



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ELIANA LOUZADA DELESPOSTE

**PROJETO EM MULTINÍVEIS: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA
PEDAGÓGICA DIFERENCIADA EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASTELO/ES**

**VITÓRIA
2022**



mestrado profissional
ppgmpe/ufes

ELIANA LOUZADA DELESPOSTE

**PROJETO EM MULTINÍVEIS: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA
PEDAGÓGICA DIFERENCIADA EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASTELO/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Mestrado Profissional PPGMPE/Ufes – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Mestrado Profissional em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar.

Orientadora: Dr^a Ines de Oliveira Ramos

**VITÓRIA
2022**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D347p Delesposte, Eliana Louzada, 1985-
Projeto em Multiníveis : uma proposta de prática pedagógica
diferenciada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de
Castelo/ES / Eliana Louzada Delesposte. - 2022.
157 f. : il.

Orientadora: Ines de Oliveira Ramos.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Inclusiva. I. Ramos, Ines de Oliveira. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

ELIANA LOUZADA DELESPOSTE

**PROJETO EM MULTINÍVEIS: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA
DIFERENCIADA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CASTELO/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Mestrado Profissional PPGMPE/Ufes – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Mestrado Profissional em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar.

Aprovado em 13 de setembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
INES DE OLIVEIRA RAMOS - SIAPE 3526670
Chefe do Departamento de Teorias Ensino e Práticas Educacionais
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 26/09/2022 às 08:08

Prof.ª Dr.ª Ines de Oliveira Ramos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DULCINEA CAMPOS SILVA - SIAPE 2109985
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 03/10/2022 às 19:59

Prof.ª Dr.ª Dulcinéia Campos Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
JACYARA SILVA DE PAIVA - SIAPE 2999412
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 26/09/2022 às 15:03

Prof.ª Dr.ª Jacyara Silva de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Psicologia Institucional
Membro Externo



INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO
Documento capturado em 06/10/2022 15:01:14 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)
por **HIRAN PINEL (CIDADÃO)**
Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

A disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2022-5PPFBN>

Prof. Dr. Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Membro Externo



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Em 10/10/2022 às 08:52

**Prof.ª Dr.ª Gilsilene Passon Picotetti
Francischetto**
Faculdade de Direito de Vitória
Membro Externo

Dedico esse trabalho a todos os profissionais da educação que atuam no município de Castelo/ES, os quais acreditam e lutam por uma educação inclusiva, para que juntos possamos intensificar nossas ações na construção de novos conhecimentos para transformação dos espaços escolares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, no entanto não poderia deixar de expressar minha gratidão àqueles que fizeram parte de mais esta conquista.

A Deus, por ter me proporcionado a oportunidade de realizar este trabalho, de me guiar e conduzir nos momentos difíceis desta caminhada.

Aos meus amores, meu filho, Davi, e meu esposo, David, que, apesar dos inúmeros momentos de ausência e de estudos, souberam me compreender.

Aos demais familiares e amigos que, não tendo participado diretamente deste processo, entenderam sua importância para mim e compreenderam até mesmo minhas ausências.

À minha orientadora, Ines de Oliveira Ramos, que acreditou em meu trabalho e me conduziu durante essa trajetória com responsabilidade e competência, sempre transmitindo seus conhecimentos e compartilhando suas experiências.

Aos professores e aos colegas da turma do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação.

Aos profissionais da Rede Municipal de Ensino envolvidos na pesquisa pela possibilidade de aceitar e poder contribuir com o desenvolvimento deste trabalho.

À Secretaria de Educação de Castelo pela abertura e parceria estabelecida.

À Prefeitura Municipal de Castelo pela licença concedida tão logo iniciei os estudos no mestrado.

Enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Essa dissertação tem por objetivo construir de forma coletiva práticas pedagógicas diferenciadas que proporcionem uma educação de qualidade e que atendam à diversidade dos alunos no contexto da sala de aula regular, visando a contribuir com a inclusão escolar desses alunos em uma turma de anos iniciais do ensino fundamental do município de Castelo/ES. Apresenta como objetivos específicos: realizar leitura do Projeto Político-Pedagógico da escola; compreender as concepções de inclusão dos profissionais da escola pesquisada, estabelecendo relações dialógicas com os atores; analisar as possibilidades de construção de práticas pedagógicas diferenciadas, levantando, pela via da literatura acadêmica e da vivência na prática, o Projeto em Multiníveis; diagnosticar os processos de aprendizagem por meio da avaliação e observação no contexto da sala de aula regular dos alunos inseridos na turma; constituir como produto educacional da dissertação um Projeto em Multiníveis que favoreça o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, a partir das demandas apresentadas em uma turma da sala de aula comum. O estudo ocorreu em uma escola da Rede Municipal de Ensino, localizada na área urbana do município de Castelo/ES. Foi desenvolvido com uma turma de 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais, com a participação da professora regente, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professora de reforço escolar, cuidadora e equipe gestora (diretor e pedagoga). De natureza qualitativa, assumiu a pesquisa-ação colaborativo-crítica por se caracterizar como uma metodologia coletiva, permitindo discussões, reflexão da prática e a produção de conhecimento de forma cooperativa. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou procedimentos como a análise documental, a observação participante registrada em diário de campo e a aplicação de um questionário. Para fundamentar as questões que emergiram do processo de investigação, buscou interlocuções possíveis nos estudos de Meirieu (2002, 2005), além das teorizações de pesquisadores da área da Educação Especial. Os dados foram produzidos no período de abril a dezembro de 2021, organizados e analisados a partir da análise dos conteúdos e das experiências vivenciadas. O processo vivido, as discussões e reflexões mostraram que todos os alunos podem ter acesso ao conhecimento e sucesso na aprendizagem se as práticas pedagógicas forem pensadas considerando o percurso de aprendizagem, tendo como base o currículo comum, sem ignorar as especificidades e necessidades dos alunos. Dessa

forma, proporciona aulas prazerosas, com os envolvidos no mesmo contexto, praticando atividades de seus interesses e possibilitando a aprendizagem de todos os alunos, inclusive alunos público-alvo da Educação Especial. Apresenta, como produto educacional desta pesquisa, o Projeto em Multiníveis para subsidiar e orientar a construção de outras práticas pedagógicas diferenciadas que atenda à diversidade da sala de aula e favoreça a educação na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; práticas pedagógicas diferenciadas; Projeto em Multiníveis.

ABSTRACT

This paper aims to build collectively differentiated pedagogical practices, that provide quality education and that comply with the diversity of students in the context of the regular classroom, aiming to contribute to the school inclusion of these students in a class of early years of elementary school - from the municipality of Castelo/ES. It presents specific aims: carrying out a reading of the School's Political-Pedagogical Project; understanding the concepts of inclusion of professionals from the researched school, establishing dialogic relationships with the school's actors; analyzing the possibilities of building differentiated pedagogical practices showing through academic literature and practical experience The Project in Multi levels. Diagnosing the learning processes through evaluation and observation in the context of the common classroom of the students inserted in the class. Choosing as an educational product of the dissertation, a Multilevel Project that helps the teaching-learning process of all students, based on the demands presented by students in a common classroom class. The study took place in a school of the Municipal Network, located in the urban area of the Municipality of Castelo/ES. It was developed with a class of 5th grade of elementary school, with the participation of the head teacher, teacher of the Specialized Educational Assistance (AEE), tutoring teacher, caregiver and management team (principal and pedagogue). Of a qualitative way, it took on collaborative-critical action research as it is characterized as a collective methodology, allowing discussions, reflection on practice and the production of knowledge in a cooperative way. As data collection instruments, it used procedures such as document analysis, participant observation recorded in a field diary and the application of a questionnaire. To support the questions that emerged from the investigation process, it sought possible dialogues in the studies of Meirieu (2002, 2005), in addition to the theories of researchers in the area of Special Education. Data were produced from April to December 2021, organized and analyzed based on content analysis. The lived process, discussions and reflections showed that all students can have access to knowledge and success in learning if pedagogical practices are thought considering the learning path, based on the common curriculum, without ignoring the specificities and needs of students. In this way, it provides pleasant classes, with everyone involved in the same context, practicing activities of their interests and enabling the learning of all students, including students who are the target audience of Special Education. As

an educational product of this research, the Multilevel Project is presented to support and guide the construction of other inclusive pedagogical practices that comply with the diversity of the classroom and favor education from an inclusive perspective.

Keywords: Inclusive education; differentiated pedagogical practices; Multilevel Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Espírito Santo.....	80
Figura 2 – Mapa do município de Castelo/ES.....	80
Figura 3 – Vista panorâmica da cidade de Castelo/ES.....	81
Figura 4 – Vista panorâmica da cidade de Castelo/ES.....	81
Figura 5 – Tapete de Corpus Christi	82
Figura 6 – Tapete de Corpus Christi	82
Figura 7 – Teatro Municipal de Castelo/ES.....	83
Figura 8 – Biblioteca Municipal de Castelo/ES.....	83
Figura 9 – Sala de aula	86
Figura 10 – Sala do AEE.....	86
Figura 11 – Sala de leitura.....	87
Figura 12 – Sala da direção.....	87
Figura 13 – Refeitório e pátio interno.....	87
Figura 14 – Refeitório e pátio interno.....	87
Figura 15 – Parquinho e área externa.....	87
Figura 16 – Fachada da escola.....	87
Figura 17 – Escrita de um aluno 5º ano.....	113
Figura 18 – Escrita de um aluno 5º ano.....	113
Figura 19 – Escrita de um aluno 5º ano.....	114
Figura 20 – Aula de reforço escolar	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Identificação dos profissionais por sexo.....	98
Gráfico 2 – Nível de escolarização.....	99
Gráfico 3 – Idade dos profissionais.....	100
Gráfico 4 – Situação profissional.....	101
Gráfico 5 – Tempo de atuação na área da educação.....	101
Gráfico 6 – Matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial na escola.....	103
Gráfico 7 – Matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial na sala de aula.....	104

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APNPs – Atividades Pedagógicas Não Presenciais
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEE-ES – Conselho Estadual de Educação/Espírito Santo
CNE /CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
Covid – Corona Vírus Disease
Earte – Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial
EEEM – Escola Estadual de Ensino Médio
EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
ES – Espírito Santo
FCE – Faculdade Campos Elíseos
Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo
LDB – Lei de Diretrizes e Base
MEC – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educacionais Específicas
NEEs – Necessidades Educacionais Especiais
Neesp – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional
Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO – Scientific Electronic Library Online
Seaf – Secretaria de Alfabetização
Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Seme – Secretaria Municipal de Educação
SMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
STF – Supremo Tribunal Federal

SUS – Sistema Único de Saúde

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UnB – Universidade de Brasília

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	29
1.1	DIALOGANDO COM AS PESQUISAS	31
2	PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NO BRASIL: MAPEAMENTO DOS DISPOSITIVOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	50
3	REFERENCIAL TEÓRICO: AS CONTRIBUIÇÕES DE PHILIPPE MEIRIEU NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	62
3.1	MEIRIEU E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	64
4	PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS TRILHADOS	71
4.1	OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	73
4.1.1	Observação participante	74
4.1.2	O questionário	74
4.1.3	Análise documental	75
4.2	SUJEITO DA PESQUISA	76
4.3	ANÁLISE DOS DADOS	77
4.4	PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS	77
4.5	PRODUTO EDUCACIONAL	78
5	DESCRIÇÃO DO PROCESSO DA PESQUISA	79
5.1	APRESENTANDO O MUNICÍPIO DE CASTELO E O LÓCUS DA PESQUISA	79
5.1.1	Rede de Ensino do Município de Castelo: uma reflexão	84
5.1.2	A escola investigada	85
5.1.2.1	O projeto político-pedagógico da escola e as concepções que permeiam o espaço escolar pesquisado	88
6	VIVENCIANDO O CONTEXTO ESCOLAR E SEU MOVIMENTO PARA PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	93
6.1	DADOS DA PESQUISA: ANALISANDO O QUESTIONÁRIO.....	97
6.2	A REALIDADE NA SALA DE AULA.....	108
6.3	O QUE OS ALUNOS NOS APRESENTARAM	110

6.4	PLANEJAMENTO DA PROFESSORA	118
7	PROJETO EM MULTINÍVEIS	121
7.1	O QUE ENSINAMOS E O QUE APRENDEMOS COM A ELABORAÇÃO DO PROJETO EM MULTINÍVEIS	125
8	ABRINDO ESPAÇO PARA CONCLUIR: UM OLHAR ENTRE MUITOS	127
	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICES	138
	APÊNDECE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA ESCOLA PESQUISADA	139
	APÊNDECE B - ROTEIRO UTILIZADO NA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA	143
	ANEXOS	144
	ANEXO A – SIMULADO APLICADO PELA PROFESSORA REGENTE AOS ALUNOS DO 5º ANO	145
	ANEXO B – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA APLICADA PELA PROFESSORA	149
	ANEXO C – ATIVIDADE PEDAGÓGICA REALIZADA PELOS ALUNOS PÚBLICO- ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO 5º ANO	151
	ANEXO D – ATIVIDADE PEDAGÓGICA REALIZADA PELOS ALUNOS DA TURMA DO 5º ANO QUE NÃO ERAM PAEE.	155

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa fundamentou-se na temática práticas pedagógicas diferenciadas voltadas para a educação inclusiva, como princípio de que todos os educandos têm o direito de aprender juntos, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença que possam apresentar, e que todos os alunos, inclusive aqueles público-alvo da Educação Especial (PAEE), possam ter acesso a uma aprendizagem igualitária, de qualidade e se sintam parte de todo o processo educativo.

Para Carvalho (2004, p. 26):

É necessário que se reflita sobre o que é inclusão, a quem se destina e onde deve ocorrer, para que esse processo possa tomar seu rumo. As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos.

Pensar as práticas pedagógicas diferenciadas se mostra necessário para desenvolver saberes que estimulem alunos e professores a apostar no ensino e aprendizagem, pensando nas possibilidades e desafios juntos, visando a atender às suas necessidades e assim assegurar acesso aos conhecimentos. Entretanto, com esse objetivo, é preciso concretizar práticas pedagógicas diferenciadas com alunos que apresentem alguma dificuldade na aprendizagem, público-alvo da Educação Especial ou não, de modo a levá-los a compreender o sentido de algum saber que é ensinado, ainda que isso se apresente como desafiador para o professor.

Sabemos da diversidade que compõe os grupos de alunos presentes em nossas escolas, e que o professor é o principal agente desse processo educativo, pois está em contato direto com eles, atuando como mediador na construção do conhecimento e nos conflitos pedagógicos inerentes à sala de aula. Com isso, percebemos a dificuldade dos professores ao lidar com os desafios vivenciados no contexto escolar e a necessidade de auxiliá-los nesse processo tão complexo. Meirieu (2002, p.110) define a Pedagogia Diferenciada como a que “[...] estabelece dispositivos variados que constituem os meios para permitir ao aluno tornar-se o sujeito de suas próprias aprendizagens [...], nas possibilidades de propor práticas pedagógicas para mediar o

currículo, respeitando as especificidades desses sujeitos que aprendem de maneira singular”.

Os desafios de pensar em práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem no contexto escolar são inúmeros. Um dos grandes desafios que vivenciamos foi a suspensão das aulas devido à pandemia da Covid - 19 no início de 2020, que fez o Brasil decretar estado de emergência sanitária¹. As aulas foram suspensas repentinamente em função da disseminação mundial de um novo vírus da família coronavírus, denominado pelos cientistas SARS-CoV-2. No Estado Espírito Santo, a Resolução CEE-ES nº 5.447/2020b definiu, em seu art. 4º, que:

[...] para atender às demandas do atual cenário, que exige medidas severas de prevenção à disseminação do vírus, as escolas terão as seguintes atribuições para execução do regime emergencial de aulas não presenciais: I – planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período supracitado, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares; II – divulgar o referido planejamento entre os membros da comunidade escolar; III – preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico; IV – zelar pelo registro da frequência dos alunos, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas; V – organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime emergencial de aulas não presenciais, para serem aplicadas na ocasião do retorno às aulas presenciais (ESPÍRITO SANTO, 2020b, p. 2).

A situação fez com que alunos e professores vivenciassem uma nova organização de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem, por meio da emergência de aulas remotas, tornando mais visíveis as desigualdades sociais como: saúde, moradia, emprego e principalmente educação, que marcam a nossa sociedade, conceituada por Santos (2007) como pensamento abissal, isto é, com a existência de linhas que separam duas realidades, uma delas invisibilizada e caracterizada como não existente por não fazer parte do padrão estabelecido pela cultura hegemônica.

¹ A Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarou Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (Espin) em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV), assinada pelo então ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta.

Para o autor,

Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica (SANTOS, 2007, p. 4).

Nesse contexto, os alunos da Rede Municipal de Ensino de Castelo, em grande parte oriundos da parcela da população que mais foi atingida pelos efeitos da desigualdade, vivenciando o acesso restrito às condições básicas, como moradia, alimentação e saúde, encontravam-se nessa invisibilidade e inexistência. Esse aspecto se reflete em prejuízos ao acesso à educação, pois a prioridade do momento se destinava a sobreviver. Isso fez com que a desigualdade educacional se destacasse ainda mais, visto que a escola foi uma das instituições mais atingida pela pandemia.

Essa situação de calamidade sanitária e humanitária se estendeu no decorrer do ano de 2020. Os professores tiveram que repensar a prática docente, criando estratégias para atender à demanda daquele momento. Santos (2007) chama a atenção para a existência de outras formas de produção de conhecimento, a importância de reconhecermos que a ciência moderna pode e deve dialogar com elas, complementando-se e fortalecendo, o que denomina de Ecologia de Saberes. Isso significa que, ao criar novas estratégias para atender ao momento vivido, reconhecemos a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, que podem ser apropriadas e aplicadas para que os alunos continuassem a ter acesso à educação, por meio do ensino remoto.

A Secretaria Municipal de Educação de Castelo, juntamente com as escolas, precisou criar estratégias para que os alunos tivessem acesso às atividades escolares, nesse período tão complexo e incerto, pois sabemos que a qualidade da educação básica pública não foi garantida em muitos municípios, principalmente devido à dificuldade de acompanhar as aulas em formato remoto pela falta de acesso à tecnologia, uma realidade de muitos alunos das escolas públicas.

Assim, a Rede Municipal de Ensino de Castelo, pela Portaria nº 61, de 6 de abril de 2020, regulamentou o uso das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs)² nas escolas do município. Elas deveriam disponibilizar as APNPs no portal educação e deveriam ser impressas para os alunos sem acesso à internet. A equipe pedagógica e os professores foram responsáveis por identificar os alunos que necessitavam das atividades impressas, pela definição das estratégias de entrega do material e pelo monitoramento da devolução das atividades realizadas pelos alunos para correção e observações pelo professor, seguindo todos os protocolos de segurança e higiene destacados pelos órgãos competentes.

Pensando nos desafios presentes à escola, a motivação para este trabalho surgiu das experiências vivenciadas como pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Castelo, localizada no município de Castelo, no sul do Estado do Espírito Santo, a 150km da capital, Vitória. No decorrer de minha caminhada profissional, percebi³ que as dificuldades advindas das práticas pedagógicas apresentadas pelos professores, em sua maioria, eram as mesmas, independentemente do nível de ensino ofertado pela escola e da quantidade de alunos nas salas de aulas.

Os professores sentiam dificuldade de propor estratégias de trabalho diferenciadas em um contexto de sala de aula tão complexo e as demandas foram agravadas e evidenciadas ainda mais pela pandemia. Vale ressaltar que foi um desafio inesperado e desafiador, porém real para a construção desta pesquisa. Muitos questionamentos relatados pelos professores referiam-se aos níveis de aprendizado distintos que os alunos apresentavam e à dificuldade de lidar com a diversidade dos estudantes no ambiente de sala de aula, visto que precisavam trabalhar com padrões predefinidos, como o currículo.

Quando nos deparamos com a situação do currículo, na tentativa que este pudesse atingir a todos na escola, encontramos discussões e tensão. Meirieu (2002, p. 125) nos direciona quando diz que “[...] a pedagogia se constitui, então, como uma tensão

² Entendemos como o conjunto de atividades realizadas, com ou sem mediação tecnológica, a fim de garantir atendimento acadêmico durante o período de restrições, para realização de atividades escolares, quando não for possível a presença física dos estudantes nas unidades escolares.

³ Especificamente nesta parte do trabalho, a escrita realiza-se na primeira pessoa do singular, uma vez que os fatos aqui narrados compõem as vivências pessoais da pesquisadora.

permanente entre ‘o que escraviza e o que alforria’ [...]”. As dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos foram intensificadas com a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia.

Considerando a problemática de investigação da pesquisa, os desafios presentes no ambiente escolar nos motivaram aos seguintes questionamentos: quais as contribuições das práticas pedagógicas diferenciadas no contexto da sala de aula comum? Como pensar em práticas diferenciadas no contexto pandêmico? Como fazer com que o aluno se aproprie do processo de ensino-aprendizagem? Por onde começar? A partir desses questionamentos, trouxemos como pergunta investigatória: como as práticas pedagógicas diferenciadas podem proporcionar uma educação de qualidade que atenda à diversidade dos alunos no contexto da sala de aula de uma escola de anos iniciais do município de Castelo/ES?

Na busca por alternativas pedagógicas que favorecessem aos alunos condições de aprendizagens, a partir da sua realidade e do contexto em que estavam inseridos, uma vez que o trabalho foi realizado em plena pandemia da Covid - 19, resolvemos estudar e pesquisar como seria possível auxiliar os professores a tornar a prática docente com os alunos um espaço de inclusão e aprendizado. O desafio apresentado era construir um ambiente escolar onde as diferenças de qualquer natureza pudessem existir e, a partir delas, encontrar caminhos que atendessem aos alunos diante das suas necessidades.

Foi atribuído a essa escola o nome EMEIEF Canto do Saber, tratando-se de uma denominação fictícia adotada para resguardar a identidade da instituição e dos profissionais envolvidos nesta pesquisa. Essa instituição está localizada na periferia da cidade de Castelo/ES, em que algumas famílias dispõem de condições financeiras consideráveis, como moradia própria, estabilidade financeira, saúde, enquanto outras necessitam de ajuda financeira e social.

Como principais atividades laborais dos membros da comunidade, destacam-se: o serviço doméstico para as mulheres e os trabalhos braçais, como pedreiros e trabalhadores nas empresas locais, para os homens. Muitos alunos moram com pais separados ou são criados por tios ou avós. Convém ressaltar que o acesso à

escolaridade dos membros da família, maiores de idade, é bem restrito. A maior parte possui apenas os anos iniciais incompletos. A escola atende a alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais, nos turnos matutino e vespertino. É uma escola pequena, se comparada com as demais do município, atendendo, em média, 130 alunos distribuídos nos dois turnos. Desse total 15 são alunos público-alvo da Educação Especial.

A intenção com a pesquisa é poder contribuir com o município de Castelo/ES, em especial com os profissionais da EMEIEF Canto do Saber, na problematização das práticas pedagógicas diferenciadas, em uma proposta de organização coletiva do trabalho por meio do Projeto em Multiníveis, no aprendizado dos alunos, mostrando que existem possibilidades de tornar a prática docente mais dinâmica, a partir de um currículo comum que considere a diversidade de seus alunos na promoção da aprendizagem no contexto em que eles ficaram sem contato presencial com as escolas por mais de um ano.

