próprio, com padrão municipal, conforme modelo_ anexo II desta Resolução.

§ 1º- A Ficha de Solicitação de Acompanhamento Especializado deverá ser protocolada pelo Professor Itinerante que agendará visitas à escola solicitante para auxiliar na observação do Caso.

§ 2º- O estudo de caso constitui-se de um relatório final da situação observada que terá sua elaboração realizada pelo Professor Itinerante.

Artigo 12- O professor Itinerante, após a conclusão do Estudo de Caso poderá realizar os seguintes encaminhamentos:

- I. encaminhar para acompanhamento mais proximal da coordenação pedagógica da escola, como estratégia suficiente para sanar as dificuldades apresentadas;
- II. encaminhar para avaliação diagnóstica, a ser realizada por instituições ou profissionais que integram a rede de apoio à Educação Inclusiva para auxílio e fundamentação do Estudo de Caso.

§ 1º- A solicitação de avaliação diagnóstica feita às instituições ou profissionais que integram a rede de apoio é estratégia exclusiva do Professor Itinerante.

§ 2º- A devolutiva de estudo de caso será protocolada na unidade escolar e se dará, sempre, em reunião pedagógica do professor Itinerante com a equipe pedagógica da escola e o professor da regular.

§ 3º- As documentações resultantes desse processo deverão constar nos arquivos da escola, sob a responsabilidade do coordenador pedagógico e sob a orientação do professor itinerante.

Artigo 13- A Sala de Recursos Multifuncionais da escola deve:

- I- ser em local privilegiado, dentro das condições da escola, para garantir seu pleno desenvolvimento;
- II- ter seu funcionamento priorizado e organizado;
- III- ter seus materiais catalogados e disponibilizados com exclusividade para Sala de Recursos, podendo ser utilizado nas salas regulares como estratégia de quebra de barreira sob orientação do professor de AEE.

§ único - Cabe a equipe pedagógica da escola a organização de recursos e materiais para a Sala de Recursos Multifuncionais, podendo para sua implementação investir recursos próprios ou solicitar ao Departamento de Educação.

Artigo 14- A Equipe, específica, da Educação especial do município é formada por:

- I- Professor de Educação Básica Especial;
- II- Professor Itinerante;
- III- Auxiliar de Vida Escolar _ A.V.E

§1º – Ao professor de Educação Básica Especial será atribuído, conforme legislação pertinente, as Salas de Recursos Multifuncionais.

§2º – A função de professor itinerante deverá ser exercida por professor efetivo da rede municipal com graduação em Pedagogia e curso de Especialização nas áreas de Educação especial.

§3º- A Função de A.V.E, será exercida por funcionário com, no mínimo, educação básica completa e designado ou contratado para esse fim.

§4º- Os estagiários remunerados ou outros profissionais com Educação Básica completa que vierem a compor o quadro de apoio à inclusão assumirão totalmente ou parcialmente as funções dos A.V.Es.

§ 5º- Os professores em disponibilidade remunerada, artigo 68 da Lei Complementar 016/2012, que forem designados para apoiar classes com alunos de inclusão atuarão sempre na função docente atendendo os dispositivos legais, em especial o artigo 98 da Lei Complementar 016/2012, e elaborarão um portfólio conforme Plano de Ensino do aluno a ser atendido, sempre em comum acordo com o professor regente.

I- Serão designados professores de apoio à inclusão quando atendido prioritariamente as classes em substituição e:

- a) Registrado a necessidade e o parecer favorável do Professor itinerante;
- b) Registrado a disponibilidade do professor pelo Coordenador Técnico Pedagógico do nível de ensino;
- c) Registrado a aprovação da diretora do Departamento de Educação e Cultura

Artigo 15- A equipe, específica, da Educação especial compete:

- I. estudar e propor formas e temas de capacitação aos docentes da Rede Municipal para fortalecimento da Inclusão;
- II. propor formas e pautas para multiplicar os conhecimentos sobre Educação Inclusiva aos educadores da Rede Municipal;
- III. articular-se com outras equipes de especialistas, estabelecendo conexões e fluxo de informações sobre os conhecimentos na área de Educação Especial;
- IV. acompanhar e avaliar programas do governo estadual e federal sobre Educação Inclusiva para subsidiar as adesões do Departamento de Educação e Cultura.

§ Único - Todas as atividades da Equipe deverão ser devidamente registradas em ata de reuniões.

Artigo 16- Além das atribuições previstas em Lei Específica, são Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I. - elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: as necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
- I. programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na classe regular e nos demais ambientes da escola;
- II. produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
estabelecer a articulação com os professores da classe regular e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares sempre nos horários previstos no artigo 44, inciso IV, da Lei Complementar 016/2012 a serem organizados e definidos conforme as necessidades individuais dos alunos.
orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
- II- desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

§ 1º- O Plano de Atendimento Educacional Especializado de que trata o inciso I deste artigo deverá ser elaborado em documento específico, com padrão municipal _ anexo III desta Resolução.

§ 2º- A elaboração e a execução do Plano de AEE será realizada em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social entre outros necessários ao atendimento.

Artigo 17- O Professor Itinerante de Educação Especial terá como local de referência para organização de suas ações o Departamento Municipal de Educação e Cultura, a ele compete:

I- acompanhar/orientar a elaboração do Plano de Ensino Adaptado;

II- acompanhar/orientar a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado;

III- organizar os documentos de inclusão do Departamento Municipal de Educação e Cultura;

IV- acompanhar/orientar as ações pedagógicas do professor da Sala de Recursos Multifuncionais e classe regular, por meio de visitas, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, passando as observações pertinentes ao Coordenador Pedagógico da escola atendida; **V-** visitar as escolas solicitantes;

VI- protocolar a Ficha de Solicitação de Acompanhamento Especializado e agendar visitas;

VII- organizar, junto às instituições ou profissionais que integram a rede de apoio à Educação Inclusiva, a avaliação diagnóstica;

VIII- coordenar as ações da Equipe de Educação Especial na apresentação de propostas de capacitações e convênios específicos, nas ações de multiplicação de novos conhecimentos, no estudo e apresentação de programas, no estabelecimento de padrões municipais e no fortalecimento da política municipal de inclusão;

apoiar o Departamento de Educação e Cultura nos estudos e pesquisas sobre Educação Especial a fim de auxiliar na normatização da modalidade na rede

§ 3º- Os A.V.Es deverão preencher diariamente a Ficha de Rotina Diária, documento próprio, com padrão municipal, conforme modelo_ anexo IV desta Resolução.

§ 4º- Os A.V.Es desenvolverão suas atividades iniciando-as com o recebimento do aluno no portão de entrada e encerrando-as no mesmo local, sendo que as ações no período de aula se darão em todos os espaços das escolas utilizados pelo aluno, inclusive em sala de aula, quando solicitado pelo professor.

§5º- Para o pleno desenvolvimento de suas atribuições e de outras correlatas que vierem a ser delegadas os A.V.Es receberão treinamento organizado pelo Departamento de Educação e Cultura e com parcerias a serem definidas.

Artigo 19- O Atendimento Educacional Especializado realizado na sala de Recursos Multifuncionais é exclusivo para alunos que se enquadram nos moldes da resolução CNE/CEB nº 04/2009, artigo 8º desta Resolução.

§ único- Alunos com dificuldade de aprendizagem e limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais serão atendidos pela equipe pedagógica da escola em projetos específicos.

Artigo 20 - Os casos omissos serão analisados e resolvidos pelo Departamento Municipal de Educação e Cultura.

Artigo 21 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando disposições contrárias, em especial a Resolução DEC 004/2011.

Cajati, 10 de outubro de 2013

MARIA CLÁUDIA BRONDANI RABELO

DIRETORA DO DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Praça do Paço Municipal, Nº. 10 – Centro- Cajati-SP CEP 11.950-000

Fone (13) 3854-8600 - Fax 3854-4803 - Site: www.cajati.sp.gov.br E-mail:
decajati@yahoo.com.br

ANEXO I

FLEXIBILIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO CURRICULAR (ENSINO REGULAR)

RESOLUÇÃO DEC 010 DE 10 DE OUTUBRO DE 2013

Aluno(a):

Série/Ano de origem:

Série/Ano de adaptação:

Unidade Escolar:

Disciplina:

CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	TEMPORALIDADE	COM AJUDA	SEM AJUDA	NÃO REALIZA

	Nome	Assinatura
Professor da Classe Regular		
Professor de AEE		
Professor Itinerante		
Coordenação Escolar		
Diretor da unidade escolar:		
Supervisor de Ensino:		
Familiar responsável		