O tema educação inclusiva, com ênfase na ação docente, tem sido recorrente nas literaturas especializadas. No entanto, há muito o que explorar, por isso escrever sobre a prática da inclusão ou pesquisá-la não é tarefa simples, pois é necessário sistematizar alguns conceitos para que o leitor possa entender a proposta deste estudo. A pretensão foi, ao tratar da temática Educação Especial com foco na educação inclusiva, lançar um olhar aos processos pedagógicos que fazem parte do ensino regular em destaque às práticas pedagógicas. A diversidade existente no contexto da sala de aula torna a prática pedagógica cada vez mais complexa e desafiadora na realidade tão diversa que é o contexto escolar.

Segundo Fernandes (2014, p. 7).

A busca por uma educação que atenda a todos os alunos em suas particularidades, potencialidades e necessidades exige que se reflita sobre práticas pedagógicas que atendam a essa diversidade; porém é imprescindível contextualizar tal discussão de modo mais amplo, considerando questões relativas à escola e à sala de aula, à observação das dinâmicas e às relações estabelecidas nesses espaços.

Pensando nessas práticas pedagógicas diferenciadas, enfatizamos a proposta de ensino em multiníveis, por se tratar de uma prática pedagógica diferenciada, que proporciona uma abordagem inclusiva do currículo. De acordo com Fonseca (2009, p. 20), “[...] o ensino multinível baseia-se na premissa de que a programação da unidade didática ou um tema deve fazer-se de tal forma que facilite a aprendizagem de todos os alunos de uma classe, respondendo às suas necessidades educativas”.

Sabemos que implementar mudanças na prática pedagógica do professor não é fácil, demanda discussões, resistência, quebra de paradigmas, mas é fundamental que isso aconteça. Nessa perspectiva, pensamos em uma proposta de trabalho com práticas pedagógicas diferenciadas, que possibilitem aos professores repensar sua prática docente, refletindo sobre o seu fazer pedagógico, a partir do olhar diferenciado do professor. O objetivo é desenvolver um trabalho levando em consideração os percursos de aprendizado dos alunos inseridos na sala de aula, pois as diferenças devem ser vistas como oportunidade para se compreender as diversas maneiras de aprender dos alunos.

No decorrer do trabalho, utilizamos o termo “percurso” ao invés de “nível”, quando nos direcionarmos ao aprendizado do aluno, por entender que cada estudante se encontra em um percurso de aprendizagem, com um caminho próprio e único de conhecimento e desenvolvimento. O termo nível de alguma forma subtende a ideia de classificação e nosso objetivo é partir de onde o aluno está na aprendizagem e não classificá-lo. Nesse sentido, para Meirieu (2002, p. 31), “[...] cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria e todos na sala de aula devem atingir o mesmo objetivo [...] que cada um dispõe de recursos próprios nos quais pode apoiar-se para lhe permitir superar-se [...]”.

Destacamos a relevância social e acadêmica desta pesquisa, devido à temática muito presente no cotidiano escolar, nas discussões da comunidade em geral e à necessidade de incluir todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração seus conhecimentos prévios, sua vida cotidiana, além de propor uma prática docente mais condizente com os princípios da educação inclusiva.

Enfatizamos, também, a importância deste estudo para o contexto da escola, tendo em vista a necessidade de mostrar outras possibilidades de ensino que, às vezes, no fazer do dia a dia, não são percebidas, e também o contexto que estamos vivenciando nos ambientes escolares, devido à pandemia, de incertezas e dificuldades de aprendizagem dos alunos, que foram evidenciadas ainda mais.

Diante do mencionado, esta pesquisa buscou refletir sobre a prática pedagógica do professor, mostrando possibilidades de trabalho por meio de ensino em multiníveis e tornando a educação mais inclusiva e menos excludente.

Com base no exposto, temos, como objetivo geral, construir de forma coletiva práticas pedagógicas diferenciadas que proporcionem uma educação de qualidade e que atenda à diversidade dos alunos no contexto da sala de aula regular, visando a contribuir com a inclusão escolar desses alunos em uma turma de anos iniciais do ensino fundamental do município de Castelo/ES.

Como objetivos específicos, a presente pesquisa busca:

- a) realizar leitura do Projeto Político-Pedagógico, para compreensão do trabalho pedagógico e administrativo desenvolvido pela escola;
- b) compreender as concepções de inclusão dos profissionais da escola pesquisada, estabelecendo relações dialógicas com os atores;
- c) analisar as possibilidades de construção de práticas pedagógicas diferenciadas, levantando, pela via da literatura acadêmica e da vivência na prática, o Projeto em Multiníveis;
- d) diagnosticar os processos de aprendizagem, por meio da avaliação diagnóstica e observação no contexto da sala de aula regular, dos alunos inseridos na turma;
- e) constituir colaborativamente como produto educacional da dissertação uma proposta de Projeto em Multiníveis que favoreça o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos em uma turma da sala de aula regular.

Para que o leitor possa compreender a motivação para este estudo, apresentarei, de forma sucinta, o meu caminho de vida educacional, da infância até a entrada no

mestrado profissional. Foi essa trajetória que me impulsionou a buscar, por meio da pesquisa, contribuir com a educação.

Iniciei os estudos com quatro anos de idade na pré-escola. Guardo ótimas lembranças desse período de muito aprendizado e brincadeiras. Como criança, achava uma diversão ir à escola. Com seis anos, ingressei na antiga 1ª série do ensino fundamental, em uma escola localizada na zona rural do município de Castelo/ES, que atendia a todo o ensino fundamental. Estudei da 1ª à 8ª série nessa escola que funciona até hoje.

Concluído o ensino fundamental, iniciei o ensino médio na EEEM João Bley, já na sede do município. Essa etapa foi bastante marcante pelos aprendizados acadêmicos, novas amizades, muitas das quais tenho o privilégio de manter o contato até hoje. Com o término do 3º ano do ensino médio, inicio a caminhada na construção de uma vida profissional e com ela vieram as dúvidas: o que fazer? Era evidente a identificação com a área das Ciências Humanas, só não sabia ao certo para qual curso prestaria vestibular. O primeiro vestibular foi pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em Serviço Social. Passei na primeira fase somente. O formato do vestibular era em duas etapas e o uso da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) era opcional. No ano seguinte, fiz o cursinho preparatório pré-vestibular e realizei a prova para o Curso de Pedagogia e fui aprovada. Iniciei, assim, em 2005, minha vida acadêmica no Curso de Pedagogia na Ufes.

Essa trajetória não foi fácil. Da educação básica ao ensino superior, muitas provações, dúvidas e incertezas. A única certeza era o caminho que queria seguir: o da educação. Na graduação, espaço de muito conhecimento, professores excelentes me proporcionaram reflexões na busca do meu fazer acadêmico e profissional. A cada semestre, novos aprendizados e inquietações sobre o educar. Concluí a graduação no ano de 2009, no segundo semestre. No mesmo ano, prestei concurso público para o cargo de pedagogo da Secretaria Municipal de Educação de Castelo, e fui aprovada.

Em 2010, fui convocada para assumir a vaga na qual tinha sido aprovada. Um misto de alegria e apreensão tomou conta de mim. Tinha acabado de sair da universidade e o que me esperaria na prática? A primeira escola em que atuei como pedagoga

efetiva foi o Centro de Educação Infantil. A partir de análise crítica adquirida na universidade, fui construindo minha prática como pedagoga e professora também, pois trabalhava um turno como pedagoga e outro como professora em uma escola particular.

No ano de 2011, fui trabalhar em uma escola com grande número de alunos público-alvo da Educação Especial. Começa aí minha experiência efetiva com a Educação Especial. Experiência essa já vivenciada na graduação com o estágio na Rede Municipal de Vitória. Começam aí também as minhas inquietações como pedagoga: como poderia ajudar esses professores nas situações adversas que a prática pedagógica cotidiana nos evidenciava, com tantas queixas, dificuldades em propor situações didáticas, entre outras questões da rotina escolar. Enfim, várias dificuldades foram surgindo à medida que o tempo foi passando e adentramos na realidade da escola (Quem disse que é fácil crescer?).

Todos os anos, desde a efetivação no cargo de pedagoga, em 2010, inscrevo-me no processo de remoção e lotação da Secretaria Municipal de Educação de Castelo (Seme), a fim de me alocar mais próximo de minha casa. Em 2014, mudo de escola novamente. Consegui localizar minha cadeira de efetiva perto da minha casa na EMEIEF Canto do Saber. Por estar trabalhando nessa instituição, ela foi a escolhida para realizar minha pesquisa.

No decorrer desse curto tempo, efetivamente na vida profissional, atuando como pedagoga e perpassando várias unidades de ensino até me localizar definitivamente, percebi que os problemas advindos das práticas pedagógicas eram os mesmos, independentemente do nível de ensino ofertado pela escola ou de sua estrutura física e localização, como: quantidade de alunos por sala, níveis de aprendizado distintos apresentados pelos alunos, indisciplinas, currículo engessado. Essas dificuldades muitas vezes levavam os professores a se sentirem frustrados por não alcançarem o desenvolvimento de alguns alunos, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Enfim, a cada conversa mais preocupação e angústia por parte dos professores e da equipe gestora (porque sempre valorizamos a parceria de todos) na busca por

alternativas pedagógicas que favorecessem aos alunos condições no seu percurso de aprendizagem. Diante disso, resolvi estudar e pesquisar a partir das realidades, das contradições e dos conflitos vividos no meu contexto profissional. Este estudo nos possibilitou pensar em como seria possível auxiliar esses professores a tornar a prática docente com os alunos um espaço de inclusão e aprendizado, visto que o desafio apresentado é construir um ambiente escolar onde as diferenças de qualquer natureza possam existir e, a partir delas, encontrarmos caminhos que atendam a todos diante das suas dificuldades.

Dando continuidade ao meu processo formativo, resolvi fazer o Mestrado Profissional na Universidade Federal do Espírito Santo, porta de entrada para meu crescimento pessoal e profissional. Participei do processo seletivo no ano de 2019, fui aprovada para iniciar os estudos em março de 2020. Próximo do início das aulas letivas, que seriam em abril, fui surpreendida pela pandemia. Quem imaginaria uma situação tão adversa, de proporção mundial? As aulas foram suspensas. Na verdade, a nossa turma nem chegou a iniciar na modalidade presencial. A Ufes, na tentativa de assegurar os direitos à vida e à saúde de toda a comunidade escolar, bem como garantir o direito à educação, enquanto prevalecia o isolamento social recomendado pelos órgãos de saúde pública para conter a pandemia de Covid-19, instituiu e regulamentou o Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte). Então, inicio as aulas na pós-graduação em setembro de 2020 nesse formato.

Refletir sobre a trajetória pessoal e profissional não é uma tarefa fácil. Para tanto, faz-se necessário revisitar as memórias, umas mais difíceis de decifrar, outras apagadas, umas confusas, outras atuais e desafiadoras, mas, à medida em que consigo dar formato às memórias já vividas, passo a analisar as contribuições dos processos educativos e formativos das quais já participei em minha formação como sujeito de direito e deveres. Revisitar as memórias dos caminhos já percorridos é o que me move a continuar nessa caminhada e pensar, mesmo com as dificuldades, sejam elas pessoais, sejam sociais, sejam políticas, que posso contribuir com a educação, já que foi essa a profissão que escolhi, a de ensinar.

A intenção da pesquisa foi contribuir com o município de Castelo/ES, em especial com os profissionais da EMEIEF Canto do Saber, na problematização das práticas

pedagógicas diversificadas, por meio do Projeto em Multiníveis, no aprendizado dos alunos, mostrando que existem possibilidades de tornar a prática docente mais dinâmica a partir do currículo comum.

O presente texto foi distribuído em capítulos, para melhor explicitar o caminho traçado para atingir os objetivos da pesquisa, e está organizado da seguinte forma:

No primeiro capítulo, apresento a *Revisão bibliográfica: o que revelam as pesquisas sobre as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva*, com o objetivo de analisar algumas pesquisas científicas que discorrem sobre a temática na tentativa de entender os caminhos trilhados e situar o nosso estudo diante desse contexto.

No segundo capítulo, intitulado *Perspectiva inclusiva no Brasil: mapeamento dos dispositivos legais da Educação Especial*, meu objetivo é analisar a trajetória da Educação Especial na perspectiva inclusiva a partir das legislações vigentes desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais.

No terceiro capítulo, abordo o *Referencial teórico* que fundamenta o estudo, com base nas contribuições de Meirieu (2002, 2005), e as suas implicações para pensar as práticas pedagógicas diferenciadas na perspectiva da educação inclusiva.

No quarto capítulo, o *Percurso metodológico: caminhos trilhados*, destaco os caminhos possíveis para a realização deste estudo. Apresento os procedimentos adotados na coleta de dados, os sujeitos da pesquisa e o contexto investigado.

No quinto capítulo, *Descrição do processo de pesquisa*, trago o contexto do estudo.

No sexto capítulo, *Vivenciando o contexto escolar e seu movimento para a produção de dados da pesquisa*, exponho a organização dos dados e os resultados das análises das práticas vivenciadas no contexto da escola pesquisada.

No sétimo capítulo, intitulado *Projeto em Multiníveis*, apresento a proposta do projeto elaborada a partir da pesquisa.

Por fim, no oitavo capítulo, *Abrindo espaço para concluir: um olhar entre muitos*, levanto algumas considerações finais com uma síntese das discussões realizadas na pesquisa, das possibilidades e dos desafios presentes no movimento da inclusão no município de Castelo/ES com ênfase nas práticas pedagógicas diferenciadas.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Com as crescentes discussões sobre o tema inclusão e ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nas redes de ensino evidenciam a necessidade de criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço de destaque no debate acerca do papel da escola nesse processo, ganhando ênfase com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida em 2008.

A partir desse marco e na busca por entender como estão sendo vislumbradas as práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar, como vem sendo tratado esse assunto e a fim de complementar e aprofundar nossos conhecimentos, dialogamos com alguns estudos de pesquisadores, que são fontes importantes para ampliarmos o olhar para o campo de pesquisa, por meio do mapeamento das produções científicas disponíveis em plataformas de pesquisa como: Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essas fontes nos direcionaram para estudos relevantes que contribuíram para a descoberta de novos conhecimentos acerca da temática, além das variadas maneiras de se fazer pesquisa.

Utilizamos, como descritores, as seguintes palavras-chave que nos auxiliaram na busca de textos que se aproximavam da nossa temática de pesquisa e da metodologia que utilizamos: práticas pedagógicas inclusivas, práticas pedagógicas diferenciadas, educação inclusiva e pesquisa-ação. Acessamos os sites de pesquisas, delimitando os trabalhos que mais se aproximam da temática da pesquisa, por entender que a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, ganhou maior visibilidade nesse período e na metodologia pesquisa-ação que julgamos a mais apropriada para o nosso trabalho.

O resultado da busca encontra-se disposto no Quadro 1 com os trabalhos selecionados.

Quadro 1 – Trabalhos trazidos na Revisão de Literatura (continua)

Nº	Tipo de Pesquisa	Autor (a)	Ano	Instituição	Título	Descritor
1	Dissertação	Elizete Costa dos Santos Oliveira	2016	Centro Universitário Norte do Espírito Santo /Ufes	Saberes e práticas no processo de inclusão escolar no município de Teixeira de Freitas - Bahia	Educação inclusiva
2	Tese	Sonia Maria Rodrigues	2013	Universidade Federal de Minas Gerais	A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte	Práticas pedagógicas diferenciadas
3	Dissertação	Mirtes Aparecida Almeida Sousa	2018	Universidade Federal de Campina Grande	A diversidade na escola: concepções e práticas docentes	Práticas pedagógicas diferenciadas
4	Dissertação	Gessinea Raydan Evangelista	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora	Propostas para uma educação inclusiva no ensino regular em uma escola do campo	Educação inclusiva
5	Dissertação	Karolina Marianni Vargas	2020	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	Educação inclusiva: concepções que se desdobram em práticas	Educação inclusiva
6	Artigo	Cintia Fernandes da Silva França	2019	Faculdade Campos Elísios	A evolução da prática pedagógica na Educação Especial e inclusiva	Práticas pedagógicas diferenciadas
7	Artigo	Amaralina Miranda de Souza	2018	Universidade de Brasília	As práticas pedagógicas e a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE)	Práticas pedagógicas diferenciadas
8	Dissertação	Ueslâne Melo de Góes	2019	Universidade Federal de Sergipe	O trabalho colaborativo no cotidiano das práticas pedagógicas escolares: (des) caminhos da formação docente	Pesquisa-ação

Nº	Tipo de Pesquisa	Autor (a)	Ano	Instituição	Título	Descritor (conclusão)
9	Tese	Priscila Ferreira Ramos Dantas	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	A prática reflexiva na formação continuada de docentes e sua implicação para o processo de inclusão escolar	Pesquisa-ação
10	Dissertação	Ines de Oliveira Ramos Martins	2005	Universidade Federal do Espírito Santo	Pedagogos, professores e alunos na construção do trabalho coletivo: a busca por uma escola inclusivo-crítica	Pesquisa-ação

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

1.1 DIALOGANDO COM AS PESQUISAS

Iniciamos os diálogos a partir das pesquisas já realizadas que contribuíram com a temática das práticas pedagógicas diferenciadas no contexto da educação inclusiva. O estudo de Elizete Costa dos Santos Oliveira (2016), intitulado “Saberes e práticas no processo de inclusão escolar no município de Teixeira de Freitas – Bahia”, é uma dissertação realizada pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo /Ufes. A autora introduziu o trabalho dizendo que a temática inclusão tem despertado interesse em nossa sociedade, por isso é necessário um olhar crítico, com urgência em rever conceitos e analisar os processos de inclusão.

O principal objetivo desta pesquisa foi analisar como as práticas e saberes docentes medeiam o processo de escolarização do aluno com deficiência, por meio de relatos de professores. O foco principal foi analisar como ocorre o processo de escolarização, identificando os desafios e as possibilidades para a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino comum pela via da prática docente.

A pesquisa foi realizada na Rede Pública Municipal de Teixeira de Freitas/BA. O quadro dos participantes da pesquisa se constituiu de nove professoras que lecionam para alunos com deficiência em seis escolas do município. Essa autora aprofundou seus estudos na matriz teórica da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, defensor

de que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, em que o aprendiz humano é impulsionado pela mediação com o outro e o professor, o principal mediador do processo de ensino-aprendizado.

Segundo Jesus (2006a, p. 97):

[...] ganham especial relevância os discursos e as ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento por todos os alunos.

Do ponto de vista metodológico, esse estudo foi realizado a partir da pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo etnográfica. A autora utilizou, como instrumento de coleta de dados, o grupo focal e relatos de experiências. A análise de conteúdo foi subdividida em três grupos: 1º grupo de dados – Encontros de formação com os profissionais do sistema de ensino e com os pais de alunos com deficiência; 2º grupo de dados - Relatos das práticas das professoras com os alunos que apresentam deficiência; e 3º grupo de dados – Depoimentos e percepções das professoras dentro dos encontros do grupo focal, tendo como objeto das discussões a prática pedagógica.

A análise dos dados, por meio das informações coletadas, permitiu que a autora verificasse as barreiras que impediam a inclusão de se efetivar no ambiente escolar, entre as quais destaca a falta de formação para os professores em educação inclusiva, além de um conhecimento mais sistematizado do aluno para potencializar seu aprendizado dentro de suas limitações, envolvendo-o nas atividades, apoio da equipe escolar e valorização profissional.

A autora ressaltou que a prática da formação continuada permite aos docentes um entendimento da educação inclusiva e auxilia na prática, buscando alternativas que proporcionem a inclusão de todos os alunos, como conhecimento teórico que auxilie no fortalecimento da qualidade do ensino, propiciando ao professor uma compreensão acerca das limitações dos alunos e conhecendo formas de mediações que possibilitem avanços significativos. Nessa perspectiva, promover práticas pedagógicas diferenciadas que potencializem o aprendizado dos alunos e a mediação

do professor é fundamental em todo o processo, além de proporcionar apoio ao docente na sala de aula.

A autora concluiu que a prática docente é determinante no processo de inclusão escolar, que requer o envolvimento de toda a equipe na busca por uma educação inclusiva, além de evidenciar que, por meio da mediação, as professoras deram novo sentido às aprendizagens dos alunos e encontraram novas possibilidades para ensinar, valorizando o potencial humano, e indicando que a aprendizagem pode acontecer se o professor enxergar para além das dificuldades apresentadas.

A pesquisa de Oliveira (2016) contribuiu com nosso estudo, quando mostrou que a inclusão deve ter a participação de todos os envolvidos no processo, dentro e fora do espaço escolar. Portanto, a educação escolar passa a ser organizada em uma perspectiva inclusiva e, assim, os alunos com deficiência não precisam ser atendidos em espaços segregados e separados da escola comum, pois as práticas pedagógicas realizadas devem ser as mesmas, atendendo às necessidades de todos os alunos dentro de suas limitações físicas, emocionais ou psicológicas na busca da aprendizagem sistematizada de todos os alunos. Para tanto, é fundamental para esse processo a mediação do professor e a utilização de práticas pedagógicas que atendam à necessidade do discente e favoreçam a aprendizagem.

O segundo estudo analisado foi o de Sonia Maria Rodrigues (2013) intitulado “A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte”. A pesquisa é uma tese de doutorado desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Teve como objetivo geral conhecer e analisar os fatores que possibilitam ou limitam a construção de práticas pedagógicas inclusivas em escolas públicas, mais especificamente, na cidade de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais.

Para a construção dessa pesquisa, a autora utilizou-se de uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico. Como instrumento de coleta de dados, realizou: a observação participante da prática pedagógica; entrevistas semiestruturadas; análise documental do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar da escola, bem como da Proposta Política de Educação Inclusiva da Rede Municipal pesquisada; e finalizou

com a aplicação de um questionário aos docentes da escola no sentido de conhecer aspectos da formação e das percepções a respeito da política inclusiva.

No desenvolvimento da análise dos dados, a partir dos instrumentos utilizados, a autora destacou a escola como uma instituição acolhedora. Observou que, apesar de algumas resistências devido à insegurança de trabalhar com alunos da Educação Especial, a aceitação desse alunado é uma realidade na escola pesquisada. Outro ponto analisado foi a relação dos alunos com NEEs com a comunidade escolar. A autora destacou que, durante o período de pesquisa na escola, dois semestres letivos, não presenciou comportamentos de exclusão ou rejeição em relação aos alunos com deficiência.

Segundo a autora, “[...] as relações eram tranquilas e a naturalidade presente nos contatos, apontava que todos eram parte da escola” (RODRIGUES, 2013, p. 163), uma das premissas da educação inclusiva. Rodrigues evidenciou que, em alguns momentos, os sujeitos com NEEs não eram percebidos como aluno. Por exemplo, em situações das tarefas de casa que não eram feitas e não era cobrada desse aluno a atividade. Também citou chegar após o horário e não receber ocorrência. Situações como essas e outras presenciadas pela autora evidenciam que, em alguns casos, não existiam expectativas positivas em relação às pessoas com deficiência no lugar de aluno, no cotidiano da escola pesquisada. Esse é um aspecto que precisa ser revisto, no sentido de dar visibilidade aos alunos com deficiência.