Local e data:

ANEXO II
FICHA SOLICITAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO ESPECIALIZADO
RESOLUÇÃO DEC Nº. 010 de 10 DE OUTUBRO DE 2013

ESCOLA: _____ TELEFONE: _____

Solicita o acompanhamento do Professor Itinerante de Educação

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:

Data de nascimento: ____/____/____ Idade _____

Endereço:
Telefone:

Justificativa do pedido de acompanhamento

Potencialidades
Dificuldades

Outras informações que considere pertinente

--

Indique o que já foi realizado no âmbito da turma ou da escola para satisfazer as necessidades específicas do aluno

--

1- Professor da classe Regular _____
2- Coordenador pedagógico _____
3- Diretor da escola _____

Local e data

Praça do Paço Municipal, Nº. 10 – Centro- Cajati-SP CEP 11.950-000
Fone (13) 3854-8600 - Fax 3854-4803 - Site: www.cajati.sp.gov.br E-mail:
decajati@yahoo.com.br

ANEXO III

**PLANO INDIVIDUAL DE AEE_DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO _**

RESOLUÇÃO DEC Nº. 010 DE 10 DE OUTUBRO DE 2013

1-identificação do aluno (a):

Nome

completo: _____

Data de nascimento: ___/___/___

Filiação: _____

Endereço: _____

Telefone/contato: _____

Nome do profº(a) da Classe

Regular: _____

Nome da Escola da Classe Regular:

Ano escolar:

Horário da Aula

Regular: _____

Telefone da Escola da Classe Regular: _____

R.A: _____

Data de Ingresso no

AEE: _____

Nome da escola do

AEE: _____

Profº (a) de

AEE: _____

Dia /horário de

atendimento: _____ Ano _____

_____ Cid/Descrição do laudo _____ necessita

de plano adaptado: () sim () não Caracterização do aluno (a) na educação

especial:

() deficiência intelectual

() deficiência visual

- deficiência física
- deficiência auditiva /surdez
- surdocegueira
- transtornos globais do desenvolvimento
- altas habilidades/superdotação
- deficiências múltiplas**
- Síndrome de Down**

OBS: os laudos que constarem nos prontuários deverão ser reavaliados anualmente para atualização de dados. E sempre que houver mudanças em relação a medicamentos os pais ou responsáveis pelos alunos deverão trazer um xerox da nova receita e entregá-la na secretária da UE.

5-atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno:

- a) Conversas (formal e informal - temas diversos);
- b) Músicas;
- c) Filmes;
- d) Passeios;
- e) Alfabeto, sílabas e numerais móveis;
- f) Histórias mudas;
- g) Contação e releituras de histórias;
- h) Interpretação e reescrita de textos - por meio de desenhos, palavras, frases e/ou textos;
- i) Jogos diversos: memória, tangram, lego, dominó, quebra-cabeça, outros; j) Painéis de referência;
- k) CD-ROM com atividades interativas;
- l) Oficina de jogos;
- m) Outras:

6-seleção de materiais a serem produzidos para o aluno:

- a) fichas;
- b) jogos;
- c) coletânea de textos;
- d) material de referência para uso em sala de aula; e) Outros:

7-adequações de materiais:

8-seleção de materiais e equipamentos utilizados: a)

- e.v.a;
- b) Papéis diversos;
- c) Cola;
- d) Tesoura;

- e) () Gravuras;
- f) () Tinta guache;
- g) () Pincel;
- h) () Massa de modelar;
- i) () Revistas;
- j) () Livros de histórias infantis;
- k) () CD-ROM;
- l) () Jogos diversos;
- m) () Aparelho de som;
- n) () Computador;
- o) () Impressora;
- p) () Outros:

9-tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais:

- a) () Família;
- b) () Profissionais da saúde;
- c) () Professor(a) de AEE;
- d) () Professor(a) da sala de aula comum;
- e) () Direção e coordenação escolar;
- f) () Secretaria de educação;
- g) () Outras:

10-profissionais da escola que receberão orientação do(a) professor(a) de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:

- a) () Professor (a) da sala de aula comum;
- b) () Colegas de turma;
- c) () Direção e vice-direção escolar;
- d) () Coordenadores pedagógicos;
- e) () Outros:

11-avaliação dos resultados:

12-reestruturação do plano:

Profª A.E.E

Direção
Vice-direção

Coordenação

Coordenação

Profº. Itinerante

Profº. Classe Regular

Familiar Responsável

Data:

ANEXO IV
FICHA DE ROTINA DIÁRIA
RESOLUÇÃO DEC Nº. 010 de 10 OUTUBRO DE 2013
AUXILIAR DE VIDA ESCOLAR – A.V.E -

Nome da escola:		
A.V.E responsável:		
Nome do aluno:		ano:
Horário da aula regular: entrada:	intervalo:	saída:
Freqüenta AEE () não () sim- escola e horário:		
Idade:		sexo:
Auxílio no deslocamento:	() Sim	() Não
Auxílio na higiene:	() Sim	() Não
Auxílio na alimentação:	() Sim	() Não
Mês de:		ano:
DIA	FREQÜÊNCIA	OCORRÊNCIAS DIÁRIAS
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		

Assinatura do A.V.E

Assinatura do Diretor de Escola

Praça do Paço Municipal, Nº. 10 – Centro- Cajati-SP CEP 11.950-000
 Fone (13) 3854-8600 - Fax 3854-4803 - Site: www.cajati.sp.gov.br E-mail: decajati@yahoo.com.br

ANEXO H - RESOLUÇÃO 2021 – RESOLUÇÃO DEC Nº 02 DE ABRIL DE 2021



DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 Rua: Ársia, 436 - Via Antunes - CEP: 11950-000 - Tel.: (17) 3654-4803
 E-mail: educacao@cajati.sp.gov.br

RESOLUÇÃO DEC Nº 002/2021 de 15/04/2021

"Altera as Resoluções DEC Nº 10/2013 e DEC Nº 006/2017 que tratam da organização da modalidade Especial na Educação Municipal"

Maximo Ribeiro, Diretor do Departamento Municipal de Educação e Cultura de Cajati, no uso de suas atribuições legais, considerando a necessária otimização dos protocolos da Educação especial apontadas pelas equipes Pedagógicas do Sistema Municipal e Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-V**, de 18/05/13.

R
E
S
O
L
V
E

Artigo 1º - O artigo 19 passa a vigorar com novos parágrafos, assim estabelecidos:

§ 1º - Alunos com dificuldade de aprendizagem e limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais serão atendidos pela equipe pedagógica da escola em projetos específicos voltados à Educação Inclusiva.

§ 2º - O Departamento de Educação Designará uma Professora Itinerante da Educação Inclusiva que fará, de forma suplementar, a coordenadora de Projetos Específicos, voltados para atendimento à Educação Inclusiva apoiando as escolas no planejamento, execução e avaliação dos recursos pedagógicos adicionais de que tratam o parágrafo 1º deste artigo.

§ 3º - A Professora Itinerante da Educação Inclusiva, obrigatoriamente deverá acompanhar a Professora Itinerante da Educação especial nos casos de encaminhamentos constantes no inciso I, artigo 12, da Resolução DEC Nº 010/2013.

§ 4º - Após as avaliações diagnósticas previstas no inciso II, artigo 12, da Resolução DEC 010/2013, serão público de atendimento de Projetos Específicos voltados à Educação Inclusiva aqueles que não forem encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado, artigo 8º de Resolução DEC Nº 010/2013.

§ 5º - A professora Itinerante da Educação Inclusiva, cumprida a atribuição estabelecida no parágrafo 2º desta Resolução poderá, excepcionalmente, considerando as demandas das Escolas Municipais:

- a) Apoiar a Professora Itinerante de Educação Especial no protocolo de requerimento ao Atendimento Educacional Especializado – artigo 11 e 12 da Resolução DEC Nº 010/2013,
- b) Compor a rede de apoio à Educação Inclusiva para avaliação diagnóstica - Inciso II, artigo 12, Resolução DEC Nº 010/2013.