Dando continuidade à análise dos dados, a autora destacou a relação família e escola. Foi possível perceber que parcerias entre escola e família já eram uma realidade nas práticas da escola investigada. Destaca que seria necessário investir na ampliação da participação da família na vida escolar dos alunos, mas, ao considerar que o processo de inclusão se encontra em andamento na instituição, essa parceria poderia atingir um maior número de famílias. Quanto às práticas pedagógicas, considerando o contexto em que se deram as vivências educacionais relatadas, conforme Rodrigues (2013), os profissionais da escola consideram e valorizam as especificidades de cada aluno.

A autora concluiu que o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas já está em andamento na escola pesquisada e isso é uma comprovação de que se pode chegar a uma educação para todos. Apesar de algumas situações verificadas que necessitam ser ponderadas, como formação continuada, número elevado de alunos nas sala, baixos salários e violência dentro das escolas, as mudanças necessárias à implantação da escola inclusiva estão acontecendo.

O estudo de Rodrigues (2013) destacou que a realização de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar é possível de acontecer. No entanto, faz-se necessário o envolvimento de todos os profissionais da escola, além de ter a premissa da aprendizagem como foco, considerando o ritmo e o conhecimento prévio dos alunos, da Educação Especial ou não.

Buscando maior embasamento para nossa pesquisa, destacamos o trabalho realizado por Mirtes Aparecida Almeida Sousa (2018), uma dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal de Campina Grande, intitulada “A diversidade na escola: concepções e práticas docentes”, cujo objetivo geral buscou investigar as concepções e práticas acerca da diversidade expressa por quatro docentes do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Massaranduba. Como questão-problema da pesquisa, destaca: como as concepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental acerca da diversidade orientam sua prática pedagógica em sala de aula?

A pesquisa enfatizou a diversidade como temática de estudo. Como categoria teórica, o termo “diversidade” representa diferentes significados, conforme seja articulado às noções de igualdade, diferença, desigualdade e identidade. A autora utilizou para o estudo uma revisão bibliográfica, orientada pelas perspectivas do interculturalismo e do multiculturalismo crítico, estabelecendo três concepções de diversidade (sincrética, celebratória e crítica) que foram empregadas como referencial para análise dos dados, tendo em vista os objetivos da pesquisa e o desafio de compreender como a diversidade se apresenta no contexto de uma escola de ensino fundamental.

Para a autora, a compreensão da diversidade, na perspectiva educacional, é fundamental para “[...] a percepção de que o conhecimento é produzido por meio das

atividades sociais e das relações históricas construídas entre grupos e indivíduos” (SOUSA, 2018, p.46). Nesse sentido, Sousa (2018) entende que os indivíduos têm o direito de exercer sua cidadania com dignidade e a escola tem a função de valorizar as diversas identidades presentes, respeitando as escolhas e o modo de viver de cada um.

A abordagem utilizada foi a pesquisa qualitativa. Como estratégia metodológica para coleta de dados, realizou a aplicação de questionário com questões fechadas e abertas, entrevista semiestruturada e a observação direta. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal da zona urbana de Massaranduba/PB. Os sujeitos participantes foram quatro professoras que lecionam do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, escolhidas com base nos seguintes critérios: ser graduado em Pedagogia, ser efetiva da Rede Pública Municipal de Massaranduba há pelo menos cinco anos e estar atualmente no exercício da docência.

Para a análise dos dados, a autora partiu da concepção de diversidades apresentadas pelos sujeitos pesquisados, por meio de um conjunto de categorias. Destacou que a diversidade é um tema importante para as professoras, porém a discussão sobre esse assunto é recente, necessitando ser mais estudado. A diversidade dos alunos também foi vista como motivadora de conflitos, dificultando a organização da ação pedagógica, o que interfere na aprendizagem, fato que fez as professoras destacarem atitudes de respeito e tolerância, em detrimento da discussão das relações de poder que marcam esses conflitos. O entendimento conceitual das professoras sobre a diversidade é geralmente muito superficial, prevalecendo o foco na dimensão empírica, associada ao que é visível de forma mais imediata, como as características físicas dos alunos.

A autora concluiu que a pesquisa contribuiu com novas perspectivas de estudo sobre o tema no contexto da prática pedagógica e possibilitou ouvir os docentes que lidam com os desafios de compreender e abordar a diversidade no cotidiano da sala de aula. Ressaltou a necessidade de promover situações que proporcionem aos profissionais entender e lidar com a diversidade de forma crítica, levando em consideração os desafios e possibilidades próprios do ensino fundamental na sociedade contemporânea.

O trabalho de Sousa (2018) se aproxima da nossa temática pesquisada por possibilitar novas perspectivas de estudo sobre as relações dos docentes com a diversidade na prática pedagógica, uma vez que viabilizou novos olhares para as práticas que são vivenciadas no cotidiano escolar, que muitas vezes são atropelados pela legalidade e por formalidades.

Os trabalhos analisados até o momento nos mostram que as práticas pedagógicas inclusivas podem acontecer. Para tanto, precisamos de profissionais atuantes, dispostos a propor situações que favoreçam a aprendizagem dos alunos elevando sua autoestima e fazendo-os acreditar que são capazes de desenvolver suas potencialidades, independentemente das dificuldades apresentadas.

Na caminhada dessas discussões, outro estudo que contribuiu com reflexões foi a dissertação de Gessinea Raydan Evangelista (2017), apresentada à Universidade de Juiz de Fora, intitulada “Propostas para uma educação inclusiva no ensino regular em uma escola do campo”. Ela introduziu a pesquisa realizando algumas ponderações referentes à problemática das crianças com NEEs no contexto escolar, citando a legislação que garante a educação inclusiva como direito e dever de assegurar uma educação para todos.

A pesquisa foi realizada em uma escola do campo do interior do Estado de Minas Gerais. Utilizou nomes fictícios da escola e do município para preservar o anonimato de ambos. O objetivo geral, apresentado pela autora, é analisar as ações gestoras da Escola Riacho Doce no que tange às percepções e práticas inclusivas, considerando as especificidades em uma escola do campo e, também, propor intervenções para a melhoria do processo inclusivo em toda a escola.

Evangelista (2017), quando discute o cenário da educação inclusiva na escola pesquisada, evidencia que os alunos com NEEs se adaptam às atividades realizadas para o coletivo, o que ela destaca como um ponto favorável, pois não há distinção entre eles. Porém, muitos são expectadores dessas atividades por não haver ações específicas ou que potencializem as limitações que possam apresentar. A escola realiza o AEE, possui sala de recursos multifuncionais, Plano de Atendimento

Individualizado dos alunos, elaborado coletivamente, e auxilia o planejamento para as aulas regulares e em sala de recurso no acompanhamento do professor.

Apesar de atender às exigências legais, alguns entraves são apresentados pela autora como: difícil situação financeira, dificuldade de acesso ao sistema de saúde, pouca participação da família e as práticas pouco inclusivas no contexto da sala de aula. A autora destaca a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas e na gestão da escola, por meio de uma vinculação entre a realidade social, cultural e escolar.

Nesse estudo foram analisados documentos que norteavam a educação especializada na escola, com entrevistas semiestruturadas com professores que atuam com alunos com NEEs e três alunos da Educação Especial. Na observação dos dados, a autora afirmou que, por meio da análise documental, observou que a escola possuiu PPP, como ponto favorável, e que este precisa ser revisando para garantir que os alunos tenham seus direitos e necessidades atendidos. Os alunos da Educação Especial possuem Plano de Atendimento Individual e uma cartilha sobre inclusão de caráter informativo.

Das entrevistas realizadas, os dados mostram que os alunos público-alvo da Educação Especial consideram a sala de recursos mais atrativa, ficam envergonhados quando são reprovados e se sentem bem em realizar as mesmas atividades que os demais estudantes na sala regular. Segundo a autora, a sala de ensino regular é um ambiente em que o aluno com NEEs não é avaliado. Destaca que é nesse espaço de aprendizado que o professor deve estar atento às habilidades, dificuldades e tempo de aprendizagem de cada aluno. Nas entrevistas com os professores, a autora analisou que, apesar da insegurança e dos desafios encontrados no dia a dia, percebeu que a prática pedagógica dos professores e da equipe pedagógica tende para o caminho de melhor atendimento e respeito aos alunos com deficiência. Constatou que a experiência e a formação especializada auxiliarão no trabalho inclusivo. A dificuldade na elaboração de atividades diferenciadas foi justificada pelo curto tempo das aulas e pelo número maior de alunos na turma. Outro ponto analisado pela autora é o pouco envolvimento das famílias no acompanhamento do desempenho escolar dos alunos.

Diante das necessidades apresentadas pela escola pesquisada, concluiu que cada aluno necessita de respeito ao seu tempo e ritmo de aprendizagem, de forma que ocorram a compreensão e proposições de estratégias que garantam a oportunidade da aquisição das competências educacionais, considerando que as oportunidades de aprendizagem devem ser todas iguais, mas as estratégias para atingir o objetivo devem ser diferenciadas, levando em consideração o contexto escolar. Faz-se necessário, portanto, o fortalecimento de parcerias e também corresponsabilidade da família e da sociedade em geral. Evangelista (2017) verificou, na gestão escolar, possibilidades de melhorias e mudanças nas ações propostas e outras que vierem a surgir, tendo como princípio o foco na aprendizagem de todos os alunos, promovendo respeito à diferença.

Entendemos que a escola tem se mostrado um espaço complexo, no sentido de refletir e perceber no caminho possibilidades para a inclusão. Assim, pensar no cotidiano escolar como espaço/tempo de reflexão, de formação, de produção de conhecimento e aprendizagens, permite-nos conhecer a realidade para propor mudanças e ações.

Dando continuidade ao nosso estudo, buscaremos analisar a dissertação de Karolina Marianni Vargas (2020), apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), intitulada “Educação inclusiva: concepções que se desdobram em práticas”. O estudo da autora foi motivado por vivências acadêmicas e profissionais que a inquietaram e a impulsionaram à pesquisa. Destacou, como objetivo geral, analisar, a partir da prática pedagógica, as concepções dos educadores do Ensino Fundamental II do Colégio Medianeira, sobre inclusão dos estudantes com deficiência, a fim de contribuir com reflexões para a gestão de um plano formativo.

A pesquisa, de abordagem qualitativa classifica-se como exploratória. Para coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos participantes foram quatorze educadores do Ensino fundamental II do Colégio Medianeira que contribuíram para a realização do estudo.

A autora dividiu a análise dos dados em partes: a primeira traz as concepções dos sujeitos pesquisados sobre educação inclusiva, quando destacou concepções diferentes, mas afirmou a importância de pensar a inclusão com um novo

entendimento, que não precisa “normalizar” o aluno da Educação Especial, mas pensar nas possibilidades de o educador incluir todos; a segunda mostra como a formação docente influencia e se relaciona com a prática inclusiva. A autora evidenciou que, na formação inicial, os entrevistados não tiveram contato com a inclusão, por isso não se sentem preparados para trabalhar com essa demanda. Minetto (2012, p. 44) diz que “[...] a formação básica do professor que está hoje em escolas regulares acolhendo os alunos em inclusão (com Necessidades Educacionais Especiais) não o preparou para isso”, o que ela considera fundamental. Acrescenta que o tema deveria ser presença básica das formações iniciais; a terceira parte trata do trabalho colaborativo, evidenciando a importância da parceria no desenvolvimento de práticas inclusivas e também destacando a grande dificuldade no trabalho com o aluno, o que é justificado pelo professor regente pela falta de autonomia do professor de apoio. No entanto, esse professor alega que não vê aberturas por parte do professor regente. Por fim, como a gestão qualifica os processos educativos, nos dados, a autora enfatizou a necessidade de ações de monitoramento e acompanhamento das práticas inclusivas com a participação de toda a equipe escolar.

Em seu estudo, a autora contribuiu para mostrar que as concepções de inclusão apresentadas são diversas e partem das vivências das práticas de cada profissional. Entretanto, é importante saber que o sucesso da inclusão vai muito além de aceitar ou não a inclusão e que a formação é importante, porém somente ela não garante a inclusão. É preciso proporcionar práticas que atendam a todos dentro das limitações apresentadas pelos alunos.

Para maior aprofundamento da nossa pesquisa, analisaremos o sexto trabalho, um artigo de Cintia Fernandes da Silva França (2019), intitulado “A evolução da prática pedagógica na Educação Especial e inclusiva”, apresentado à Revista Educar FCE, cujo objetivo foi discutir a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, visto que a educação inclusiva parte do entendimento de que todos somos iguais, porém essa não é uma realidade em todas as escolas do país, que oferecem um ensino segregado, longe de possibilitar aos seus alunos o acesso ao currículo comum.

A autora salienta que muitos alunos público-alvo da Educação Especial transitam pelos diversos ciclos escolares, sem mesmo adquirir habilidades necessárias para a progressão. Esse fato evidencia o ensino que é direcionado aos alunos. França (2019) destaca que cada caso é único e precisa ser observado, pois é fundamental que o professor compreenda as particularidades de seus alunos para promover práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem.

Segundo a autora, muito se tem falado de respeito às diferenças, às diversidades, mas os desafios da educação inclusiva são grandes.

A educação inclusiva requer mais do que recursos materiais adequados, é necessária mão de obra qualificada para exercer o trabalho nas escolas. É extremamente importante que os professores se preparem para receber esses alunos e estejam aptos a ensinar igualmente e os alunos também precisam de orientação adequada e tempo para se adaptarem à nova realidade em sala de aula. Tanto os chamados 'normais', quanto os alunos com necessidades especiais passam por novas experiências de interação e convivência que devem ser uma extensão das relações em casa. É na convivência com um grupo de diferentes aptidões, capacidades, sexo, cor e tantas outras que a criança constrói sua identidade, testa seus limites e, conseqüentemente, aprende (FRANÇA, 2019, p. 622-623).

A autora enfatizou no artigo discussões sobre a neurociência na Educação Especial, como ajuda à escola e aos professores, objetivando tornar o aprendizado mais eficiente e mais interessante para o aluno. Alerta que o professor não necessita ter conhecimento médico e fisiológico do cérebro, mas precisa compreender que a educação engloba diversas áreas do conhecimento e deve considerar a diversidade da composição do indivíduo.

Abordou, também, a dificuldade que a escola apresenta em desenvolver práticas pedagógicas inclusivas com os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizadora.

Alertou que, para pensarmos em inclusão, temos que mudar práticas, valores, conteúdos programáticos e materiais utilizados e também atitudes, pois muitas famílias não aceitam as dificuldades apresentadas pelos filhos, sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não. A escola sozinha não é capaz de realizar as mudanças sociais; ela é a principal, mas necessita de rede de apoio.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não se restringe aos esforços da escola, inclui também a construção de redes de colaboração com a família e a sociedade fortalecendo o combate à intolerância e às barreiras atitudinais, bem como a compreensão da diversidade no desenvolvimento infantil (ARRUDA; ALMEIDA, 2004, p. 16).

A autora finaliza o artigo dizendo que a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular é um processo que exige respeito, dedicação e compreensão ao próximo, tanto das instituições de ensino, quanto das pessoas que recebem esse aluno, aceitando as diferenças de cada um, visto que é um direito garantido em lei.

As instituições escolares ainda estão se adaptando a essa nova forma de ensinar. Há dúvidas e incertezas gerando angústia em muitos profissionais que atuam com esses alunos. Eles se sentem incapacitados para atender às especificidades dos estudantes, mas é preciso que haja engajamento de todos, dedicação, formação profissional para responder à demanda da inclusão nas escolas em uma sala de aula que seja espaço de aprendizagem, tendo o foco no aluno.

Esse artigo nos permitiu compreender situações reais que a escola atual apresenta, quando se remete à educação inclusiva. A autora afirmou que esse espaço de aprendizado precisa ser pensado como um ambiente de múltiplos conhecimentos e saberes e que nem todos apresentarão o mesmo conhecimento cognitivo: alguns exigirão pouco e outros maiores estratégias para chegar às habilidades necessárias, deixando evidenciada a importância do professor na formação dos sujeitos e as parceiras como apoio fundamental.

Dando continuidade aos trabalhos pesquisados, destacamos o artigo de Amaralina Miranda de Souza (2018) com o título “As práticas pedagógicas e a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE)”. Seu trabalho está integrado ao Grupo de Pesquisa “Plano Nacional para Alfabetização na Idade Certa-PNAIC/MEC/UnB” e foi apresentado à revista “Tendências Pedagógicas”.

Esse artigo apresenta dados da pesquisa “Análise e intervenções pedagógicas: identificando práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas”, que objetiva identificar as práticas pedagógicas inclusivas em duas classes de integração inversa de alfabetização, em escolas da rede pública do Distrito Federal e Brasília-Brasil.

Souza (2018) introduziu o tema dizendo que a presença de alunos com NEE em turmas do ensino regular ainda provoca muitos desafios nas escolas, no sentido de se adequar para responder à diversidade de suas demandas educacionais. Segundo a autora, as escolas inclusivas propõem a constituição de um sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos.

Partindo da discussão de educação inclusiva, a autora realizou uma pesquisa para identificar práticas pedagógicas que possam ser consideradas inclusivas. Seu estudo foi desenvolvido em duas classes de integração inversa que incluem estudantes com NEEs de duas escolas públicas do Distrito Federal - Brasil, uma situada na Região Central de Brasília e outra na Região Administrativa de Sobradinho, ao redor de Brasília. O intuito era conhecer a realidade das escolas para compreendê-las no sentido de favorecer reflexões a respeito da inclusão escolar dos estudantes com NEEs e analisar como a formação do professor se caracteriza no paradigma da inclusão na escola.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a abordagem qualitativa, estruturada em três etapas: a primeira a fase exploratória, que consistiu em conhecer as realidades das escolas, indicação da turma para elaboração do plano de observação e escolha do professor; a segunda fase foi o planejamento das ações da pesquisa com elaboração do cronograma, formulação dos aceses da escola e dos sujeitos envolvidos, análise dos documentos, observação da sala de aula e entrevistas; e a terceira fase consistiu em reuniões da equipe de pesquisadores, coordenação geral da pesquisa, com a participação de todos os coordenadores de estudo para o acompanhamento do processo geral do trabalho.

A análise dos dados apresentada pela autora foi ao encontro do objetivo da pesquisa apontando elementos que indicam que a prática pedagógica das duas professoras observadas leva em consideração a diversidade de estilos de aprendizagem dos seus respectivos alunos. Caracterizou essa prática como inclusiva: planejamento dinâmico e flexível; cuidado das professoras ao planejarem as aulas, procurando contemplar as diferentes formas de aprender dos estudantes da turma; uso de estratégias pedagógicas e de avaliação diversificadas.

Souza (2018) observou que as professoras utilizavam estratégias diversificadas, como atividades em pequenos grupos, acompanhamento individual e atividades coletivas e individuais, com exploração de níveis de conhecimento no momento da apresentação de um novo conteúdo. Destacou a articulação com a professora do AEE para que o aluno com NEEs pudesse acompanhar as tarefas propostas nas aulas com os demais colegas em condições favoráveis para realizar suas aprendizagens.

O uso de materiais diversificados para atender às demandas dos estudantes foi outro ponto analisado, mostrando preocupação das professoras em propor atividades planejadas para atender às dificuldades dos alunos. Por fim, foi analisada a organização do espaço físico da sala. As professoras demonstravam preocupação em dividir a turma em grupos, fazendo certa rotatividade, para que os alunos variassem de grupo. Dessa forma, todos alunos tinham contato uns com os outros. A professora fazia a mediação quando necessária para que, em cada grupo, ficassem estudantes de diferentes percursos de aprendizagem.

No que se refere à equipe gestora das escolas, todos estavam sempre atentos e orientando os professores sobre a importância da organização do trabalho pedagógico para o bom andamento da instituição, proporcionando uma abertura para que os docentes desenvolvessem bem os seus trabalhos, planejados em conjunto.

Para a autora, a prática pedagógica inclusiva bem-sucedida começa na compreensão do professor e da equipe gestora. Lembrou que a diversidade é um princípio humano fundamental e que deve ser considerada em todas as ações da escola, em particular, no planejamento, na necessidade de utilizar estratégias diversificadas para atender às demandas educacionais dos alunos e se organizar para que, quando o planejamento for aplicado, as adaptações necessárias estejam prontas e acessíveis e, se necessário, criar novas estratégias que possam atender às diversas formas de aprender.

Outro estudo que merece destaque foi a dissertação de mestrado de Ueslâne Melo de Góes (2019), intitulada “O trabalho colaborativo no cotidiano das práticas pedagógicas escolares: (des)caminhos da formação docente”. Segundo a autora, as práticas pedagógicas se articulam e se constituem como processo reflexivo e crítico,

pressupondo uma ação dialógica, coletiva e emancipatória entre os envolvidos no ambiente escolar, além de permitir uma troca constante de papéis na qual o professor necessita (re)considerar suas ações e suas práticas a todo momento para que possa propor novas ações.

A pesquisa nasceu das inquietações da autora oriundas de práticas vivenciadas e das proximidades com outros trabalhos e objetivou analisar os efeitos da formação de professores e gestores de uma escola pública a partir do trabalho colaborativo. Foi realizada de março a dezembro de 2017, em uma escola municipal de Nossa Senhora do Socorro. Participaram da pesquisa sete sujeitos: cinco professores, um coordenador e um diretor. O estudo adotou, como pressuposto teórico-metodológico, a pesquisa-ação colaborativo-crítica.

O trabalho de Goés (2019) se aproxima da nossa pesquisa por utilizar a metodologia pesquisa-ação colaborativo-crítica. É uma metodologia de estudo que se sustenta nas questões vivenciadas, a fim de produzir um conhecimento social a partir das práticas e da realidade do aluno. Segundo Barbier (2007), o pesquisador é implicado pela estrutura social na qual está inserido e envolve os outros por meio do seu olhar e de sua ação no mundo, ou seja, o pesquisador não trabalha sobre os outros, mas sempre com os outros, em um ciclo autorreflexivo.

De acordo com Góes (2019, p. 107), a pesquisa foi iniciada “[...] entendendo que aquele cenário era heterogêneo, formado por redes culturais e sociais diferentes, assim como as relações ali estabelecidas, sendo singulares e guiada por um ritmo próprio”. A partir da colaboração e do diálogo, a pesquisa foi se constituindo e nela as possibilidades de diálogo e entrelaçamento de reflexões teóricas com as práticas pedagógicas assumiram uma prática formativa envolvendo todos os sujeitos da pesquisa, inclusive a pesquisadora.

Como resultado do trabalho destacou: práticas pedagógicas frágeis, homogêneas, sem considerar a diversidade da sala de aula; organização escolar que privilegia ações individuais em detrimento das ações coletivas; e práticas desvinculadas da perspectiva da educação inclusiva. A autora esclarece que, a partir da observação e das ações desenvolvidas, visualizou novas possibilidades nas práticas pedagógicas e

organização da rotina escolar, de forma a favorecer novas práticas docentes. Concluiu dizendo que o trabalho colaborativo no cotidiano escolar é potente no processo de formação profissional docente e de efetivação de novas práticas pedagógicas.

Isso nos evidencia a importância das discussões e diálogos potentes nos espaços escolares, como possibilidades de aprender com todas relações ali estabelecidas, pois sabemos das divergências (e opiniões próprias, ponto de vista) dos sujeitos. Segundo Franco (2005), para se constituir pesquisa-ação crítica, é necessário mergulhar no grupo social e as mudanças devem ser negociadas e geridas no coletivo.

Outro estudo que se reporta à metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica é o trabalho realizado por Priscila Ferreira Ramos Dantas (2016), com título “A prática reflexiva na formação continuada de docentes e sua implicação para o processo de inclusão escolar”, cujo objetivo foi analisar uma experiência formativa pautada na reflexão sobre a prática docente e suas possíveis contribuições para o processo de inclusão escolar de um grupo de professoras de determinada escola pública. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, por possibilitar que os sujeitos envolvidos coletivamente problematizassem suas práticas e as ressignificassem.

A autora destacou que a pesquisa-ação se justifica pela necessidade de realizar um processo formativo, no qual pudesse contribuir com os profissionais na reflexão-ação-reflexão, permitindo olhar suas práticas e suas ações em busca de possibilidades.

A análise dos dados apresentada por Dantas (2016) evidenciou que a prática reflexiva pode trazer contribuições para a formação docente, na medida em que o professor é provocado sobre a própria ação de ensinar e desenvolve a autoanálise, vivenciando suas ações, tendo em vista uma reestruturação de suas práticas com a inclusão.

A autora concluiu que a abordagem reflexiva permite ao professor analisar seu fazer pedagógico, podendo ser fator fundamental na construção de práticas educativas diversificadas que atendam à inclusão escolar, baseando seus princípios na autonomia do aluno, no respeito, na valorização dos conhecimentos por eles adquiridos e almejando sempre uma escola inclusiva.

Reportamo-nos a esse estudo por utilizar, como opção metodológica a pesquisa-ação, o que o aproxima da nossa proposta, permitindo que, ao adotar a metodologia da pesquisa-ação, possamos refletir em conjunto com o professor sobre as problematizações das ações pedagógicas no cotidiano da sala de aula, tomar consciência das teorias que permeiam a prática e propor ações, concepções e envolvimento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, visando, assim, a uma educação na perspectiva inclusiva.

O estudo foi realizado em uma escola do Sistema Municipal de Ensino de Natal, intitulada Florescer. Participaram da pesquisa três professoras do ensino fundamental anos iniciais e uma coordenadora pedagógica.

Para finalizar as discussões, a partir dos trabalhos que contribuíram com o tema pesquisado, destacamos a dissertação de mestrado intitulada “Pedagogos, professores e alunos na construção do trabalho coletivo: a busca por uma escola inclusivo-crítica”, de Martins (2005). A autora, ao enfatizar a necessidade de se colocar em prática alguns conhecimentos sobre os saberes da escola e da pedagogia dos alunos, busca refletir sobre as possibilidades e as necessidades do desenvolvimento de ações colaborativas entre pedagogos e professores, que venham a favorecer a construção de práticas pedagógicas diferenciadas, na busca de atender à diversidade dos alunos que frequentam a escola.

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES. Metodologicamente, o trabalho se caracterizou como pesquisa-ação colaborativo-crítica, realizado por meio da observação participante, entrevista semiestruturada e questionário. Segundo a autora, esse caminho metodológico possibilita “[...] enxergar para além de uma visão técnica ou instrumental da relação teoria/prática” (MARTINS, 2005, p. 40). Ela acrescenta, ainda, que se tornou uma forma de experimentação em situação real, na qual o pesquisador intervém constantemente.

Partindo do cotidiano da prática escolar em busca de uma educação que atenda a todos, a autora adota a implementação do Projeto em Multiníveis, que propunha estratégias educacionais diferenciadas da prática vivida pelos professores, pedagogos e alunos.

Na análise dos dados apresentados pela autora, os movimentos dos envolvidos na pesquisa destacam a relevância do Projeto em Multiníveis, os envolvimento dos profissionais e a aceitação dos alunos diante das propostas. Todas as atividades realizadas eram planejadas, discutidas e buscavam atender às necessidades dos discentes. Tratava-se de um momento de troca de experiência que favoreceria um trabalho colaborativo.

A inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial ainda é um desafio em nossas escolas e demanda mudanças pessoais e organização da escola, desde as estruturas físicas até as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, favorecendo a aprendizagem significativa e respeitando as diversidades e as condições para desenvolvê-las.

A autora concluiu que viver o cotidiano da escola pesquisada, na busca por uma educação inclusiva reflexiva crítica, possibilitou conhecer os sujeitos e verificar que eles estão mergulhados em uma relação de saber/poder evidenciada em seus discursos. Pensar em uma escola reflexiva requer compreender que o sentido de sua existência está nas pessoas que convivem nesse ambiente. É necessário, portanto, que todos os profissionais da escola assumam um trabalho coletivo e se sintam responsáveis pelo processo educativo.

A autora destacou, também, que o envolvimento dos professores durante a elaboração do Projeto em Multiníveis, apesar de alguns momentos de resistência, conseguiu refletir o quanto é fundamental a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam à diversidade.

O trabalho de Martins (2005) muito contribuiu com a nossa pesquisa, por destacar a importância das práticas pedagógicas diferenciadas com ênfase no desenvolvimento do Projeto em Multiníveis, que se mostrou como uma possibilidade possível de ser desenvolvida como prática diferenciada, permitindo ao professor verificar as possibilidades de inclusão escolar de todos os alunos, público-alvo da Educação Especial ou não.

A revisão de literatura se constituiu como um importante cerne de conhecimento para o pesquisador, principalmente para os iniciantes na pesquisa acadêmica. Permitiu, por meio do olhar de outros pesquisadores que abordam a temática, com aprofundamento de discussões, o entendimento e da importância e da complexidade da educação inclusiva no ambiente escolar e como esse tema ainda precisa de maior aporte de estudos, discussões e prática efetiva com os alunos, para que a inclusão aconteça e se efetive nos espaços escolares. Além disso, proporcionou-nos observar os diversos modos de fazer pesquisa que nos nortearão na construção do nosso trabalho, por meio de um olhar sensível das contribuições acima pesquisadas e apresentadas.

Sendo assim, as discussões realizadas nos indicaram como as práticas pedagógicas são fundamentais para se pensar a inclusão e os professores como atores fundamentais em todo esse processo e o engajamento de todos pertencentes à comunidade escolar. Também nos despertou um novo olhar sobre a diferença e as diversidades dos sujeitos na busca por caminhos teóricos e práticos que subsidiam a educação inclusiva com as estratégias de ensino diferenciadas para atender à necessidade do educando.

2 PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NO BRASIL: MAPEAMENTO DOS DISPOSITIVOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo contempla um breve histórico da Educação Especial na perspectiva da inclusão, destacando as trajetórias dessa modalidade de ensino por meio de legislações que estabelecem a inclusão escolar como uma garantia constitucional. Também atenta para ações necessárias à sua efetiva implementação por meio das políticas públicas voltadas para educação inclusiva.

Destacamos alguns documentos que evidenciam tal situação. Nosso enfoque inicial é a Constituição Federal de 1988, que marca o processo de redemocratização e avanços importantes, inclusive para a educação. O art. 205 da referida Constituição destaca a “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família ” (BRASIL, 1988). Nesse contexto, a educação inclusiva se constitui como direito de todos, não somente dos alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo Carvalho (2004, p. 48).

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiências seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Pensar em uma escola inclusiva requer identificar ações de importância política da área governamental na tomada de decisões e criação de políticas públicas eficientes que sejam implementadas, garantindo uma educação que atenda às diferenças. Para Gatti et al. (2011, p. 13):

O modo como essas decisões são formuladas e implementadas em determinados contextos – a maneira como são propostas e colocadas em ação; a sua articulação, ou não, entre si e com políticas mais amplas, com metas claras, ou não; o seu financiamento; o seu gerenciamento etc. – oferece indícios da sua adequação e informa sobre o tipo de impacto que poderão ter, à luz do conhecimento já acumulado sobre o desenvolvimento de políticas e programas governamentais, em determinadas condições.

No art. 208, III, da Constituição de 1988, é assegurado o “[...] Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Assim, timidamente, trouxe em seu texto

visibilidade aos alunos da Educação Especial. A partir da Constituição, vêm se afirmando os caminhos até então percorridos para que todos os alunos, indistintamente, tenham acesso à educação.

No ano seguinte à Constituição, a Lei nº 7.853, promulgada em 1989, estabelece normas para o cumprimento das disposições constitucionais referentes à integração social da pessoa com deficiência, conforme a seguir:

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).

Também é definido como crime no art. 8, I, “[...] recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência” (BRASIL, 1989). Na área da educação, a lei evidencia a inserção da Educação Especial como modalidade educativa a todos os níveis de ensino, a oferta e obrigatoriedade em estabelecimentos públicos de ensino.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069, no art. nº 54, III, descreve que “[...] é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional [e determinar] que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Outro documento que vem afirmando a importância da educação para crianças e adolescentes garantida pelos órgãos governamentais traz a obrigação da família de matriculá-las nos espaços escolares.

Em 1990 é lançada a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. Esse documento passa a influenciar a formulação das políticas públicas no âmbito da educação inclusiva, que prevê novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas na educação básica e os compromissos dos governos com as políticas públicas voltadas para a temática.

Um outro documento muito importante para promoção da educação inclusiva em todo o mundo é a “Declaração de Salamanca”, que ampliou o conceito de NEEs, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo atingir as propostas da escola, independentemente do motivo. Esse documento “[...] fornece diretrizes para formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social” (UNESCO, 1994).

Todos os alunos têm o direito de acesso à educação de qualidade, garantido por lei, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, entre outras; e a escola deve acolher a todos promovendo interação entre os alunos público-alvo da Educação Especial ou não, como bem explicitado na Declaração de Salamanca (1994, p. 3), quando diz:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

A declaração de Salamanca é considerada um documento que objetiva a inclusão social na perspectiva dos Direitos Humanos, na perspectiva da Educação para Todos.

Na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), nº 9.394/96, estão previstos diversos princípios que norteiam a educação brasileira, delegando responsabilidades aos Estados e Municípios, incluindo os deveres das instituições, dos educadores e das famílias. Com destaque para o Capítulo V, reservado à Educação Especial, o art. 58 entende por Educação Especial “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Acrescenta ainda:

§1º haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial;

§2º 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,1996).

O art. 59 da LDB nº 9.394/96 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; a terminalidade específica para aqueles que não atingem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; além de professores capacitados com as especializações necessárias para atendimento especializado, bem como para a integração desses educandos nas classes comuns. No art. 60, em seu parágrafo único, fica estabelecido que o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento na própria rede pública regular de ensino. Vale ressaltar que houve alterações na LDB nº 9.394/96, posteriores à publicação da primeira edição, não ficando estagnado o documento após a publicação.

No ano de 2001, foram lançados documentos voltados para o atendimento na área da Educação Especial. Destacamos a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Discorre sobre a maneira como as escolas devem se organizar para ofertar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, com destaque para os arts. 2º, 7º, 8º e 9º, que dizem:

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º - Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante a atuação colaborativa de professor especializado em educação especial.

Art. 9º - As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (BRASIL, 2001).

O Decreto nº 3.956/2001, promulgado no Brasil, a partir da Conferência da Guatemala (1999), afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Define como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

No ano seguinte, destacamos, na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução do CNE nº 1, de 2002, a qual estabelece diretrizes para a formação de professores da educação básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEEs. Vale ressaltar que o professor desempenha papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, organizando situações de aprendizagens, o que exige competências específicas que são adquiridas no processo de formação, seja ele inicial, seja continuada.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, bem como a inclusão da disciplina Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Ainda no ano de 2002, o MEC aprova, por meio da Portaria nº 2.678/02, diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

No ano de 2003, o Governo Federal cria o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, visando a transformar os sistemas de ensino em sistemas inclusivos. Em 2004, com o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, cujo objetivo é promover a acessibilidade e práticas de apoio às ações que garantem acesso universal aos espaços públicos.

Outros ganhos para a Educação Especial que destacamos veio por meio do Decreto nº 5.626/05, que dispõe sobre a inserção de Libras como disciplina curricular, visando à inclusão dos alunos surdos nos espaços escolares, são a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

É importante destacar, no âmbito das políticas voltadas para a educação inclusiva, que foi lançado em 2006, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e Unesco, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse documento tem por objetivo fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

No ano de 2007, para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é publicado o Decreto nº 6.094/07, que estabelece a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. No âmbito dos recursos financeiros, traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o AEE.

Outro momento histórico foi a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida em 2008. Essa política reflete sua importância em diversos aspectos, pedagógico, político e social, buscando a equidade no ambiente escolar. Destacamos a adoção de nova nomenclatura para os sujeitos público-alvo da modalidade que passam a ser considerados alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação. Assim, o AEE assume a ideia de complementar e suplementar, não substituindo o ensino regular, além da defesa do direito de o aluno PAEE frequentar as turmas comuns da escola. De acordo com essa política, a Educação Especial é

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza

os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Neste contexto, a educação inclusiva se torna uma maneira de combater a discriminação, já que é na escola que ocorrem os conflitos por conta das diferenças e também o lugar onde essas diferenças devem ser superadas. No mesmo ano, o Decreto Federal nº 6.571 estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino, nas escolas públicas ou privadas, reafirmando a Educação Especial como não substitutiva à escolarização no ensino regular. Esse Decreto foi substituído pelo Decreto nº 7.611/01.

Retornando ao cenário internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2009, a qual estabelece aos Estados que fazem parte da instituição assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Além disso, determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional e que tenham acesso ao ensino de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Ainda nesse período, a Resolução nº 4 do CNE/2009 institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, que devem ser oferecidas no contraturno da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. No art. 2º, descreve que o AEE “[...] 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”. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico, sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art. 5). Considera 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 alunos com autismo clássico, síndrome

de asperger, síndrome de rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
 III- 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. (RESOLUÇÃO nº4, 2009).

Em 2011, foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite – cuja finalidade visa a contemplar diversos direitos da pessoa com deficiência, como transporte acessível para a escola, acesso à sala de recursos multifuncionais, formação técnica, educação bilíngue, intervenção precoce de deficiências, entre outros direitos sociais, para que “[...] a deficiência não seja utilizada como impedimento à realização de sonhos, desejos e projetos, valorizando o protagonismo e as escolhas dos brasileiros com e sem deficiência” (BRASIL, 2011. p. 8).

No ano de 2014, a partir de uma ampla discussão com a comunidade escolar, a sociedade civil e os órgãos governamentais, a Lei nº 13.005/2014 instituiu o PNE, destacando no documento a inclusão em sentido amplo, buscando atender à diversidade humana. Aponta na Meta 4:

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

Por fim, trazemos, como legislação na perspectiva da educação inclusiva, a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que apresenta sugestões de atuação objetivando a implementação do direito das pessoas à educação inclusiva.

As políticas de educação inclusiva no Brasil e suas legislações configuraram avanços significativos com investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional, com muitas lutas até o momento. A partir de 2016, vários avanços na área social começaram a correr o risco de serem extintos ou sofrer alterações, inclusive nas relacionadas com a Educação Especial.

Em 2017, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC) lança editais para seleção de consultores para subsidiar estudos de documentos da Educação Especial brasileira. Esses editais subtendem a intenção de conter os avanços da educação inclusiva.

Em novembro de 2018, é disponibilizada pelo Governo Federal consulta pública sobre as alterações da Política Nacional de Educação Especial em meio a muitas polêmicas. Essa nova proposta visa, como princípios básicos, ao direito do aluno e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o AEE, que seria o retorno desses alunos, que já se encontram matriculados no ensino regular, aos espaços de segregação que se materializariam nas classes especiais e instituições especializadas.

Em posicionamento contrário à alteração da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar de 2008, professores, pesquisadores, alunos dos programas de graduação e pós-graduação se mobilizaram e divulgaram o documento criticando a consulta pública.

Em janeiro de 2019, por meio do Decreto nº 9.465, publicado no Diário Oficial da União, o atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, determinou mudanças na estrutura e funções de algumas Secretarias do Ministério da Educação, dentre elas, a Secadi, que passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), e a Secretaria de Alfabetização (Sealf).

Em 2020, é publicado o Decreto nº 10.502, que estabelece a Política Nacional de Educação Especial: equidade inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. No art. 1º, institui:

[...] a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020).

Esse decreto permite que alunos sejam matriculados em escolas e classes especiais e que essas escolas devem buscar solução para as falhas que ocorreram na inclusão

ou, pelo menos, oferecer mais oportunidades para o educando, atribuindo à família a decisão de onde o filho deve ser inserido. Isso representa um retrocesso para a Educação Especial nas legislações já garantidas como direitos desse público, deixando mais evidente o descontentamento de muitos atores e instituições que lutam por uma educação inclusiva em todo o país. Um exemplo foi a nota⁴ emitida pela Ufes, por meio do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp), manifestando seu posicionamento pela revogação do Decreto nº 10.502/2020:

[...] O decreto revela a culminância de um processo AUTORITÁRIO. Sua elaboração não contou com a participação dos movimentos sociais, que, ao longo dos anos, vêm lutando por uma educação mais inclusiva, nem de profissionais da educação que atuam, estudam, pesquisam a área. O texto publicado teve a participação de uns poucos que representavam claramente uma tendência segregacionista. O processo de consulta pública ao qual o texto foi submetido foi insuficiente. O forte movimento contrário às proposições ali instituídas foi ignorado. O texto final do decreto revela uma tendência antidemocrática, segregacionista e excludente, no que tange à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, a promulgação do decreto se deu de forma extemporânea e em um momento crítico vivido pela sociedade brasileira.

O Decreto é INCONSTITUCIONAL. Fere preceitos de diversos documentos legais nacionais e internacionais, tais como: a) a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, que acentua o princípio da educação como direito de todos e todas; b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) no art. 60, parágrafo único, que destaca que 'O poder Público adotará, como alternativa 64 preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo'; c) a Resolução nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que, no artigo 2º, assegura que 'Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos'; d) a Convenção da Guatemala (1999), ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, segundo o qual as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais; e) a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; e f) a Lei Brasileira de Inclusão (2015), da qual destacamos o art. 4º, que estabelece: 'Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação' e, ainda, o art. 28, que incumbe ao poder público assegurar,

⁴ Achamos pertinente manter o decreto na íntegra como forma de destacar a importância da Universidade "[...] para nossas sociedades como lugar da diversidade cultural e da pluralidade ideológica, do debate e do diálogo que constroem sujeitos e coletividades, da crítica comprometida com a ética, que busca ser verdadeira e justa" (PANIZZI, 2002, p. 13).

criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

O Decreto é CAPACITISTA, na medida em que, no artigo 2º, estabelece a coexistência de escolas especializadas e de escolas regulares inclusivas, definindo as primeiras como '[...] instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos [...]' e definindo as escolas regulares inclusivas como '[...] instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos [...]'.

Nesses termos, o texto do decreto conserva baixas expectativas em relação aos processos educativo-formativos dos estudantes público-alvo da educação especial, percebendo o indivíduo num vácuo social. Ou seja, compreende-se que o indivíduo vivencia uma condição limitadora específica, cuja solução ou seu melhoramento somente pode ser alcançado por meio de intervenções pedagógicas pontuais, programadas (e orientadas) por prescrições de cunho clínico e terapêutico, pautadas numa abordagem biológica e mecanicista dos processos de ensinar e de aprender. Reiteramos que, nesses espaços 65 segregados (classe especial e escolas especiais), via de regra, o processo pedagógico é reduzido a um conjunto de procedimentos e de técnicas pensadas e planejadas a priori (prescritivamente).

Sob essa perspectiva capacitista, evidenciada no Decreto nº 10.502/2020, adota-se uma visão reducionista da complexa dinâmica de ensinar e de aprender na escola. Ademais, a perspectiva capacitista que fundamenta a dinâmica de elaboração e de aprovação do Decreto nº 10.502/2020 colabora para a manutenção e o aprofundamento de uma cultura política marcadamente personalista e clientelista. Não por acaso, a consideração da classe especial e da escola especial como locus para o atendimento às demandas de estudantes público-alvo da educação especial se delinea como possibilidade muito evidente de assegurar o estabelecimento de políticas oficiais que legitimem a integração entre os setores públicos e privados na educação.

O decreto é NEGACIONISTA porque desconsiderou as contribuições que adviriam dos estudos realizados sobre as políticas de educação especial implementadas desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Não reconheceu a experiência acumulada por escolas e secretarias de educação no desenvolvimento da política de educação especial desde 2008. Desconsiderou que, no curso dos últimos anos, mesmo com a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, temos vivido uma alarmante precarização das condições de trabalho na 'Escola para Todos', associada à destinação de recursos públicos para as instituições privadas filantrópicas especializadas em educação especial. O texto do documento não supõe que a produção de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas de ensino comum segue profundamente marcada pelos cerceamentos evidentes e velados de uma política assentada em teses economicistas de restrição à atuação governamental no investimento de recursos estatais para materializar o direito à educação escolar.

Finalmente, desconsiderou o incomensurável impacto positivo que uma política de educação especial não segregadora trouxe para a vida de milhares de crianças e jovens público-alvo da educação especial.

O NEESP reafirma, assim, o compromisso com a educação pública estatal, gratuita, laica, inclusiva, de qualidade socialmente referenciada e, portanto, manifesta-se pela revogação do Decreto n.º 10.502/2020.

Nessa perspectiva, esse decreto pode ser considerado um ataque ao direito à educação inclusiva, além de ser inconstitucional. Felizmente o decreto se encontra suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Antes da decisão final no processo referente ao decreto, o STF convocou audiência pública, nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, para discutir a constitucionalidade do Decreto nº 10.502/20 que institui a Política Nacional de Educação Especial e o impacto da norma na implementação do ensino inclusivo. Na ocasião, foram ouvidos diversos atores (representantes de órgãos públicos, universidades, organizações da sociedade civil e coletivos) que explanaram seus pontos de vistas acerca do tema. Após a audiência pública, o parecer será encaminhado para votação no supremo em 2022. Até o momento, não se tem a decisão final referente ao decreto, permanecendo suspenso.

Precisamos nos atentar que a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, está em risco. Não só a Educação Especial, mas também a educação do país como um todo. Assim, como cidadãos de direitos, devemos “blindar” as conquistas já alcanças até hoje em defesa de um ensino público gratuito a serviço do povo e da democracia.