§ 6º - Considerando as complexas atribuições designadas à Professora Itinerante da Educação Inclusiva, são pré-requisitos para à função:



DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Rua Roma, 486 - Via Arantes - CEP 13450-000 - Tel.: (13) 3654-4933
Email: educacao@cajati.sp.gov.br

- a) Ser professora concursada do Sistema Municipal de Educação de Cajati;
- b) Ter Pós-Graduação na área da Educação Especial e/ou Psicopedagogia Clínica e Institucional;

§ 7º - A professor itinerante da Educação Inclusiva terá como local de referência para organização de suas ações o Departamento Municipal de Educação e Cultura e a ela compete ainda:

- a) Visitar as escolas e/ou salas regulares, conforme solicitações/necessidades a fim de subsidiar as devolutivas dos coordenadores pedagógicos;
- b) Acompanhar o planejamento das escolas nos projetos específicos conforme orientação do parágrafo 1º deste artigo, por meio de rodas de conversas, Plano de Trabalho Didático (PTD) do professor da sala regular, análise de portfólio; passando as observações pertinentes ao Coordenador Pedagógico da escola atendida;
- c) Orientações: individual ou coletiva aos professores quando necessário;
- d) Participar de formações, quando solicitada, para esclarecimento ao processo de inclusão na sala regular de ensino e melhor qualidade da prática docente;
- e) Organizar os documentos referentes aos alunos atendidos pelo Projeto Específico de inclusão, para os estudos de caso e futuros encaminhamentos à profissional/equipe de apoio à Educação Inclusiva;
- f) Articular-se à Coordenação Técnica pedagógica, equipe da Educação Especial e profissional/equipe de apoio à Educação Inclusiva de acordo com a demanda na orientação docente e projetos específicos de inclusão.

Artigo 2º - O artigo 17 passa a vigorar com alteração no inciso IV e acrescido do inciso X:

IV - acompanhar/orientar as ações pedagógicas do professor da Sala de Recursos Multifuncionais e classe regular, por meio de visitas, quando necessárias, a fim de subsidiar as devolutivas dos coordenadores pedagógicos (NR)

X - Articular-se à Coordenação Técnica pedagógica e profissional/equipe de apoio à Educação Inclusiva de acordo com a demanda da Educação Especial.

Artigo 3º - O Anexo II – Ficha Solicitação de Acompanhamento Especializado, artigo 11, inciso III, fica assim estabelecido:

ANEXO II	
Ficha de solicitação de Acompanhamento Especializado	
Resolução DEC Nº 10/2013	
Escola: _____	contato: _____
Solicita o acompanhamento do Professor Itinerante de Educação Especial	
Dados Pessoais:	
Nome do(a) aluno(a): _____	
Idade: _____	Data de Nascimento: ____/____/____
Nome do responsável: 1) _____	contato: _____



Município de
CAJATI

DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Rua: Roma, 400 - Via Antunes - CEP 11950-000 - tel.: (13) 3164-4803
E-mail: educacao@cajati.sp.gov.br

Nome do responsável: 2) _____	contato: _____
Endereço: _____	
Ano: _____ turma: _____	
Encaminhado para: () Triagem lúdica-pedagógica () Psicologia () Psicopedagogia Fonoaudiologia (ver ficha protocolar específica de encaminhamento)*	
Motivo principal do encaminhamento: _____	
Tratamentos de Saúde: () sim () não	
Quais: _____	
Medicação (toma medicação) _____	
Em sala de aula, o aluno:	
Apresenta dificuldades visuais? () sim () não	
Aproxima muito os olhos para fazer a leitura? () sim () não	
Apresenta dificuldades auditivas? () sim () não*	
É capaz de falar e ser compreendido pelos(as) colegas e educadores? () sim () não*	
É capaz de compartilhar seus interesses com colegas e educadores? () sim () não*	
Apresenta dificuldades motoras? () sim () não	
Possui boa coordenação viso-motora? () sim () não	
Queixa-se de dores constantemente? () sim () não Quais? _____	
Cai com frequência, machuca-se? () sim () não	
É estabulado? () sim () não	
É ágil com seu grupo, em atividades físicas e no recreio? () sim () não	
Tem dificuldade para se alimentar (seletividade / lentidão / movimentos de mastigação alterados)? () sim () não*	
É destro ou canhoto? _____	
Está Alfabetizado? () sim () não – Nível de Escrita: _____	
Apresenta dificuldade na leitura? () sim () não	
Apresenta dificuldade em matemática? () sim () não	
Participa de recuperação paralela ou continua? () sim () não	
Apresenta rendimento escolar acima da média diante do conteúdo apresentado em sala de aula? () sim () não	
Apresenta alguma(s) habilidade(s) em áreas específicas? () sim () não Qual(is)? _____	

Apresenta concentração necessária para atividades escolares? () sim () não	

12



Prefeitura
CAJATI

DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Rua Roma, 426 - Via Antares - CEP 11950-000 - Fone: (13) 3654-4033
E-mail: educacao@cajati.sp.gov.br

Artigo 3º - O inciso II do artigo 8º e no artigo 16, inciso VI, parágrafo 1º - no Anexo III do Plano Individual do AEE, passa a vigorar com atualização da nomenclatura:

II- alunos com transtornos do espectro autista.