Percorrendo essa trajetória, percebemos que a luta por uma educação inclusiva é intensa e exige de todos intensificar as políticas públicas, mesmo que o sistema não seja propício para esse contexto, mas, como cidadão de direito e dever, continuamos na luta por uma educação de qualidade e que atenda a todos, pois a luta não se esgota, estamos sempre buscando uma evolução cultural para que todos os sujeitos público-alvo da Educação Especial sejam merecedores de cidadania não de caridade.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: AS CONTRIBUIÇÕES DE PHILIPPE MEIRIEU NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não se aprende por decisão dos outros: é preciso que as pessoas queiram aprender, possam aprender e o façam com prazer.
(PHILIPPE MEIRIEU, 2005)

Neste capítulo, buscaremos apresentar, a partir da contribuição pedagógica de Meirieu (2002, 2005), como esse autor pode nos ajudar a pensar em uma educação inclusiva a partir de práticas pedagógicas diferenciadas no contexto de sala de aula comum e por meio dos conceitos que elencamos como essenciais para a construção desta investigação.

Philippe Meirieu nasceu em Alès, Le Gard, no Sul de França, em 29 de novembro de 1949, onde viveu sua infância e juventude. Formou-se em Filosofia, Letras e Ciências da Educação e fez doutorado em Letras e Ciências Humanas.

Meirieu dirigiu o Instituto Nacional de Investigação Pedagógica, foi conselheiro do ex-ministro socialista da Educação e diretor do Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFP) da Academia de Lyon, onde é professor. Philippe Meirieu ensinou em todos os níveis de ensino da instituição escolar, compartilhando as diversas experiências pedagógicas nas quais acredita. É ainda responsável pedagógico pela cadeia de televisão para a educação Cap Canal e dirige a coleção, "Pedagogias", produzida por uma renomada editora francesa.

Nosso autor é considerado um dos pedagogos mais conceituados no cenário educacional contemporâneo, interessado pela Ciência da Educação e pela Pedagogia. Defensor da Pedagogia diferenciada e especialista em aprendizagem, Meirieu (2002) busca uma educação que leve em consideração as especificidades do aluno, considerado a criação de vínculo entre a pessoa e o contexto social, visando a diferenciar sem excluir. Estuda o lugar do sujeito no processo educativo e trabalha nas relações entre Ética e Pedagogia.

Para entender melhor a relação entre os saberes práticos vivenciados na prática e os saberes teóricos, Meirieu (2002) volta à docência em uma escola profissionalizante

no ensino da língua francesa, após quase dez anos afastado, dedicando-se à investigação pedagógica e à formação de professores. Essa experiência intensificou as reflexões sobre o trabalho educacional, possibilitando perceber a educação como uma ação que ajuda, a favorecer nos alunos pensamentos sobre como o conhecimento exclui e inclui na vida em sociedade. Nesse contexto, o professor precisa dominar os conteúdos e os caminhos metodológicos para torná-los acessíveis a todos os alunos. Dessa forma permitirá que todos tenham acesso ao conhecimento a partir das subjetividades e individualidades que venham apresentar. Nesse sentido, Meirieu (2022, p. 30) destaca que

[...] não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é esse entremeio. O vínculo deve ser, ao mesmo tempo, permanente e irreduzível, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode subsistir. É esse corte que permite a produção pedagógica.

As experiências profissionais e acadêmicas do nosso autor colaboraram com a produção de várias obras, dentre as quais podemos destacar: “Aprender sim, mas como” (1998); “A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar” (2002); “Cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender” (2005); “Cartas a um jovem professor” (2006). Meirieu (2002) acreditava que as escolas deveriam ser vistas como espaços que colaborassem na formação integral do sujeito, independentemente da sua condição de vida, permitindo que o espaço escolar fosse mais inclusivo.

Para embasar nossas discussões, elencamos conceitos de Meirieu (2002, 2005) que nos ajudarão a refletir sobre as práticas pedagógicas diferenciadas na busca por uma educação na perspectiva inclusiva. Nesse contexto, todos os profissionais da escola, principalmente o professor, são fundamentais para que a inclusão aconteça efetivamente nesse espaço tão singular e de múltiplos saberes que é a escola.

Os conceitos discutidos por Meirieu (2002, 2005), como: pedagogia diferenciada, momento pedagógico, educabilidade e acontecimento pedagógico, são relevantes, pois nos darão suporte para pensar e refletir sobre as tensões que são inerentes ao cotidiano escolar.

3.1 MEIRIEU E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

No contexto educacional que presenciamos, na pandemia da Covid-19, com o ensino ministrado de forma remota e híbrida, as práticas pedagógicas precisaram ser reinventadas na tentativa de atender a essa nova realidade. Pensar em práticas diversificadas e inovadoras nos remete às obras de Meirieu (2002), para o que ele chama de “pedagogia diferenciada”, o que considera ser um instrumento para a democratização da educação, pensada no contexto para todos, levando em consideração as especificidades dos sujeitos, pois cada pessoa aprende de uma forma diferente.

Para atender a essa pedagogia, Meirieu (2002) destaca que seriam necessárias metodologias e didáticas diferenciadas, para que pudesse alcançar cada aluno na construção da aprendizagem, pois a relação com o outro é o essencial do ato e do saber pedagógico e, na Educação Especial, a aprendizagem só se efetivará com práticas que atendam a uma “pedagogia diferenciada”.

Essa relação com o outro nos faz pensar na “solicitude pedagógica”, enfatizada por Meirieu (2002), quando diz que a solicitude se remete à necessidade de “fazer algo pelo outro”, ou seja, a preocupação do professor com o aluno e consigo mesmo. Esclarece que essa capacidade deve permear as ações no contexto de sala de aula.

[...] ela se insere em um fundo de inquietude, beira o tormento, manifesta-se pela preocupação assumida pelo futuro do outro tanto quanto pela vontade de estimulá-lo a agir ele mesmo, a se pôr em movimento e a decidir sua própria trajetória [...] é ao mesmo tempo, a preocupação com a sua parte da responsabilidade no destino do outro e o estímulo para que ele também tome parte de seu destino (MEIRIEU, 2002, p. 70).

Essa concepção nos direciona para uma educação inclusiva em sala de aula. Quando nos preocupamos com o aluno, verificamos as dificuldades que ele apresenta e propomos situações de aprendizagem para que todos possam ter a mesma oportunidade de chegar ao conhecimento, tendo as suas particularidades consideradas.

Um outro conceito de Meirieu (2002) é o que ele denomina de “Momento Pedagógico”, quando o professor encontra resistência no aluno ao seu fazer pedagógico, recusando-se a fazer as atividades propostas. Nesse momento, há uma tensão e o aluno sofre por se achar excluído, por não ter atingido a aprendizagem proposta, mas, principalmente, para o professor que não desiste, insiste, reinventa, negocia, insiste com o aluno, colocando em prática sua proposta pedagógica e se sentido persistente por não ter desistido de nenhum aluno. Nesse contexto, o momento pedagógico, para Meirieu (2002, p. 60), “[...] é o instante em que, sejam quais forem as convicções e nossos métodos pedagógicos, aceitamos ser surpreendidos diante desse rosto, diante de sua estranheza, de sua radical e incompreensível estranheza”.

Na sala de aula, quando o professor percebe que o aluno se recusa a participar das atividades, ou até mesmo não se interessa pelo que está sendo proposto, isso nos remete a pensar em estratégias diferenciadas para que possamos chegar até esse aluno, pensando em meios que potencializem essas práticas, sempre buscando atingir e cumprir o papel de ensinar do professor.

Pensando no contexto escolar do aluno e nos entraves que encontramos como professor, sabemos que esse espaço não é neutro, pois comporta desafios, decisões e o uso de uma estratégia ou outra pode favorecer a aprendizagem ou não, pois ambos estão interligados. A sala de aula é viva, ou seja, “[...] a escola não é – e nem pode ser – uma máquina de ensinar e aprender [...] ela remete a valores ou, mais precisamente, a princípios” (MEIRIEU, 2005, p 24). Esses são os princípios que levam o professor a buscar novas estratégias e metodologias que façam esse espaço tão complexo ser favorável à aprendizagem de todos que dele queiram se apropriar, indo ao encontro da superação dos obstáculos na sala de aula.

Para Meirieu (2005), todas as crianças deviam ser educadas e ensinadas de modo a poder fazer parte na vida democrática. Seria esse uns dos princípios que fundamentam a escola no sentido de possibilitar o exercício da democracia. “[...] Escolher a democracia é não se dar o direito de escolher qualquer escola, mas escolher a Escola cujos princípios levam justamente ao advento e à renovação da democracia” (MEIRIEU, 2005, p. 27), é promover a educação dos alunos para que

eles possam ser um sujeito democrático, tendo conhecimento dos seus direitos e deveres.

Na busca por uma escola inclusiva, conhecer e exercer a democracia é fundamental para que possamos, de fato, nos constituir como sujeitos atuantes, vivos dentro dos espaços escolares. Isso se dá nos espaços escolares, nos ensinamentos que nos permitem a entender e atuar como cidadão a partir daquilo que nos foi ensinado e transmitido, mesmo involuntariamente, por meio das concepções que os professores acreditam e acabam por disseminar em suas aulas.

Os alunos chegam à escola, muitas vezes, sem entender a organização daquele espaço, “sem ainda serem alunos”, o que acaba gerando os obstáculos que muitas vezes são vivenciados e relatados pelos professores, como indisciplinas, não querer aprender, ou desejar aprendizagens mais complexas, que exigem uma organização sistemática do professor da sala de aula, diante das múltiplas diversidades inerentes ao contexto.

Para Meirieu (2005, p. 43), o grande desafio neste contexto é a “[...] educabilidade, toda criança, todo homem é educável”. Esse é um desafio que só conseguiremos superar por meio de nossas práticas, tendo sempre um olhar sensível, compartilhando saberes e ensinando a todos. Assim, faremos a escolha da educação em detrimento da exclusão, pois nem tudo está perdido, se nos dedicarmos a pensar em novas metodologias e estratégias que integrem todos os alunos: “[...] aquele que não acredita na educabilidade de seus alunos faria melhor se os abandonasse” (MEIRIEU, 2005, p. 43).

A escola deve ser vista como um espaço de interação, que tem a preocupação de não deixar ninguém para trás. Segundo Meirieu (2005, p. 44), “[...] A escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva”.

Pensando nesse espaço de todos e para todos, é que as práticas pedagógicas diferenciadas precisam ser levadas em consideração, pois, quando possibilitamos que

todos cheguem ao objetivo comum, que é o aprendizado sistematizado, temos que pensar nas estratégias, nos percursos que cada aluno irá executar para chegar ao mesmo caminho na aprendizagem, pois cada aluno é único, aprenderá de uma forma e deve pertencer e ser atendido dentro desse contexto único que é a escola.

No entanto, vivenciar uma pedagogia diferenciada exige trabalho, pois é muito mais fácil ensinar os alunos todos no mesmo nível, de forma homogênia, porém nem todos os alunos se encaixam nesse padrão. Cada um tem seu tempo, o que acaba evidenciando muitas dificuldades relatadas pelos professores, como falta de interesse, indisciplina, desmotivação. Para Meirieu (2005, p. 49):

[...] homogeneidade é a ruína da escola. Quando é ideológica, a homogeneidade faz da escola um lugar de enclausuramento [...] ali o aluno não encontra outro pensamento além do seu, ali é submetido à ideologia dominante. Quando é sociológica, a homogeneidade faz da escola um gueto: o aluno vive ali como residência obrigatória, vê suas perspectivas limitadas pela fatalidade da reprodução social. Quando é psicológica, a homogeneidade faz da escola um casulo aconchegante: o aluno ali é isolado, protegido de qualquer descoberta que possa abrir-lhe outros horizontes. Quando é intelectual, finalmente, a homogeneidade, faz da escola um lugar pobre, sem interações, sem a possibilidade de pôr seus conhecimentos à prova de outros alunos, mais fracos ou mais fortes, que pensem diferente e que percebam as coisas de uma outra maneira.

A escola deve ser um lugar de ensino, de aprendizagem, de convivência, lugar privilegiado para pensar, contudo Meirieu (2005) reconhece que a função de educador não é tarefa fácil nesse espaço que exige múltiplos conhecimentos. Ensinar requer um olhar atento e sensível do professor para as práticas diferenciadas de aprendizagem, visando a que todos os alunos tenham a mesma oportunidade e condições de chegar ao ponto comum.

Os professores são constantemente desafiados a aprender a lidar com as diferenças na escola, pois a realidade que vivenciamos hoje já não permite negar ou inviabilizar que tais diferenças estão presentes, instigando-nos e exigindo-nos rever nossos princípios, conceitos, construir novos saberes, reorganizar a prática, na tentativa de possibilitar a aprendizagem significativa. Se almejamos uma educação na perspectiva inclusiva, não nos “encaixamos” nos antigos moldes da homogeneidade.

Nesse contexto, pensando nas mudanças que são fundamentais e necessárias para se chegar a uma educação inclusiva, o autor nos remete às tensões presentes no cotidiano escolar, fundamentais para as atividades pedagógicas desenvolvidas na prática do professor, mostrando como essas tensões influenciam na sua postura. Nesse sentido, Meirieu (2005) nos leva a refletir sobre as possibilidades de desenvolver novas formas de explorar e ensinar, defendendo a articulação entre a reflexão pedagógica e a reflexão prática.

Dentre as tensões destacadas, encontramos a educabilidade e a liberdade. Assim, o professor que reclama do aluno que se recusa a apreender está negando o exercício da sua profissão, que é educar, o que Meirieu (2005) denomina como “educabilidade” do professor.

Segundo o autor, a educabilidade e liberdade são próprias da atividade educativa. Apesar das dificuldades que nos são postas pelo sistema, o professor precisa acreditar na capacidade de aprender dos seus alunos, mesmo que as circunstâncias lhe mostrem o contrário. Meirieu (2005, p. 75) diz que “[...] poderia me contentar com o mínimo e, tranquilamente, excluir do círculo dos eleitos aqueles que não conseguem compreender”, mas não devemos, pois é inerente ao professor a inventividade pedagógica e a didática de insistir, acreditar na potencialidade de todos os seus alunos.

A quarta tensão destacada pelo autor nos permite refletir que devemos sempre levar em consideração os conhecimentos dos alunos, pois, para avançar na aprendizagem, precisamos considerar “[...] o ‘estilo cognitivo’, o ‘perfil pedagógico’ e a ‘estratégia de aprendizagem’, que constituem, para cada indivíduo, um modo único de aprender [...]” (MEIRIEU, 2005 p. 91). O objetivo é desenvolver práticas pedagógicas que permitam a inclusão dos alunos, em um contexto em que cada sujeito é único e aprende de uma forma independentemente de ser aluno PAEE ou não, percebendo que as

[...] ‘classes’ mais homogêneas são extremamente heterogêneas, e que elas comportam alunos cujo ‘dado’ é muito diverso. É preciso, dentro dela ou organizando agrupamentos provisórios entre algumas delas, ‘diferenciar a pedagogia’ [...] dispor de ferramentas de ‘diagnostico’ que permite gerir eficazmente a diversidade (MEIRIEU, 2005, p. 92).

A escola é um espaço de transição, onde o aluno vai adquirindo conhecimento, consciência de pertencer a uma sociedade política na qual ele está inserido e terá que exercer seus direitos e deveres como cidadão. É nesse espaço que esses deveres e direitos devem ser garantidos, principalmente de uma educação de qualidade. Meirieu (2005, p.107) destaca que “[...] ninguém pode ter acesso às habilidades fundamentais senão dispor de modelos possíveis para imitar”.

O professor é quem exerce essa função. É nele que o aluno se espelha, mesmo tendo o auxílio dos colegas. É ao professor que o aluno recorre quando as dúvidas surgem, pois acredita fielmente que ele é o detentor do saber. Diante disso, o professor deve se manter solícito, compreendendo e atendendo os alunos nas especificidades de cada um, para que eles possam, ao longo do seu desenvolvimento e com os conhecimentos adquiridos no contexto da escola, ser capazes de empregá-los fora dela, promovendo, assim, a autonomia.

Segundo Meirieu (2005, p.121), “[...] todo aluno tem necessidade de ser considerado em suas diferenças e reagrupado com outros para que se responsabilize por ele em função de suas necessidades específicas”. Essa tensão nos remete à heterogeneidade das salas de aulas. Mesmo que, em certos momentos, o professor precise direcionar um conteúdo comum, como leitura coletiva de um texto, estruturação de uma atividade coletiva, as formas de aprender precisam ser pensadas individualmente, o que nosso autor define como “diferenciar a pedagogia”, que é “[...] oferecer a cada um os meios de apropriar-se dos saberes respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-o o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem” (MEIRIEU, 2005. p. 122). A diversidade existente na sala de aula é fundamental. É preciso que seja assumida pelo professor e que, por meio da reflexão de sua prática, reconheça que existem métodos que funcionam melhor para alguns do que para outros. Portanto, o professor deve estar em busca constante de novos caminhos.

Outro ponto de tensão destacado pelo autor e que está muito presente na escola é a oposição entre grupos homogêneos e grupos heterogêneos. As diferenças devem ser consideradas e reorganizadas para que todos possam ser atendidos em função de

suas necessidades. A partir dessa questão, de entender o objetivo da escola, é que procuramos verdadeiramente “instituir a escola” que, para Meirieu (2005, p. 127), é

[...] permitir sistematicamente a crianças de origens, níveis e perfis diferentes que trabalhem coletivamente para construir as regras para ‘viver juntos’ e, indissociavelmente, para adquirir os saberes suscetíveis de reuni-los em uma humanidade comum. É, ao mesmo tempo, dar a todos aquilo que os une aos outros e a cada um aquilo que permite diferenciar-se. É alternar sistematicamente os tipos de reagrupamentos a fim de que ‘o mesmo’ e o ‘outro’ se entrelacem no dia-a-dia na sala de aula e no estabelecimento.

Meirieu (2005) acrescenta ainda que o professor deve exercer seu ofício, saber refletir sobre sua prática, ser sensível em perceber as particularidades dos alunos, para que a ação de aprender e ensinar se torne interessante na medida em que os desafios sejam uma constante por todos os que fazem parte do contexto escolar. Segundo nosso autor, ninguém pode aprender pelo outro. O professor não pode ensinar mecanicamente as aprendizagens para seus alunos e não pode deixar também de esgotar todas as estratégias possíveis para que o estudante aprenda por si mesmo. Além dos saberes acadêmicos, é necessário que o professor transmita os saberes que possibilitem a inserção desse aluno no mundo, tornando-o mais habitável, mais inclusivo.

Meirieu (2002, 2005) nos permite, com suas concepções pedagógicas, entender o cotidiano escolar pelo viés da prática, por meio dos exemplos, das questões elencadas em suas obras, no diálogo entre a teoria e a prática, na busca por compreender as inovações pedagógicas para vencer os desafios e os entraves que permeiam essa prática e, a partir deles, pensar uma proposta de uma pedagogia diferenciada, que vislumbre a singularidade do sujeito, que atue como instrumento de educabilidade entre a sociedade e a escola e que se tenha uma visão essencialmente mediadora entre teoria e prática. Assim, diante de todas as argumentações, almejar uma educação para todos, alunos PAEE ou não, uma educação verdadeiramente inclusiva.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS TRILHADOS

Neste capítulo será apresentada a metodologia adotada para a realização deste estudo, ou seja, os fundamentos teórico-metodológicos, os procedimentos da pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos da coleta de dados e os procedimentos de análise.

A pesquisa é fundamental para podermos questionar as teorias e práticas vivenciadas, para trilharmos caminhos que nos permitam entender o processo de ensino-aprendizagem e, assim, produzir novos conhecimentos, tendo em vista a concepção de que esse processo não se esgota, não é definitivo, conclusivo e acabado; ele está em constante mudanças e aperfeiçoamento para atender à realidade.

Nesse contexto, a pesquisa busca a construção do conhecimento com o objetivo de gerar novos aprendizados tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado. Segundo Pádua (1996, p. 29):

Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações.

Para a autora, é por meio do conhecimento que podemos compreender, realizar e buscar mecanismos para transformação da sociedade, a partir das bases teóricas e das práticas dos pesquisadores.

Considerando os objetivos deste estudo, optamos por realizar uma pesquisa-ação colaborativo-crítico, por nos permitir compreender a realidade e, nas ações que serão desenvolvidas, apontar alternativas na busca de novas possibilidades, mudanças de atitudes e de práticas, com o intuito de transformar a conduta do pesquisando no uso de uma ação transformadora no ambiente pesquisado, por meio da reflexão, diálogo e aprimoramento do conhecimento sistematizado. Esta pesquisa-ação colaborativo-crítica embasa-se em autores como Barbier (2007), Thiollent (2011) e Minayo (2010) que retratam essa metodologia como uma ação colaborativa entre os profissionais,

construída coletivamente na promoção de mudanças na prática docente, o que favorece o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa-ação se destaca como uma investigação de natureza qualitativa e permite compreender e interpretar o objeto de pesquisa de maneira mais próxima, inclusive exige do pesquisador e dos sujeitos participantes do processo essa compreensão e interpretação. Minayo (2010, p. 21) destaca que a pesquisa qualitativa

[...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Por ser tratar de uma metodologia aberta e dinâmica, a pesquisa-ação permite que diferentes rumos sejam tomados no decorrer do seu desenvolvimento, em função das demandas e necessidades encontradas no campo pesquisado, que permitem discussões e a produção de conhecimento de forma cooperativa sobre a realidade.

A pesquisa-ação é definida por Thiollent (2011, p.20) como:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse contexto, a pesquisa-ação requer que os pesquisadores desempenhem um papel ativo, com ação no seu fazer, análise da sua prática, buscando o envolvimento coletivo, ouvindo o contexto pesquisado, além de demandar envolvimento de todos no contexto da pesquisa, como responsáveis pelo processo de investigação, conforme esclarece Ibiapina (2008, p.19):

[...] exige que a investigação ultrapasse a ideia do professor apenas como usuário do saber elaborado por terceiros, construindo a compreensão de que o professor é agente social criativo, interativo e produtor de teorias. A diferença entre as pesquisas que consideram o professor como usuário e as que o consideram como produtor de saberes, é que, nas primeiras, o investigador tem papel principal na elaboração do conhecimento, mantendo com o professor relação estática. Nesse sentido, o docente é considerado

como sujeito pesquisado; na segunda linha, classificada como pesquisa-ação colaborativa, os partícipes são considerados como co-produtores da pesquisa.

Considerando o processo da pesquisa-ação, o problema nasce do que é identificado no campo de pesquisa e, a partir dessa análise, o pesquisador e o pesquisado trabalham juntos nas estratégias para resolução e superação do problema identificado (THIOLLENT, 2011).

Pensando nessa escuta sensível do pesquisador em compreender o processo sem julgar, mas entender as relações estabelecidas na interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa, Barbier (2007, p. 101) destaca como fundamental o papel de

[...] engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em expor suas práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classes, e de seu projeto político em ato, de tal sorte que o investimento, que é necessariamente a resultante disso, é parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento.

A partir desse princípio, buscamos embasar nossos estudos abrindo espaço para o diálogo e para a construção de outros entendimentos possíveis por meio da reflexão constante do processo da pesquisa entre os envolvidos, para podermos produzir juntos outras compreensões ou possibilidades que venham a surgir no decorrer do processo.

Descreveremos a seguir o caminho metodológico para a produção dos dados e desenvolvimento da pesquisa no campo.