Artigo 4º - Os casos omissos serão resolvidos pelo Departamento de Educação e Cultura.

Artigo 5º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Cajati, 15 de abril de 2021.

FERNANDO RIBEIRO
DIRETOR DO DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO I – CIRCULAR AOS PAIS – ENSINO REMOTO

**Departamento Municipal de Educação e
Cultura**

Documento Circular aos Pais e ou responsáveis

SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ESCOLA:

ANO/FASE: TURMA:

PERÍODO: HORÁRIO DA ATIVIDADE:

PROFESSOR (A):

OBJETIVO SEMANAL: Elencar os objetivos específicos e simplificados de acordo com as atividades que serão propostas neste anexo.

ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS E ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PROFESSOR:

A atividade disparadora para orientar a realização das atividades propostas, devendo o professor a utilizar como apoio o livro do PNLD, orientações metodológicas do Sesi e propostas pesquisadas pelo docente.

Sugestões de atividades, pesquisas e recursos que estejam de acordo com a temática indicada na Orientação de Estudo.

REGISTRO DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELO ALUNO:

Deve apresentar sugestões para os estudantes ou responsáveis registrarem a sistematização dos estudos.

Ex.: Fotos, vídeos, envio das atividades preenchidas no Word, registro no livro ou caderno, relatos.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES EXTRAS:

Sugestões extras de sites, brincadeiras, jogos, experiências para complementar as atividades.

MURAL “POSSO AJUDAR?” (Neste espaço os familiares e alunos poderão escrever seus anseios ou dúvidas que ocorrerão durante a suspensão das aulas).

-O professor deverá ficar atento ao mural para possíveis ações visando sanar dúvidas e até mesmo comunicar a direção

Fonte: Departamento de Educação

ANEXO J – TRECHO DO PLANO DE CARREIRA - VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO



CÂMARA MUNICIPAL DE CAJATI ESTADO DE SÃO PAULO

DAS ESCALAS DE VENCIMENTOS

Art. 56 Os profissionais do Quadro do Magistério terão seus vencimentos fixados na Escala de Vencimentos – EV, constantes do Anexo III e IV desta Lei Complementar.

SEÇÃO VII DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL POR VIA ACADEMICA E NÃO ACADEMICA

Art. 57 A valorização dos profissionais do Magistério de Cajati dar-se-á mediante a progressão funcional:

I. por via acadêmica, mediante a apresentação, pelo integrante efetivo do Quadro do Magistério Municipal de Cajati, de documentação referente aos seus títulos de:

- a) Especialização – Pós-Graduação;
- b) Mestrado e;
- c) Doutorado.

II. por via não acadêmica, a qual se efetuará através dos seguintes critérios:

- a) por quinquênios de cinco em cinco anos de efetivo exercício
- b) por pontuação estabelecida para cada um dos fatores: atualização, aperfeiçoamento e produção profissional, definidos em Decreto.

Parágrafo único. O disposto na alínea "b" do inciso II deste artigo, abrange também os docentes contratados por tempo determinado, de acordo com o que for definido em Decreto.

Art. 58 Os interessados em receber as vantagens decorrentes da Progressão Funcional por via acadêmica, deverão apresentar, durante o mês de março de cada ano, requerimento junto ao Departamento Municipal de Educação e Cultura, bem como a titulação prevista nos diplomas e históricos escolares devidamente homologados para contagem de pontos.

§ 1º - Para os títulos de Especialização - Pós-Graduação com mínimo de 360h (trezentas e sessenta horas) serão contados 10 (dez) pontos com gratificação de 10% (dez por cento) sobre o salário base de cada categoria e outras Pós-Graduações subsequentes valerão 1(um) ponto e terão 1% (um por cento) de gratificação sobre salário base.

§ 2º - Para o título de Mestrado serão contados 15 (quinze) pontos e haverá uma gratificação de 15% (quinze por cento) sobre salário base.