4.1 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Entendemos que os instrumentos de coleta de dados oferecem subsídios para a obtenção dos dados de modo a favorecer a interação dinâmica entre os sujeitos e a realidade pesquisada, além de serem fundamentais para composição da escrita do texto. Foram utilizados, como procedimento de coleta de dados, a observação participante, o questionário e a análise documental.

4.1.1 Observação participante

A observação é uma técnica na coleta de dados que permite, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 190), “[...] utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade [...] não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”, além de registro em caderno e fotos.

Ela possibilita também, ao pesquisador “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não tem consciência, mas que orienta seu comportamento” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 190).

Devido ao contexto pandêmico e com aula por ensino remoto, a observação, no primeiro momento, ocorreu no trabalho com a professora no acompanhamento das aulas virtuais para conhecer o ambiente pesquisado. Com a mudança do formato das aulas para o ensino híbrido, a observação aconteceu no ambiente escolar de forma presencial, por entendermos que esse instrumento permite ao pesquisador estar mais próximo da realidade do dia a dia escolar, acompanhando as experiências diárias dos sujeitos, sua visão de mundo atribuída à realidade que o cerca e as suas ações, além de ir ao encontro da metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítico.

Segundo Ludke e André (2001, p. 26), a observação “[...] possibilita um contato pessoal e estreito entre o pesquisador e fenômeno pesquisado, o que representa uma série de vantagens. [...] a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”. Assim, na observação participante o pesquisador vivencia pessoalmente o campo de pesquisa percebendo e participando das relações sociais para a compreensão das ações ali estabelecidas.

4.1.2 O questionário

Com a intenção de levantar informações a respeito da escola pesquisada e o do grupo de professores sobre práticas pedagógicas diversificadas e educação inclusiva, foi utilizado um questionário (APÊNDICE A), contendo questões referentes a dados pessoais e profissionais e questões abertas que tratam da temática da pesquisa. Para Chizzotti (2006, p. 55), o questionário incide em “[...] um conjunto de questões pré-

estabelecidas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar das informantes respostas por escrito [...]”.

Quanto ao tipo de questões, segundo Lakatos e Marconi (2003), elas podem variar, de acordo como o objetivo da pesquisa. Alguns cuidados devem ser observados na elaboração do questionário, como facilidade no preenchimento, clareza, estrutura lógica, entre outros. Lakatos e Marconi (2003, p. 201) acrescentam ainda que:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Aplicamos inicialmente o questionário com o objetivo de coletar dados que orientassem as futuras ações pedagógicas para o desenvolvimento da pesquisa, a partir do conhecimento dos sujeitos da escola sobre o tema. Responderam ao questionário os professores que atuam na escola. Esse recurso ficou disponível para ser respondido por um período de duas semanas. Dos onze professores que atuam na escola, sete responderam ao questionário.

4.1.3 Análise documental

Com o intuito de conhecermos o histórico, contexto e identidade da escola, bem como caracterizá-la, realizamos a leitura e análise do Projeto Político-Pedagógico, contendo dados e informações sobre a instituição. A análise documental se destaca como um instrumento relevante, oferecendo dados significativos ao pesquisador. Segundo Ludke e André (2001, p. 39), a análise documental é uma técnica valiosa em pesquisa qualitativa, visto ser “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

As informações e dados referentes à escola foram disponibilizados pela equipe gestora, possibilitando posteriormente contemplar ou contrapor informações obtidas a partir das fontes de dados.

4.2 SUJEITO DA PESQUISA

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os profissionais que atuam diretamente com a turma do 5º ano. O foco principal foi a turma do 5º ano em específico, devido ao tempo para realização da proposta e levantamento dos dados em consideração à metodologia utilizada, que nos conduz diretamente para o campo de pesquisa.

A seguir, o Quadro 2 traz informações sobre os sujeitos da pesquisa:

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Idade	Formação	Tempo de atuação na Educação	Tempo de atuação na escola	Situação funcional
Professora regente	43 anos	Pedagogia, Ciências Sociais e Geografia	24 anos	3 anos	Efetiva
Professora de reforço escolar	61 anos	Pedagogia	40 anos	1 ano	Designação temporária
Cuidadora	7 anos	Ensino Médio	7 anos	6 meses	Designação temporária
Professora de AEE	40 anos	Pedagogia	15 anos	1 ano	Designação temporária
Pedagoga	43 anos	Pedagogia	12 anos	3 anos	Efetiva
Diretor	41 anos	Letras Português	22 anos	2 anos	Efetivo

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em pesquisa-ação, os participantes, segundo Thiollent (2011, p.15),

[...] desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo.

Nesse contexto, pressupõe uma participação não apenas dos pesquisadores, mas também dos pesquisados em torno de uma ação, na busca por uma intervenção com mudanças na situação investigada. Dessa forma, essa metodologia é vista como um tipo de investigação-ação, construído nas interações, no diálogo e na reflexão, além de contribuir para o trabalho da professora com os alunos que necessitam de intervenção mais assertiva e eficaz para consolidação da aprendizagem.

A escolha da turma do 5º ano se deu pela indicação da escola, por entender a grande diversidade da turma, pelo fato de estarem no último ano do ensino fundamental, anos iniciais, no qual se esperava que as crianças se encontrassem na fase final de concretização da alfabetização, e pelos alunos PAEE matriculados. Os alunos, nessa fase escolar, necessitam da permanente atenção dos professores, visto que eles ministram todos os componentes curriculares, facilitando esse processo.

A pesquisa foi desenvolvida na EMEIEF Canto do Saber, uma escola pertencente à Rede Pública Municipal de Castelo, atendendo em média a 130 alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Justifica-se a escolha da instituição por a pesquisadora estar presente no cotidiano e conhecer a realidade e dificuldades apresentadas pelos profissionais que atuam nessa escola, localizada em um bairro periférico do município de Castelo/ES. Foi fundada em 1982 e, há 39 anos, vem contribuindo com a formação dos alunos do município de Castelo, por meio da oferta da educação básica anos iniciais.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para análise de dados, foram considerados os registros do diário de campo, os questionários, as observações e a análise documental. Depois, todos os dados foram lidos, relidos e organizados para trazer as práticas pedagógicas vivenciadas no campo de pesquisa.

4.4 PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Os dados foram produzidos de abril a dezembro de 2021. Iniciamos nossa participação de forma remota, pois as aulas, no município de Castelo/ES, encontravam-se nesse formato. Em 19 de julho, com o retorno presencial no formato híbrido, participamos dos momentos na escola, geralmente, duas vezes por semana, no turno vespertino, pois a turma do 5º ano frequentava o período da tarde, das 13h às 17h30min.

Efetivamente, no cotidiano escolar, tivemos a oportunidade de participar de momentos na sala de aula junto com a professora regente e com a cuidadora, participamos das aulas com a professora de reforço, entrada e saída dos alunos, horário de recreio,

momentos com a professora de AEE na sala de recurso multifuncional e no desenvolvimento da ação colaborativa em sala de aula.

4.5 PRODUTO EDUCACIONAL

No decorrer do processo de pesquisa, pensamos na elaboração de um Produto Educacional que pudesse auxiliar a professora com as necessidades de aprendizagem verificadas na turma. Dessa forma, propusemo-nos elaborar um Projeto em Multiníveis em colaboração com a professora regente e os demais profissionais envolvidos com a turma do 5º ano, partindo de um currículo comum todos, com atividades dinâmicas e atrativas, e considerando as necessidades apresentadas pela turma, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva.

No próximo capítulo, traremos o diálogo com os dados produzidos pelo estudo que dará sentido à dissertação de Mestrado Profissional em Educação e ao Produto Educacional. Assim, apresentamos o caminho metodológico adotado para a condução da investigação.

5 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DA PESQUISA

Em uma pesquisa qualitativa, os dados podem tomar diversas formas. São materiais que se recolhem no contexto do estudo e que serão analisados pela pesquisadora posteriormente ou no decorrer do processo de pesquisa. Esses dados são analisados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que foram registrados.

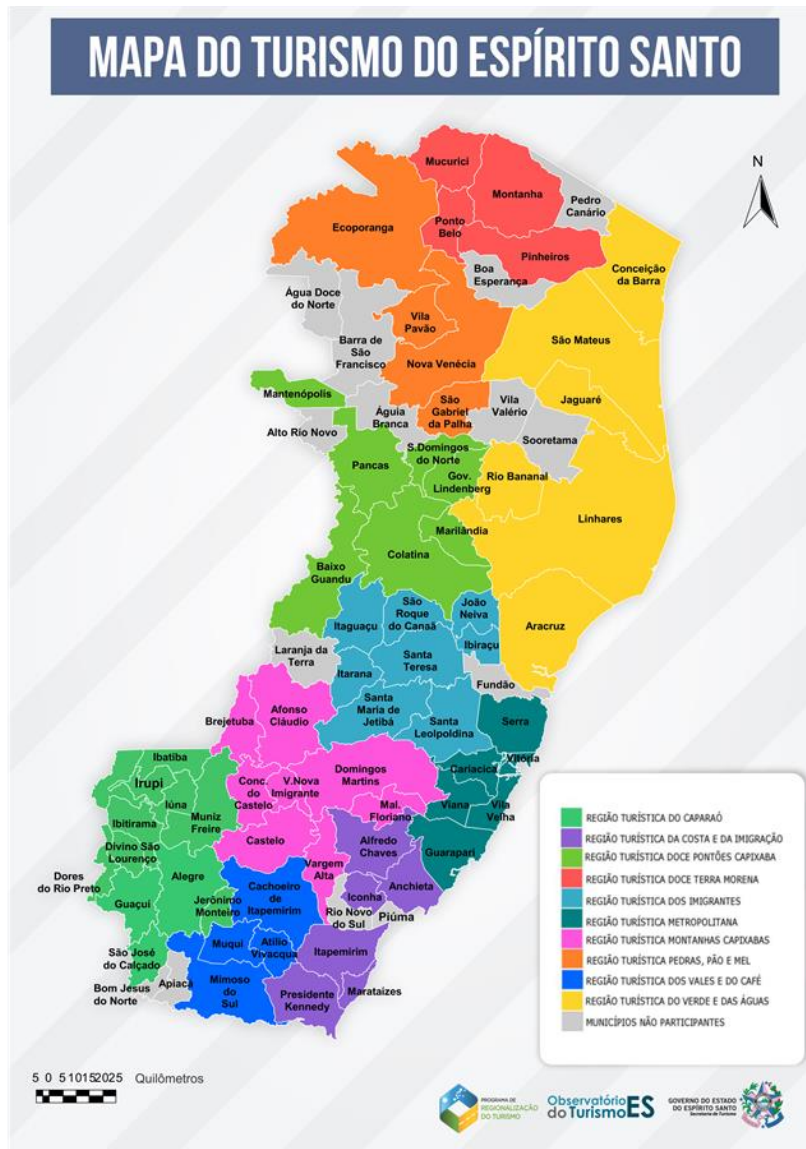
Este capítulo irá apresentar os dados produzidos por este estudo de Mestrado em Educação na modalidade profissional, buscando responder ao objetivo proposto por esta pesquisa, de construir de forma coletiva práticas pedagógicas diferenciadas, que atendam à diversidade dos alunos no contexto da sala de aula regular, visando a contribuir com a inclusão escolar desses alunos na turma em que estão inseridos. Para isso, apresentaremos a cidade de Castelo/ES para o leitor localizar de onde falamos e conhecer um pouco a realidade da escola pesquisada e a proposta de trabalho desenvolvida.

5.1 APRESENTANDO O MUNICÍPIO DE CASTELO E O LÓCUS DA PESQUISA

Para compreender os resultados que serão elencados e situar o leitor a respeito do município em questão, trazemos características da cidade de Castelo/ES⁵ apresentando um breve texto sobre o município. Castelo/ES possui uma área total de 663,515km² e uma população estimada de 38,000 habitantes. Limita-se ao norte com os municípios de Conceição de Castelo e Venda Nova do Imigrante, ao sul com Cachoeiro de Itapemirim, ao leste com Domingos Martins e Vargem Alta e a oeste com Muniz Freire e Alegre. É o terceiro município mais populoso do sul do Espírito Santo. Sua distância da capital do Estado, Vitória, corresponde à, aproximadamente, 146km. A sede do município é composta por 24 bairros, totalizando uma população urbana de 25 mil habitantes. O interior do município é formado por cinco distritos, totalizando uma população rural de 13 mil habitantes. Apresentamos o mapa do Espírito Santo, na Figura 1, e o mapa do município de Castelo, na Figura 2.

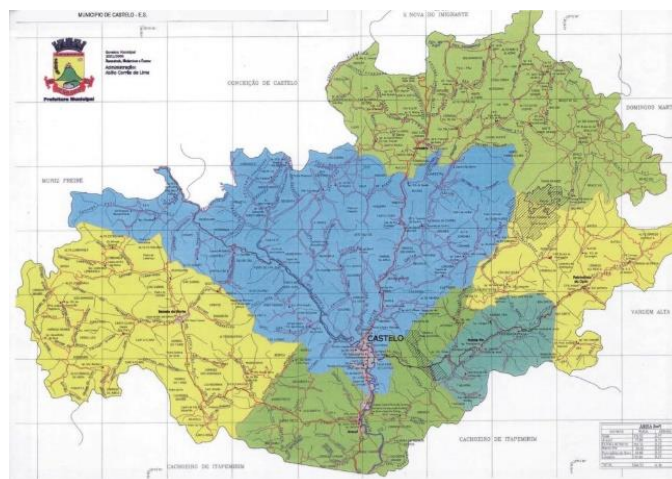
⁵ Todas as informações referentes ao município foram obtidas pelo site da Prefeitura Municipal de Castelo/ES e o site <https://descubracastelo.com.br/>.

Figura 1 – Mapa do Espírito Santo



Fonte: site <http://www.descubraoespiritosanto.es.gov.br>

Figura 2 – Mapa do município de Castelo/ES



Fonte: site <https://descubrecastelo.com.br/>

Para conhecer um pouco mais sobre o município, recorreremos aos acervos da Prefeitura Municipal de Castelo que trouxe algumas informações sobre a cidade. O distrito de Castelo foi criado em 31 de julho de 1881 e pertencia ao município de Cachoeiro de Itapemirim. Castelo conseguiu sua autonomia administrativa em 25 de dezembro de 1928.

Segundo informações disponíveis no site <https://www.descubracastelo.com.br/>, o primeiro prefeito foi o senhor Américo Viveiro Costa Lima, representante no poder de 7-1-1929 a 12-10-1929 como interventor e como prefeito eleito de 12-10-1929 até 18-10-1930. O nome da cidade teve sua origem relacionada com os primeiros aventureiros desbravadores em busca do ouro, quando, em meio às explorações por novas terras, se depararam com montanhas semelhantes a um castelo. A serra ao lado dessa formação tinha o aspecto de muralhas no entorno de um castelo, ficando, assim, denominada de Castelo, como mostram as Figuras 3 e 4.

Figura 3 – Vista panorâmica da cidade de Castelo/ES



Fonte: <https://descubracastelo.com.br/>

Figura 4 – Vista panorâmica da cidade de Castelo/ES



Fonte: <https://descubracastelo.com.br/>

A economia no município de Castelo/ES se destaca pela agricultura com a produção de café, comércio, indústrias de alimentos, confecções, extração e beneficiamento de rochas ornamentais e outros minerais, além do funcionalismo público, nas esferas municipal, estadual e federal, que favorecem o emprego e movimentação da economia em diversas áreas.

O município destaca-se, também, pelo turismo. A Festa de Corpus Christi, evento religioso, que acontece anualmente, segundo informações disponíveis no site <https://www.descubracastelo.com.br/>, teve início na década de 60, com a Irmã Zuleide, confeccionando um pequeno tapete com motivos geográficos junto ao altar em frente à Capela Nossa Senhora das Graças, da Santa Casa de Misericórdia. Em 1964, com o apoio do Frei José Osés, vigário da Paróquia, um grupo decidiu fazer os tapetes no centro da cidade. Nos anos seguintes, outras ruas foram enfeitadas e percorridas em procissão. Com isso a festa ganhou notoriedade e, nos dias atuais, à véspera da festa, os moradores passam a noite confeccionando os tapetes, à espera dos turistas que comparecem ao município para prestigiar essa grande festa (Figuras 5 e 6).

Figura 5 – Tapete de Corpus Christi



Fonte: <https://descubracastelo.com.br/>

Figura 6 – Tapete de Corpus Christi



Fonte: <https://descubracastelo.com.br/>

Na área cultural, o município conta com danças típicas, perpetuadas pela Società Italiana di Castello e pelo Movimento Negro Castelense. Também temos o Fest Dança, um tradicional festival de dança entre as escolas. Dispõe de Teatro Municipal (Figura 7), patrimônio cultural que poucas cidades do tamanho de Castelo/ES possuem. Para potencializar o acesso à cultura e ao saber, foi construída uma biblioteca municipal (Figura 8) em forma de castelo, um dos cartões postais da cidade.

Figura 7 – Teatro Municipal de Castelo/ES



Fonte://descubracastelo.com.br/

Figura 8 – Biblioteca Municipal de Castelo/ES



Fonte://descubracastelo.com.br/

A cidade de Castelo/ES tem seu relevo bastante acidentado, coberto por rochas cristalinas. A temperatura média da cidade é de 22 °C. É beneficiada com ricas belezas naturais e culturais. Em destaque Forno Grande, Serra da Povoação, vales da Estrela do Norte, da Prata, do Pontão e Sete Voltas. O ponto culminante é o Pico do Forno Grande, um aglomerado rochoso com cerca de 2,000m de altitude, situado no Parque Estadual do Forno Grande. No município, há também o Parque Estadual de Mata das Flores, com remanescentes da Mata Atlântica. Os rios que cortam o município são o Caxixe, Castelo e Estrela do Norte, todos na bacia hidrográfica do Rio Itapemirim.

Na área da saúde, segundo informações disponíveis no site da Prefeitura, a Secretaria Municipal de Saúde é o órgão da administração direta da Prefeitura de Castelo que

gerencia a oferta de ações e serviços de saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). O município de Castelo está habilitado na Gestão Plena do Sistema e, desde o ano de 2008, está inserido no programa Pacto pela Saúde. A porta de entrada dos serviços de saúde são as Unidades Básicas de Saúde, que oferecem atenção básica ou primária à população. Quando necessário um atendimento mais específico, o paciente é encaminhado para a Superintendência Regional de Saúde de Cachoeiro de Itapemirim/ES, cidade próxima e a maior do sul do Estado.

O município de Castelo, dentre suas belezas naturais e culturais, também apresenta as mazelas da sociedade, como pobreza, violência, drogas, porém em escala e proporção menor. São desafios que o município só enfrentará com políticas públicas e investimentos nas áreas da Educação, Saúde buscando geração de empregos e renda, contribuindo, ainda mais, para seu desenvolvimento.

5.1.1 Rede de Ensino do Município de Castelo: uma reflexão

No que diz respeito ao Sistema de Ensino, Castelo/ES possui: rede privada, com duas instituições que atendem desde a educação infantil até o ensino médio; rede municipal, com vinte e uma escolas atendendo da educação infantil ao ensino fundamental I e II; rede estadual, com duas escolas atendendo a alunos do ensino fundamental I e II, ensino médio e técnico e uma instituição filantrópica que atende somente à educação infantil de zero a três anos. Possui uma escola Família Agrícola de nível médio. No ensino superior, conta com uma faculdade presencial e algumas a distância, todas da rede privada de ensino. Possui, também, a Universidade Aberta do Brasil, de nível superior, convênio Município-Governo Federal. Trata-se de instituição de educação semipresencial, em parceria com a Ufes e Ifes.

Na rede pública municipal de Castelo, existem vinte e um estabelecimentos de ensino. De acordo com os dados obtidos pela Secretaria Municipal de Educação de Castelo (Seme), o número de alunos matriculados nessas escolas soma-se aproximadamente 4.700 estudantes. Essas escolas encontram-se distribuídas na sede do município, denominada de zona urbana, e no interior do município, zona rural. A realidade de uma escola para outra, no que se refere à organização didático-pedagógica, não é muito diferente, pois elas são orientadas pela equipe pedagógica da Seme, buscando

desenvolver um trabalho em rede, visto que os alunos mudam de escola constantemente dentro do município e essa organização de trabalho permite ao aluno uma sequência nos estudos.

Todas as escolas da zona rural possuem transporte escolar que levam e buscam os alunos das comunidades próximas à escola. Na zona urbana, quando necessário, possui transporte escolar. Os alunos do PAEE têm seus transportes escolares garantidos para o atendimento no ensino regular e no contraturno para o AEE.

Não só o transporte é assegurado, mas também todas as necessidades básicas, como descritas no Título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º da LDB nº 9.394/96, que determina:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Embora a LDB deixe claro o Direito à Educação, e que muito tenha sido feito pelos órgãos públicos municipais para que essa lei seja cumprida, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados. Percebemos que a Seme, juntamente com os órgãos gestores, tem se mobilizado para a garantia da educação e a qualidade que é ofertada tanto no âmbito pedagógico quanto de estrutura física e arquitetônica dos prédios escolares, como prioridades da administração, mas que demandam tempo e recursos financeiros.

5.1.2 A escola investigada

Procuramos caracterizar o espaço da pesquisa descrevendo de forma breve e objetiva o ambiente escolar. As informações aqui apresentadas foram fornecidas pela equipe gestora, a partir das observações e da análise do PPP da escola.

A escola pesquisada, EMEEIF Canto do Saber, faz parte da Rede Municipal de Ensino de Castelo/ES, com sede própria pertencente à Prefeitura Municipal de Castelo, com uma área total de aproximadamente 625m², localizada no Bairro Niterói. A instituição

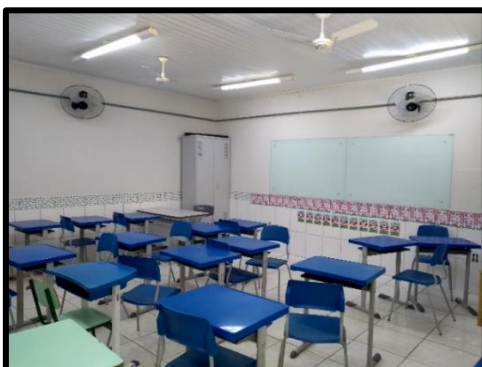
funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo a um total de 130 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais. A clientela atendida pela escola, oriunda das camadas populares, reside, em sua maioria, no próprio bairro.

Em relação ao espaço, a escola conta com uma estrutura física que passou por diversas reformas até chegar à estrutura atual de hoje. O prédio é térreo, com rampas de acesso. No que diz respeito ao espaço pedagógico, a instituição possui quatro salas de aula com ventiladores, uma sala de AEE, uma sala de leitura, que também é utilizada como sala de vídeo. Para as aulas de Educação Física, a escola utiliza a quadra poliesportiva do bairro que é próxima à escola. Na área administrativa, possui uma sala da direção, uma secretaria e uma sala de professores. Na área de alimentação e higiene, conta com uma cozinha com despensa, um refeitório e cinco banheiros: um para os professores e quatro para os alunos.

Os espaços da escola não são muito amplos. Tem uma área externa pequena, onde, geralmente, todos os momentos coletivos lá acontecem. Os alunos são direcionados para o refeitório, pois esse é o espaço maior e que comporta todos os estudantes. No que se refere à acessibilidade, percebemos que a escola possui rampa de acesso, corrimão, todavia ainda é possível constatar algumas barreiras arquitetônicas que são de fundamental importância, como falta de banheiro adaptado. O da escola, apesar de ser amplo, ele não é adaptado.

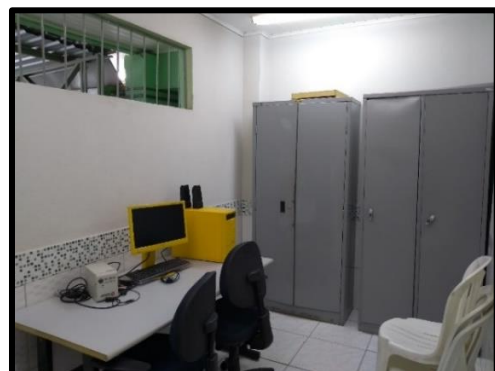
Nas figuras a seguir, foram apresentados alguns espaços físicos da escola descritos acima para que o leitor conheça a instituição pesquisada.

Figura 9 – Sala de aula



Fonte: A autora (2021).

Figura 10 – Sala do AEE



Fonte: A autora (2021).

Figura 11 – Sala de leitura



Fonte: A autora (2021).

Figura 12 – Sala da direção



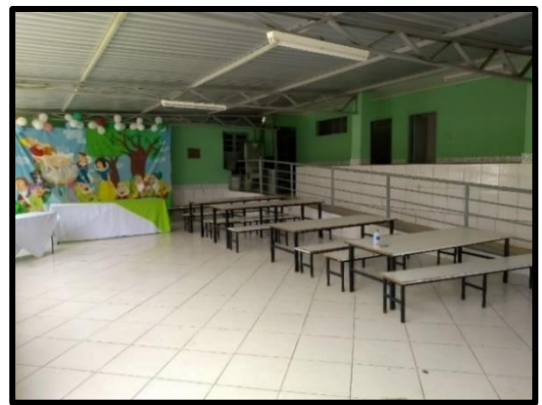
Fonte: A autora (2021).

Figura 13 – Refeitório e pátio interno



Fonte: A autora (2021).

Figura 14 – Refeitório e pátio interno



Fonte: A autora (2021).

Figura 15 – Parquinho, área externa



Fonte: A autora (2021).

Figura 16 – Fachada da escola



Fonte: A autora (2021).

5.1.2.1 O projeto político-pedagógico da escola e as concepções que permeiam o espaço escolar pesquisado

Para adentrar no contexto da pesquisa, ou seja, na escola e conhecer a cultura, a história e as experiências anteriores, a comunidade escolar, o trabalho escolar, as ações pedagógicas e administrativas da escola, seus princípios e concepções, utilizamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP), por entender que esse documento possui a função social de atender à comunidade escolar.

Define-se o PPP como um compromisso coletivo da comunidade escolar pela melhoria da qualidade de ensino, pela própria organização do trabalho pedagógico da escola. Conforme a LDB nº 9.394/96, em seu art. 12, I, “[...] Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1966). Nessa perspectiva, é fundamental que a comunidade escolar tenha o entendimento da importância desse documento para a escola, no sentido de atender à demanda vigente, em frente à necessidade da escola, propondo ações educativas, assegurando a continuidade dessas ações e a organizações das tomadas de decisões. Partindo desse pressuposto, destacamos o PPP como elemento que “[...] define a identidade da escola e suas características específicas, o PPP é um texto com contexto e história, e não uma mera declaração de princípios genéricos estanques nunca revisados” (DE ROSSI, 2000, p.12).

Ao adentrar na análise do PPP⁶ da escola, verificamos que o documento discute temáticas, como filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, práticas pedagógicas, inclusão, avaliação e currículo, apoiando-se em autores como Vigotsky, Piaget e Hoffmann (2012).

Respalado pelos valores de respeito, qualidade, união, ética, solidariedade e responsabilidade, a escola define no PPP como missão:

Contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de transformação na realidade

⁶ O PPP da escola refere-se ao quadriênio de 2017 a 2021, revisado anualmente pela comunidade escolar.

onde está inserido, garantindo uma base de conhecimento que proporcione ao educando maior conscientização no desenvolvimento do processo educacional, condições de acesso ao mundo do trabalho e continuação em estudos posteriores, bem como uma mudança de comportamento de forma positiva para o mesmo poder agir como agente ativo e transformador da sociedade na qual está inserido, buscando melhores condições de vida para si e sua coletividade, e com seu interesse e desempenho resgatar a excelência da escola pública (PPP, 2019, p.15).

Ao analisar a missão, a instituição prega a formação do sujeito autônomo, crítico e atuante, que seja capaz de viver em sociedade e consiga [...] “compreender o mundo à sua volta e assumir seu lugar nas discussões que decidirão seu futuro ” (MEIRIEU, 2005, p.29), que só é possível por meio do conhecimento.

No que se refere ao currículo, o documento destaca uma visão de currículo abrangente, que envolve planejamento e execução das ações na escola, buscando uma metodologia que desenvolva a autonomia por meio de práticas que levem o aluno a ampliar sua percepção, seu senso crítico e o espírito investigativo. Para isso, destacam-se o trabalho sistemático de incentivo à leitura, à escrita, à pesquisa, à resolução de situações-problema, à interpretação, o trabalho em grupo, as experiências, aos trabalhos com as diversas manifestações artísticas e culturais e à valorização da diversidade, da sensibilidade e da oralidade. Essas ações são baseadas em estudos, reflexões, debates, procurando, assim, por meio do trabalho realizado, a melhoria na qualidade do ensino e a inclusão.

Ao buscar a inclusão, faz-se necessário pensar em um currículo que atenda as diversidades presentes ao contexto escolar: “[...] Um currículo constituído de aprendizagens que vão além dos programas curriculares e que ganham relevância como saberes que provêm das relações humanas, das relações com o outro, com o diferente de nós, que irão nos acompanhar por toda a vida” (SOUSA, 2018, p. 50).

Ao discorrer sobre a ação pedagógica, o documento aponta uma prática pautada na concepção sociointeracionista de Vygotsky, entendendo que a aprendizagem acontece na interação com o outro, como descrito no PPP (2019, p. 13):

[...] é necessário repensar uma prática pedagógica postada na reestruturação do indivíduo e do resgate do ser humano, de modo que seja desenvolvida uma aprendizagem voltada para a valorização da interação com o outro, por uma perspectiva de socialização.

Neste contexto, entendemos que a interação social é fundamental para que ocorra sucesso no processo de aprendizagem do aluno, no qual se destaca o papel do professor como mediador do processo, na implementação das ações pedagógicas, tendo em vista a inclusão dos alunos na sala de aula, pois é preciso considerar “[...] que cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria e que todos na sala de aula devem atingir os mesmos objetivos” (MEIRIEU, 2002, p. 31).

Outra importante concepção trazida no PPP é a inclusão, voltada à construção de uma escola de qualidade e para todos. Para isso, buscamos cotidianamente uma educação que tenha como objetivo o desenvolvimento integral do aluno e defina uma escola inclusiva como aquele que:

Reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e tem como meta o sucesso de todos, independente do nível que cada um possa atingir, isso não como aceitação pacífica das possibilidades de cada aluno, mais como maneira de sermos receptivos aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos (PPP, 2019, p. 62).

Partindo desse princípio, a escola explicita a importância de ser inclusiva, voltada para a formação do indivíduo a partir de suas necessidades, com vistas para a construção da cidadania. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre o modelo de educação e a concepção de qualidade do ensino que prevalece na instituição, não somente no documento, pois “[...] não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar” (MANTOAN 2015, p. 64). É preciso extrair a real necessidade e valorizar a diferença de todos os presentes e a concepção que possuem de uma educação de qualidade, que vai muito além dos conteúdos ministrados, da aprendizagem do racional e do preparo do aluno para o próximo ano letivo.

As práticas pedagógicas diferenciadas são previstas no PPP, por meio de estratégias pedagógicas. São entendidas como uma possibilidade educacional de atuar em frente às dificuldades na aprendizagem. Os professores e a equipe escolar devem procurar maneiras de intervenção, visando a propiciar subsídios para atender às necessidades que aparecerem, tendo como meta o desenvolvimento pleno do aluno.

Destacamos através de nosso trabalho que, o que deve ser adaptado não é tanto o currículo, mas as estratégias para que o aluno possa se beneficiar do que o currículo tem de melhor. Isso não quer dizer que não refletimos sobre

ele, mas vai além disso. Ao contextualizarmos nossa proposta curricular, vislumbramos a construção de uma educação para todos, onde a proposta curricular não é um empecilho, mas uma aliada. São destaque no trabalho ainda confecção de material de apoio para atender as necessidades específicas do aluno, utilização de material concreto, atendimento individualizado e interação constante entre todos os alunos da sala (PPP, 2019, p. 66).

Proporcionar uma educação na perspectiva inclusiva vai muito além de se pensar em mudar o currículo; é preciso que todos os alunos aprendam e para isso o professor tem necessidade buscar meios em sua prática docente, rever sua forma de ensinar e se apropriar de recursos pedagógicos que melhor atendam à individualidade de seus alunos. Meirieu (2005, p. 43) sugere:

[...] apostem na educabilidade de todos. [...] 'Toda criança, todo homem é educável' [...] e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão [...] Nada jamais está perdido, [...] ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar métodos que permitam integrar as crianças no círculo do humano.

Por fim destacamos da análise do PPP a avaliação da aprendizagem dos alunos, em especial, os alunos público-alvo da Educação Especial. Buscamos, assim como todo o processo avaliativo da instituição, ofertar uma avaliação processual, diagnóstica, participativa, formativa e redimensionada da ação pedagógica:

A partir do conceito de avaliação destacada na LDB nº 9.394/96 e da necessidade específica de cada aluno, levando em conta a patologia e real situação dos alunos, o processo avaliativo dos alunos da Educação Especial são realizados através de relatórios trimestrais e anexados juntamente aos arquivos que contêm as informações relevantes dos alunos (PPP, 2019, p. 66).

As avaliações de todos os alunos devem ir muito além de momentos estanques dos conteúdos preestabelecidos sem significado relevante. Devemos buscar sempre uma avaliação da aprendizagem que seja constante e realmente sirva de base para o professor identificar as dificuldades dos alunos e intensificar o processo de aprendizagem, revendo as estratégias de ensino e as práticas utilizadas. Nessa perspectiva, concordamos com André e Darsie (1999, p. 31), quando afirmam que a avaliação

[...] indica ao professor como se desenvolve o processo de aprendizagem e, portanto, de ensino, explicitando os aspectos bem-sucedidos e os que

precisam ser modificados. A avaliação assume uma característica dinâmica no processo educativo: por um lado, é impulsionadora da aprendizagem do aluno, e, por outro, é promotora da melhoria do ensino.

A análise do PPP da escola expressa uma preocupação com a qualidade do ensino ofertada, a permanência e o acesso dos alunos à escola. Propõe a diversificação do currículo para que o ensino seja garantido a todos e atendam às reais necessidades dos alunos. Segundo Mantoan (2015, p. 68),

Os dados do projeto político-pedagógico esclarecem o gestor, professores, coordenadores e funcionários sobre a clientela, os recursos-humanos e materiais – da escola [...]. Os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas [...] revistos e modificados com base no que for definido também no projeto político-pedagógico de cada escola. Sem os conhecimentos levantados por esse projeto, é impossível elaborar currículos que reflitam o meio sociocultural do alunado.

Nesse contexto, além de evidenciar a importância de documento para a instituição escolar, de mantê-lo atualizado e vivo dentro da escola e o PPP direciona as ações a serem empreendidas pelos professores na sala de aula e as concepções apresentadas por esses sujeitos acerca do aprendizado dos alunos. Conseqüentemente, influencia as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

6 VIVENCIANDO O CONTEXTO ESCOLAR E SEU MOVIMENTO PARA PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Para apresentação da proposta inicial da pesquisa à equipe da escola, realizamos, no dia 14 de abril de 2021, uma reunião virtual, visto que as aulas se encontravam suspensas no formato presencial. Participaram da reunião a equipe gestora, a professora regente, a pesquisadora e a orientadora. Nesse encontro, foi explanada a problematização da pesquisa, que tem como temática práticas pedagógicas diferenciadas, na perspectiva inclusiva, destacando como essa proposta de trabalho com a temática poderia favorecer o aprendizado dos alunos, mostrando que existem possibilidades de tornar a prática docente mais dinâmica a partir de um currículo comum a todos e que o aprendizado acontece quando nos propomos pensar e refletir sobre a prática em prol de atender à demanda real dos alunos. Naquele momento, dialogamos com a escola sobre a proposta da pesquisa, inteirando-nos das demandas iniciais e propomo-nos a contribuir com a escola, por meio da pesquisa, sem saber muito como seria esse caminho devido à pandemia.

Segundo Bagno (2007, p. 22).

Fazer um projeto é lançar ideias para frente, é prever as etapas do trabalho, é definir aonde se quer chegar com ele - assim, durante o trabalho prático, saberemos como agir, que decisões tomar, qual o próximo passo que teremos de dar na direção do objetivo desejado.

Nesse momento, iniciamos uma nova etapa, apesar de atuar a alguns anos como pedagoga no contexto de escola, auxiliando os professores, os alunos no processo de aprendizagem, as famílias, enfim, toda a comunidade escolar, por meio do suporte pedagógico, agora a expectativa era do novo, com olhar de pesquisadora que permitisse abrir novas zonas de visibilidade, produzir novos sentidos ao já conhecido, acompanhando os detalhes e criando novas e diferentes formas de estar naquele espaço.

Partindo desse novo olhar, de pesquisadora, para que o ideal de inclusão se tornasse realidade em nossa escola, fez-se necessário que toda a comunidade escolar priorizasse as mudanças de atitude na aceitação das diferenças, tendo em vista que elas estão presentes na sociedade em geral e que, no contexto escolar, a inclusão

implica constantes reflexões das práticas pedagógicas e a aceitação de que mudanças são necessárias e precisam acontecer.

A respeito das práticas pedagógicas, Mantoan (2015, p. 69) destaca:

A inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e, se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esse limite e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas os seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.

Partimos do pressuposto da educação inclusiva, de atender a todos os alunos no contexto de sala de aula, sem tentar igualar a aprendizagem da turma, pois sabemos que cada aluno aprende de uma maneira e devemos sempre comparar seus avanços acadêmicos com os próprios desempenhos deles mesmos. Contamos com a aceitação da equipe escolar para que realizássemos a pesquisa, pois, sem essa parceria, nada seria possível. Assim iniciamos nosso diálogo. A fim de conhecer a realidade da turma pesquisada, solicitamos à professora regente que nos apresentasse, por meio de um relatório, o perfil da turma, visto que estávamos vivenciando um período de aulas remotas no município, decorrente da pandemia da Covid-19.

A turma na qual a pesquisa foi realidade é um 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais, composta de dez meninos e oito meninas, tendo um total de dezoito alunos com faixa etária que varia de dez a quatorze anos. Desses, quatro são alunos público-alvo da Educação Especial.

Isso nos mostra a diversidade da sala de aula. Segundo Perrenoud (2000, p. 69), quando adentramos em uma sala de aula nos deparamos com uma infinidade de situações e, “[...] em uma classe de ensino fundamental, apesar da relativa proximidade de idade, talvez haja mais diferenças que a maioria dos grupos constituídos em uma sociedade”. Essas diferenças nos evidenciaram motivações, interesses diversos e, conseqüentemente, a aprendizagem distinta com a qual os professores precisam lidar diariamente.

No atual momento pandêmico em que as escolas se encontravam fechadas, as aulas estavam acontecendo de forma remota (não presenciais), por meio do envio das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs). As tarefas eram disponibilizadas no portal da educação, no site da Prefeitura do Município de Castelo/ES, ao qual as famílias e os alunos tinham acesso. Os alunos que não possuíam acesso à internet recebiam as atividades impressas, disponibilizadas pela escola. Para alunos público-alvo da Educação Especial, as atividades eram sempre impressas e as famílias as buscavam na escola.

Diante desse contexto, as atividades eram enviadas para os alunos com a intenção de que o vínculo entre escola e aluno se mantivesse, porém sabíamos que muitos desses alunos estavam vivendo em condições precárias. A preocupação da família era se sustentar financeiramente, e as atividades pedagógicas da escola não eram prioridade naquele momento. Essas dificuldades foram relatadas pela professora, que tinha consciência do contexto social dos alunos e não os conhecia pessoalmente, o que dificultava a elaboração da proposta de trabalho para eles:

Eu, professora da turma, não tive nenhum contato pessoal com esses alunos devido à situação de pandemia que estamos vivendo. É extremamente difícil falar sobre alunos que sei que têm diversos problemas (cognitivos e psicológicos), mas não conheço pessoalmente (PROFESSORA REGENTE, 2021).

As diferenças sempre se fizeram presentes no contexto escolar, no entanto o olhar sobre elas é uma demanda da atualidade e muito presente nas discussões, portanto pensar em uma pedagogia diferenciada nesse contexto é de extrema importância, tendo em vista a situação de aulas remotas que fragilizou ainda mais o aprendizado de muitos alunos.

Diante do contexto, Pacheco (2007, p. 15) salienta que as práticas pedagógicas precisam:

Refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que numa escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais, se ajuste à escola (integração). De acordo com a Declaração de Salamanca, sobre necessidades educacionais especiais, aquelas que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender às suas necessidades.

Na perspectiva de Meirieu (2005, p. 202 e 203) a “diferenciação pedagógica” utilizada em sala de aula deve, em primeiro lugar, envolver a “[...] capacidade de alternar diferentes métodos ao longo do tempo”; em segundo lugar, “[...] é o atributo de organizar tempos de trabalhos individuais voltados para as dificuldades que os alunos venham apresentar e as maneiras possíveis para ajudá-los” e em terceiro, “[...] é a implantação de grupos de necessidade”. Nesse sentido, as práticas pedagógicas diferenciadas adotadas pelo professor irão em consonância com a capacidade de extrair dos métodos, dispositivos, os objetivos que deseja atingir com seus alunos nas variadas situações cotidianas.

Com as aulas no formato remoto, a professora regente elencava os conteúdos prescritos no currículo para uma turma de 5º ano e os disponibilizava. Percebemos que o processo de ensino-aprendizagem não estava se concretizando, pois não se sabia de maneira fidedigna a realidade dos alunos no acompanhamento das aulas remotas nem na realização das atividades, principalmente o retorno das aulas, como descrito pela professora:

No geral da turma, percebo inúmeros alunos com diversas dificuldades (escrita, cálculos e outras) diante das poucas fotos que são encaminhadas para mim. O retorno das atividades é bem escasso. Penso que esses alunos têm um conjunto de fatores que impedem esse retorno do que é proposto (PROFESSORA REGENTE, 2021).

A falta do feedback pela professora dos conhecimentos adquiridos, ou não, pelos alunos, vinha tornando esse processo angustiante. Faustino e Silva (2020, p. 10) destacam que, “[...] sem o constante contato presencial com o aluno e com as produções dele é difícil avaliar e identificar a capacidade ou dificuldade do aluno em assimilar os conteúdos”, o que interfere diretamente na prática docente do professor. Mas essa foi a alternativa encontrada para que o vínculo escola e aluno se mantivesse, sabendo que muitas fragilidades estavam acontecendo nesse contexto.

Enquanto os alunos se encontravam estudando remotamente, nosso encontro com a professora e a equipe gestora acontecia por meio dos planejamentos. Nesses momentos, os profissionais já estavam trabalhando presencialmente, somente os alunos ainda permaneciam no formato remoto. As professoras se reuniam com a

pedagoga da escola para elaboração das atividades que seriam enviadas para os alunos, como relatado pela professora regente: “[...] as atividades que são enviadas para a turma e as dos alunos de inclusão são orientadas e supervisionadas pela pedagoga da escola que me dá um suporte muito grande para a elaboração das mesmas” (PROFESSORA REGENTE, 2021).

Nesse contexto, entendemos que há um planejamento dos conteúdos que são direcionados aos alunos. As atividades eram elaboradas pensando no aluno de 5º ano que dominava a leitura e a escrita, não em suas especificidades, até porque, naquele momento, a professora regente não conhecia os alunos presencialmente para verificar a necessidade de aprendizagem que cada um possuía. Isso nos fez refletir que o desafio de promover, e até mesmo pensar em práticas pedagógicas diferenciadas que atendessem cada aluno em suas dificuldades na aprendizagem, em um contexto tão complexo vivenciado pela professora perante aos alunos, devido à pandemia, era real.

Diante da situação, segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão exige novos recursos de ensino-aprendizagem, criados a partir de mudanças de atitude do professor e da escola que, independentemente das circunstâncias, elabore alternativas, por exemplo, a diversificação dos métodos de ensino, para que os alunos continuem engajados no processo de ensino-aprendizagem, independentemente das dificuldades encontradas. A autora acrescenta ainda que “[...] as grandes inovações estão, muitas vezes, na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências” (MANTOAN, 1997, p. 44).

Conhecemos um pouco a dificuldade do ensino remoto, por meio dos relatos da professora regente. Para tanto, precisamos caminhar em nossas observações a fim de conhecer e entender os princípios que norteiam as práticas pedagógicas da escola pesquisada, para construirmos juntos o percurso desta pesquisa.

6.1 DADOS DA PESQUISA: ANALISANDO O QUESTIONÁRIO

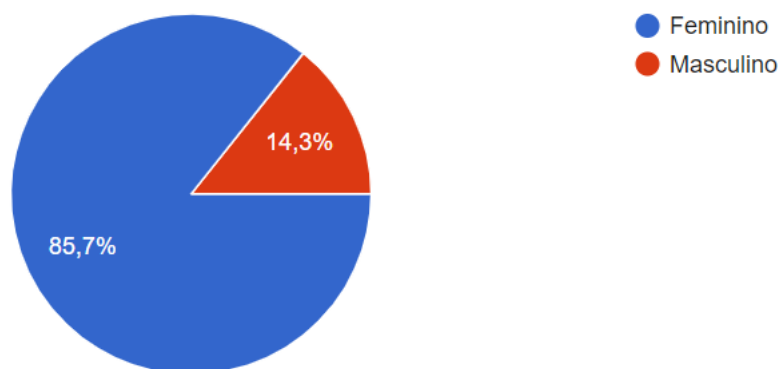
Após iniciarmos no campo de pesquisa ouvindo os relatos da equipe gestora e da professora regente da turma, buscamos uma visão mais concreta para a proposta de

intervenção, procurando conhecer a equipe escolar. Assim, elaboramos um questionário no Google Forms, que foi enviado para todos os professores da escola, para conhecer e entender o que eles pensavam sobre a Educação Especial e quais as práticas pedagógicas diferenciadas utilizadas em sala de aula no contexto da educação inclusiva.