§ 3º - Para o título de Doutorado serão contados 20 (vinte) pontos e haverá uma gratificação de 20% (vinte por cento) sobre salário base.

§ 4º - As vantagens decorrentes da progressão funcional por via acadêmica, a serem incorporadas definitivamente no vencimento ou salário dos profissionais do Quadro do Magistério de Cajati, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Lei Complementar, serão contadas a partir de maio do ano a que se refere o processo executado;

§ 5º - A cada nova titulação apresentada, nos moldes desta Lei Complementar o integrante do quadro do magistério receberá em seu vencimento a nova porcentagem a que fizer jus, sem prejuízo a que já recebe.



CÂMARA MUNICIPAL DE CAJATI

ESTADO DE SÃO PAULO

Art. 59 Fica instituída a Avaliação de Desempenho para medir a eficiência e a produtividade dos integrantes do Quadro de Profissionais do Magistério, a ser regulamentada por Decreto e normatizada por Resolução do Departamento de Educação.

§ 1º Na Avaliação de Desempenho os itens aferidos referentes aos fatores das competências serão avaliados por pontos, sendo:

- a) Um total de 100 pontos para o desempenho individual do profissional;
- b) Um, total de 100 pontos para o desempenho Coletivo da escola.

§ 2º - A Avaliação de Desempenho será paga, em forma de gratificação anual, sendo que a média das alíneas a e b do parágrafo anterior, será o correspondente ao percentual do salário base do emprego ou função do profissional do magistério a ser pago na seguinte conformidade:

1. A Avaliação de Desempenho dos profissionais do Quadro de Magistério de Município de Cajati, dar-se-á, no mês de Fevereiro, considerando como data base o período de 1º de Janeiro a 31 de Dezembro do ano anterior.
2. As vantagens decorrentes da Avaliação de Desempenho previstas no caput deste artigo serão devidas e pagas no mês de abril do ano a que se refere o processo executado.

§ 3º- Só terão direito à Gratificação por Avaliação de Desempenho os profissionais que na média perfizerem o mínimo de 60 (sessenta) pontos.

§ 4º- Na Avaliação de Desempenho, os cursos de aperfeiçoamento na área da Educação, com no mínimo 20 horas de duração, realizados a partir 1997 serão válidos, podendo ser apresentados uma única vez para este fim.

§ 5º - Não poderá concorrer a Avaliação de Desempenho, por via não acadêmica, o integrante efetivo do Quadro do Magistério Municipal de Cajati que:

- a) encontrar-se afastado, com ou sem prejuízo de vencimento, para prestar serviços a órgãos públicos, autarquias, empresas e fundações estaduais ou federais;
- b) encontrar-se afastado para prestar serviços junto a órgãos de outros Poderes do Município; e
- c) encontrar-se afastado para o provimento de função em comissão do município que não seja do Quadro do Magistério definido nesta Lei Complementar.

SEÇÃO VIII

DOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Art. 60 O Sistema Municipal de Ensino de Cajati capacitará anualmente a todos os profissionais do Magistério.

§ 1º - Os programas de que trata o caput deste artigo, deverão ser desenvolvidos em parceria com instituições que desenvolvem atividades na área da educação, devidamente regularizadas e reconhecidas.

§ 2º - Os programas deverão levar em consideração, as prioridades das áreas curriculares carentes de professores, a situação funcional dos professores e a utilização de metodologias

34

Rua Josefa Chagas Domingues, 131 - Jardim Central - Cajati - SP - Tel (0xx13) 3854-1039 Fax (0xx13) 3854-1498

E-MAIL: legislativo@camaracajati.com.br
www.camaracajati.com.br

ANEXO K – PLANO DE CARREIRA E ESTATUTO DO MAGISTÉRIO DE CAJATI/SP-TRECHO SOBRE OFERTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



CÂMARA MUNICIPAL DE CAJATI

ESTADO DE SÃO PAULO

DISPÕE SOBRE O PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DO MUNICÍPIO DE CAJATI, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Paulo Chagas de Castro, Presidente da Câmara Municipal de Cajati, Estado de São Paulo, no que lhe é conferido pelo § 6º do artigo 82 da Lei Orgânica Municipal, FAZ SABER que a Câmara Municipal aprovou e em razão da sanção tácita do Executivo Municipal ele Promulga a seguinte Lei Complementar :

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

SEÇÃO I DOS PRINCÍPIOS GERAIS

Art. 1º Esta Lei Complementar disciplina a estrutura e organiza o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do Município de Cajati, em conformidade com o Artigo 6º da Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal e nos Artigos 8º e 67 §1º da Lei 9394/96. Em conformidade também com o Artigo 40 da Lei 11.494 de 20 de junho de 2007 combinados com a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação aprovada em 28 de maio de 2009 que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério e, disciplina o Estatuto dos Profissionais do Magistério de Cajati.

§ 1º Os Profissionais do Magistério estão diretamente ligados aos interesses dos educandos, em situações peculiares, estabelecendo, assim, uma ordem e uma estrutura jurídica própria que exigem normas específicas, diferentes das que regem o quadro dos demais empregados municipais;

§ 2º Integram o Quadro dos Profissionais do Magistério do Sistema Municipal do Ensino de Cajati, aqueles, sob os regimes estatutário e celetista, que exercem atividade de docência e os especialistas da educação.

Art. 2º O Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério do Município de Cajati têm por finalidade:

§ 1º Incentivar, coordenar e orientar o processo educacional do Magistério, objetivando o mais amplo desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania.

§ 2º Valorizar os profissionais do Magistério garantindo-lhes o bem estar e as condições de desenvolver o seu trabalho no campo da educação pública.

§ 3º A Igualdade de condições para o acesso e permanência do aluno com qualidade, na escola;

§ 4º A Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

§ 5º O Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

§ 6º O Respeito à liberdade e apreço à tolerância;

§ 7º A Valorização dos docentes e especialistas de educação;

3

Rua Josefa Chagas Domingues, 131- Jardim Central - Cajati - SP - Tel (0xx13) 3854-1039 Fax (0xx13) 3854-1498

E-MAIL: legislativo@camaracajati.com.br

www.camaracajati.com.br



CÂMARA MUNICIPAL DE CAJATI

ESTADO DE SÃO PAULO

§ 8º A Gestão democrática do ensino público;

§ 9º A Garantia de padrão de qualidade nos indicadores da educação;

§ 10 A Valorização da experiência extra-escolar;

§ 11 A Vinculação entre a educação escolar, a educação comunitária, o trabalho e as práticas sociais.

§ 12 Oferecer a Educação Inclusiva como uma modalidade da educação escolar que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, de modo a promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que necessitem deste atendimento, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 3º Conforme o que determina a Lei Federal nº9394/96, em seu art. 67, § 2º, alterado pela Lei 11.301 de 10 de maio 2006, a abrangência desta Lei Complementar destina-se aos profissionais que exercem atividades de docência e aos que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, aos quais cabem as atribuições de ministrar, executar, planejar, orientar, coordenar e supervisionar a Educação Básica em seus níveis de atuação.

Art. 4º Esta Lei Complementar tem como princípios:

- I. A gestão democrática da educação;
- II. O aprimoramento da qualidade de ensino Público Municipal;
- III. A valorização dos profissionais do ensino;
- IV. A oferta da escola pública de qualidade para todos;
- V. O respeito às diferenças; e
- VI. A ética profissional.

Art. 5º A gestão democrática da Educação Básica consistirá na participação da comunidade escolar e local, na forma colegiada e representada no conselho de escola.

Art. 6º O Ensino Público Municipal garantirá às crianças, aos adolescentes, aos alunos trabalhadores e aos portadores de necessidades especiais, a aprendizagem integrada e abrangente, objetivando:

- I. Superar a fragmentação das várias áreas do conhecimento observando as especificidades de cada modalidade de ensino;
- II. O preparo do educando para o exercício consciente da cidadania e para o trabalho;
- III. A garantia de qualidade de tratamento sem discriminação de qualquer espécie;
- IV. A igualdade de condições do acesso à instrução escolar, bem como a permanência e todas as condições necessárias à realização do processo educativo.

SEÇÃO II DOS OBJETIVOS

Art. 7º Constituem objetivos do Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério de Cajati:

4

Rua Josefa Chagas Domingues, 131 - Jardim Central - Cajati - SP - Tel (0xx13) 3854-1039 Fax
(0xx13) 3854-1498
E-MAIL: legislativo@camaracajati.com.br
www.camaracajati.com.br