Os professores tiveram um tempo de duas semanas para responder. Dos onze educadores que atuavam na escola, sete responderam ao questionário. Esse estudo buscou conhecer informações do professor referentes ao nível de escolarização, situação funcional, tempo de atuação na área da educação e questões referente, às concepções da educação na perspectiva inclusiva, com o intuito de dialogar com os profissionais da escola pesquisada e refletir sobre as experiências e os conhecimentos que possuíam sobre a temática em estudo.

A partir do questionário que foi aplicado, obtivemos respostas que contribuíram para conhecer quem eram esses profissionais e como prosseguir com a pesquisa. Dos que responderam, 85,7% são do sexo feminino e 14,3% do sexo masculino, representados pelo Gráfico 1.

Gráfico 1- Identificação dos profissionais por sexo

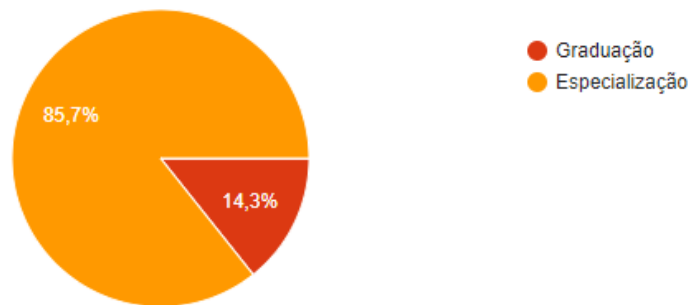


Fonte: Dados do questionário aplicado (2021).

Isso evidencia que, no ambiente escolar, a predominância de professoras ainda é maior. Segundo dados do resumo técnico do Censo Escolar 2021, “[...] no ensino fundamental, atuam 1.373.693 docentes. Nos anos iniciais, 88,1% são do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino” (BRASIL, 2021, p. 41).

A segunda pergunta referiu-se ao nível de escolarização. Constatamos que, em sua maioria, os professores possuem especialização (85,7%), conforme mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Nível de escolarização



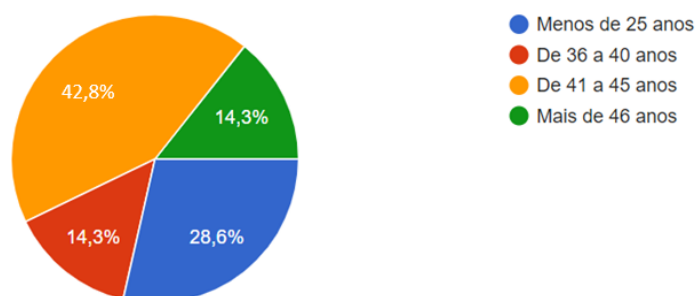
Fonte: Dados do questionário aplicado (2021).

Muitos profissionais, quando terminam a graduação, ingressam em curso de pós-graduação lato sensu, as especializações, caracterizando-se como uma capacitação mais prática. Essa é uma maneira de aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos na área de formação, mas também uma oportunidade vista, por muitos profissionais, como condições de conseguirem melhores salários no mercado de trabalho. Segundo Paulino (2019, p. 16), “[...] devido a exigência de maior qualificação, a graduação já não é mais um diferencial, os profissionais recorrem aos cursos de especialização, em busca de melhor colocação no mercado”. A autora acrescenta ainda que:

[...] A PGLS exerce um papel importante na sociedade, sendo sua finalidade atender no médio e curto prazo as demandas por recursos humanos, para tal, existem algumas funções da PGLS: a atualização, no sentido de educação permanente; a função de aperfeiçoamento, no sentido de melhorar o conhecimento e habilidades já adquiridas; e a especialização, abrangendo a consolidação de conhecimentos adicionais na área de atuação (PAULINO, 2019, p. 32).

Quando questionados sobre a idade, os profissionais que responderam apresentam idades bem variadas de menos de 25 anos até mais de 46 anos de idade, com destaque para a idade de 41 a 45 anos (42,8%), como representado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Idade dos profissionais



Fonte: Dados do questionário aplicado (2021).

Segundo dados do resumo técnico Censo Escolar 2021, as faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos. A idade do professor no Brasil é influenciada por fatores como a condição do trabalho docente, baixos salários, desvalorização profissional, jornadas de trabalho sufocantes e escolas sem estruturas ideais para exercer a profissão. Isso faz com que a docência não seja a primeira opção de formação para muitos. Segundo Nunes (2015, p. 63).

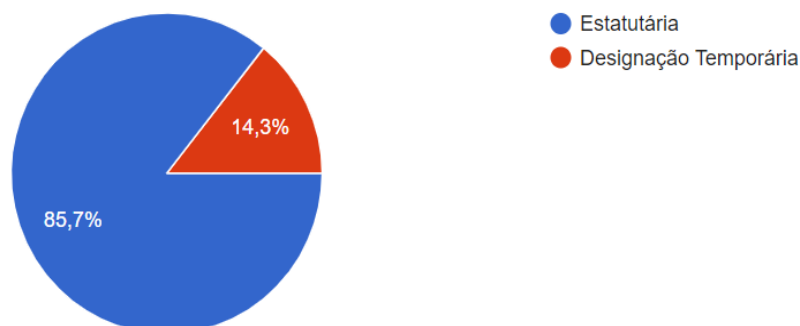
[...] o que se pode inferir é que seguramente os mais jovens não se sentem atraídos pela profissão docente, e os estudos são unânimes ao postular que questões como salário, condições de trabalho e prestígio social da profissão estão entre os maiores obstáculos e que quando o fazem é mais por forças das circunstâncias do que por opção pessoal.

O mesmo autor acrescenta ainda:

[...] No Brasil o professor, ou o aspirante a professor, se aventuram em outras áreas profissionais antes de ingressar na carreira docente, o que possibilita especular que, ao que parece, a opção pela carreira docente parece ser uma das últimas possibilidades consideradas (NUNES, 2015, p. 64).

Referente à situação funcional, a maioria dos professores que atuam na escola são estatutários (85,7%), como destacado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Situação profissional

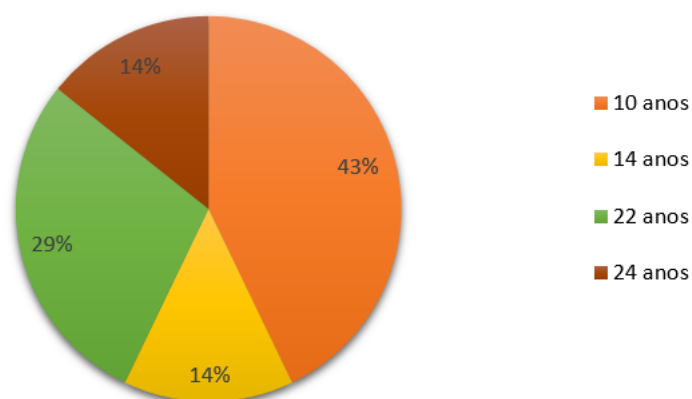


Fonte: Dados do questionário aplicado (2021).

Esse fato se constitui como um ponto positivo, pois permite ao profissional adentrar na realidade escolar, conhecendo a comunidade que o cerca, os alunos, o que reflete nas relações afetivas e sociais, com os anos de convivências auxiliando diretamente nas necessidades da escola, o que se torna um aliado na aprendizagem dos alunos.

Quando questionados sobre o tempo de atuação na área da educação, os dados apresentados nos evidenciam que o tempo de trabalho desses profissionais oscila entre dez e vinte e quatro anos, com destaque para dez anos de atuação na área da educação. Sobre essa questão, 43% dos profissionais responderam ao questionário, como representado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Tempo de atuação na área da educação



Fonte: Dados do questionário aplicado (2021).

Isso denota experiências e saberes diferenciados que irão se constituir na prática. Segundo Tardif (2002, p. 38-39), esses saberes são produzidos pelos professores por

meio da vivência de situações específicas relacionadas com o espaço da escola e as relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”.

Partimos para as questões direcionadas à educação inclusiva, ponto-chave para compreender como as práticas pedagógicas estão sendo pensadas e realizadas na escola, na perspectiva de atender a todos os alunos. Quando questionados sobre o entendimento de educação inclusiva, obtivemos como respostas:

Educação Especial é uma modalidade de educação que atende todos os alunos da educação básica (PROFESSOR A)⁷.

Uma educação onde todos possam fazer parte do processo educacional, ou seja, estar inseridos verdadeiramente (PROFESSOR B).

É aquela que deveria ter um trabalho de inclusão para atender as necessidades dos que necessitam participar da mesma (PROFESSOR C).

Educação inclusiva é aquela que permite a convivência e interação social dos alunos com deficiência, respeitando a diversidade, fazendo valer o direito à educação, que é para todos (PROFESSOR D).

Educação inclusiva é a oportunidade de todas as crianças participarem do contexto escolar e suas vivências em todas as situações (PROFESSOR E) (DADOS DO QUESTIONÁRIO, 2021).

Percebemos, em algumas falas, que o entendimento sobre educação inclusiva se direciona para a Educação Especial, principalmente dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, voltamos para a questão da implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

O conceito de educação inclusiva surgiu da Declaração de Salamanca. Segundo Mantoan (2015, p. 62):

[...] a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

⁷ Utilizamos “professor A, professor B, professor C, professor D e professor E” aleatoriamente para representar as respostas dos professores obtidas no questionário, como forma de organizá-las.

Portanto, o termo educação inclusiva supõe o dever da escola de atender à diversidade de todos os alunos nas escolas comuns, garantindo a igualdade nas possibilidades de aprendizagens.

Ainda sobre o entendimento desses profissionais referente à educação inclusiva, uma resposta chamou a atenção: “[...] tem pouco entendimento, pois precisa capacitar melhor nesta área” (DADOS DO QUESTIONÁRIO, 2021). Isso nos mostra que, apesar dos movimentos em prol da educação inclusiva, por meio das políticas públicas, formação continuada e estudos, deparamo-nos com profissionais que ainda desconhecem ou apresentam pouco conhecimento sobre a temática, o que indica a necessidade de intensificar os estudos sobre o tema. Segundo Batista (2006, p. 26 - 27):

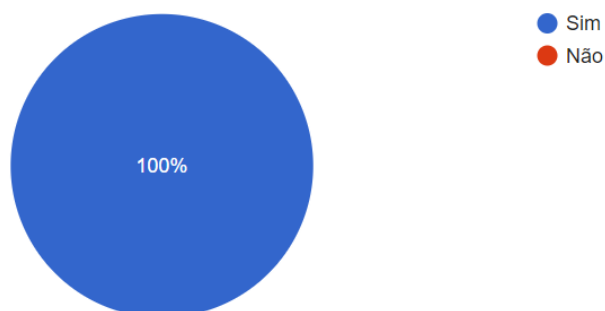
A formação de professores do ensino regular precisa, então, ser retomada visando atender aos princípios inclusivos [...]. Para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, o curso de formação de professores de ensino regular tem de estar inteiramente voltado para práticas que acompanham a evolução das ciências da educação e que não excluem qualquer aluno.

A autora acrescenta ainda:

A formação continuada de professores é mais uma estratégia fundamental para atualização e aprofundamento do conhecimento pedagógico comum e especializado. Esta formação, preferencialmente, acontecerá, a partir dos próprios casos em atendimento, pois esse é um material vivo, que propicia uma visão subjetiva que o professor responsável pela sala de aula ou por esse atendimento terá para dar conta da complexidade dos alunos e do seu processo de aprendizagem (BATISTA, 2006, p. 27).

Com relação à escola ter matrícula de aluno público-alvo da Educação Especial, os professores foram unânimes em reconhecer que sim, como verificado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial na escola

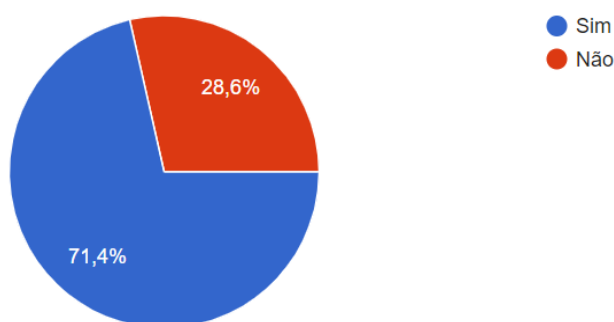


Fonte: Dados do questionário aplicado (2021).

Esses dados evidenciam o cumprimento das legislações, nas quais os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos na rede regular, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, expressa no art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Nessa vertente, questionamos os participantes/professores se, na sala de aula em que atuam, eles têm alunos público-alvo da Educação Especial matriculados e, caso possuam, como esses alunos são inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Disseram sim 71,4%, como representado no Gráfico 7.

Gráfico 7–Matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial na sala de aula



Fonte: Dados do questionário aplicado (2021).

Os profissionais que disseram possuir matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial em sua sala de aula relataram que os alunos interagem bem e as atividades são adaptadas ao seu nível de aprendizagem e conhecimento. Nessa perspectiva, acreditamos que:

A resposta às necessidades especiais dos alunos deve ser buscada no currículo comum, realizando-se ajustes e adaptações precisas, como via básica para que seja assegurada a igualdade de oportunidades. Deve ser proporcionado ao aluno um currículo equilibrado, que contemple suas necessidades individuais, sem perder de vista os objetivos que são perseguidos com os outros (MONTEIRO; MANZINI, 2008, p. 47).

Percebemos que os professores buscam a inserção desse aluno no contexto de sala de aula de forma a promover a interação com os demais colegas mediando e proporcionando a aprendizagem para que ele se sinta incluso na sala de aula.

Perguntamos aos participantes/professores sobre o entendimento por práticas pedagógicas diferenciadas. As respostas foram:

Trabalhar de forma a atender esses alunos a partir das dificuldades que apresenta (PROFESSOR A).

São práticas que visam atender as necessidades dos alunos em suas particularidades (PROFESSOR B).

Atividades diferenciadas para alunos especiais dentro de suas necessidades (PROFESSOR C).

A prática pedagógica tem que oportunizar ao aluno a socialização, interação, que favoreçam a imaginação, criatividade, alegria, afetividade (PROFESSOR D).

São atividades adaptadas a um aluno específico de acordo com sua aprendizagem. (PROFESSOR E) (DADOS DO QUESTIONÁRIO, 2021).

As respostas demonstraram que a concepção por práticas pedagógicas diferenciadas foi direcionada para o atendimento a um determinado grupo de aluno que necessita de um trabalho individualizado para que a aprendizagem aconteça. Isso se remete à pedagogia diferenciada descrita por Meirieu (2002), pois permite adaptação às necessidades individuais dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e mais autônoma. Acrescenta ainda Meirieu (2002, p. 202) que “[...] é preciso assumir a diversidade, levar em conta as aquisições de uns e de outros, reconhecer que existem métodos que funcionam melhor para alguns e que cada um deve encontrar a maneira de trabalhar mais adequada para si próprio [...]”.

Ao serem questionados sobre o desenvolvimento de alguma prática pedagógica diferenciada, duas respostas se mostraram negativas, afirmando os professores que não desenvolvem práticas inclusivas. As demais respostas foram afirmativas, explicando que essas práticas são realizadas por meio de atividades interdisciplinares, adequando-se à necessidade dos alunos, como descrito abaixo:

Sim, promovi atividade de leitura, mas os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver as atividades a partir da capacidade de cada um (PROFESSOR A).

Sim, na escola, juntamente com a pedagoga, desenvolvemos atividades diferenciadas para atender aos alunos (PROFESSOR B). (DADOS DO QUESTIONÁRIO, 2021).

As práticas pedagógicas diferenciadas se destacam como estratégias pedagógicas que melhor atendem a um determinado aluno ou grupo de aluno, que apresentam especificidades individualizadas, portanto demandam situações diferenciadas para o aluno adquirir o conhecimento sistematizado. O professor deve proporcionar essas práticas quando busca uma revisão ou readequação didática em sua proposta pedagógica, de acordo com a necessidade do aluno. Concordamos com Evangelista (2017, p. 59), quando afirma que “[...] as práticas pedagógicas bem planejadas e dinâmicas, buscando sempre uma interação entre os alunos e considerando as especificidades de cada um contribuem para um ambiente de aprendizagem mais propício e favorável”.

No sentido de conhecer o entendimento dos professores sobre Projeto em Multiníveis, quando questionados se possuíam alguma compreensão sobre o projeto, uma resposta foi “não”; outro professor disse que possui “conhecimento superficial”. Os demais responderam o seguinte:

Projeto que visa trabalhar os diferentes níveis em sala de aula, com o objetivo atender as necessidades de todos os alunos (PROFESSOR A).

São projetos que visam atender alunos de diferentes níveis de aprendizagem na mesma sala (PROFESSOR B).

São projetos que abrangem diversos níveis da aprendizagem (PROFESSOR C) (DADOS DO QUESTIONÁRIO, 2021).

Como nossa proposta foi pensar em práticas pedagógicas diferenciadas que melhor atendessem à realidade da turma, buscamos conhecer se os profissionais da escola possuíam algum conhecimento sobre a temática, como forma de orientar nosso caminho para que o objetivo fosse atingido, construir coletivamente práticas pedagógicas diferenciadas que proporcionem uma educação de qualidade e que atendessem à diversidade de todos os alunos no contexto da sala de aula.

Entendemos que os conhecimentos prévios que possuímos sobre um determinado tema ou assunto estão atrelados à aprendizagem já adquirida e significativa para aquela pessoa. Quando novos conceitos/conteúdos são apresentados, nós os assimilamos e acabam sendo constituídos em novas aprendizagens. Diante disso, concordamos com Moreira (2008, p. 2), quando afirma que a aprendizagem

significativa é fundamental para a apropriação de novos saberes. Segundo esse autor a aprendizagem.

[...] ocorre quando novos conceitos, ideias, proposições interagem com outros conhecimentos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade” (MOREIRA 2008, p. 2).

A pergunta seguinte buscou conhecer se os professores já participaram ou desenvolveram algum Projeto em Multiníveis. A maioria dos respondentes disseram “não”. Somente um disse: “[...] Sim. Pois, em todas as salas existem níveis diferentes de aprendizagens, fazendo necessário preparar projetos que atendam às necessidades da turma” (PROFESSORA: DADOS DO QUESTIONÁRIO, 2021).

Ao pensar no Projeto em Multiníveis como uma estratégia de ensino diferenciada dentre várias, que tem por objetivo “[...] atender a diversidade dos problemas existentes na sala de aula e com isso evidenciar/demonstrar à pedagoga e aos profissionais da educação a possibilidade de um trabalho coletivo” (MARTINS, 2005, p, 46), entendemos que para aquele contexto, os profissionais da escola, em sua maioria, não conhecem essa proposta de ensino, mas já haviam trabalhado com estratégias referentes às práticas pedagógicas. Portanto, essa é uma possibilidade de desenvolver um trabalho diferenciado com uma abordagem inclusiva do currículo, em que teríamos a colaboração de todos na organização e elaboração dessa estratégia, e também seria uma oportunidade de pensar em outras alternativas para uma turma com aprendizagem tão distinta.

As respostas obtidas com o questionário nos deixaram à vontade para estabelecer uma linha de pensamento que nos permitiu construir uma proposta de trabalho com os professores na escola pesquisada, que viabilizasse o ensino dos alunos na perspectiva inclusiva, por meio de atividades sistematizadas e inclusivas, pois, em fase à diversidade dos alunos, é preciso que a escola reveja suas práticas curriculares e reflita sobre as possibilidades de elaborar um currículo único que seja inclusivo e garanta a aprendizagem dos alunos e um ensino comum de acordo com as especificidades de cada um.

6.2 A REALIDADE NA SALA DE AULA

Com o retorno gradualmente das aulas no formato híbrido em todo o país, o município de Castelo, após um ano e meio de aulas remotas, retorna às aulas presenciais por meio do ensino híbrido no dia 19 de julho de 2021, em todas as suas escolas, com capacidade de atendimento de 50% em caráter de revezamento semanal, ou seja, em uma semana estaria presente um grupo denominado de A e na outra semana o grupo B. As escolas do município foram organizadas a partir desse percentual, observando a quantidade de aluno de cada grupo. Nesse momento, efetivamente, retornamos a trabalhar dentro da escola, podendo, enfim, conhecer os alunos junto com a professora e, assim, pudemos dar sequência à nossa proposta de pesquisa presencialmente.

Já em ambiente escolar, com a intenção de conhecer os percursos de aprendizados dos alunos que se encontravam matriculados no 5º ano da EMEIEF Canto do Saber, após esse longo período longe da sala de aula, e como forma de compreender o processo de ensino-aprendizado em que cada aluno se encontrava, vimos que o que estava sendo proposto não era tão fidedigno. Elaboramos com a professora uma avaliação diagnóstica, aqui entendida como um instrumento pedagógico para conhecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, por meio de uma visão investigativa, acompanhando o percurso de cada aluno do ponto de vista do desenvolvimento de suas habilidades em uma determinada situação, como forma de verificar o conhecimento sistematizado dos alunos.

Devido ao tempo, tivemos que optar por um componente curricular para elaboração e aplicação da avaliação, e até para nossas observações, visto que, nos anos iniciais, os professores ministram todos os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências). Em conversa com a professora e a pedagoga, optamos pelo componente Língua Portuguesa, pois o processo de leitura e escrita permeia os demais componentes e, para o momento, a área do conhecimento deveria embasar as ações do projeto.

A avaliação diagnóstica (ANEXO A) foi elaborada a partir de uma interpretação de texto no qual buscamos conhecer como os alunos se apresentavam em sua

aprendizagem, a capacidade de interpretação e leitura, o nível da escrita ortográfica e clareza de ideias. A professora aplicou a prova em uma semana para o Grupo A e na outra semana para o Grupo B. A avaliação foi mais um instrumento que utilizamos para auxiliar na elaboração de um projeto pedagógico. Entendemos que a avaliação da aprendizagem acontece o tempo todo precisa ser vista como um processo natural com a função de estimular e diagnosticar os avanços no conhecimento.

Os alunos foram organizados de acordo com os conhecimentos e habilidades que desempenharam na leitura, interpretação e produção de texto, a partir da avaliação diagnóstica e das observações realizadas pela professora regente. Diante disso, a turma ficou assim organizada: um primeiro grupo composto por quatro alunos (A1⁸, A2, A3 e A4) leem fluentemente, interpretam e produzem textos com clareza de ideias e deram mostras de ser capazes de acompanhar as orientações programáticas previstas para o ano de escolaridade em que se encontravam inseridos; o segundo grupo, composto por três alunos (A5, A6, e A7), leem fluentemente, mas com dificuldades de interpretação e produção textual; o terceiro grupo, formado por oito alunos (A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14 e A15), leem, escrevem, interpretam e produzem textos com muita dificuldade; e o quarto grupo é composto por três alunos (A16, A17 e A18) que ainda se encontram em processo de alfabetização. Vale destacar que os alunos público-alvo da Educação Especial foram identificados no terceiro e no quarto grupo.

A presença de toda essa conjuntura dessa complexidade de percursos de aprendizagens levou-nos a questionar sobre qual seria o modo mais adequado de organização do processo de ensino-aprendizagem em que fosse possível trabalhar com a turma e que contribuísse para o ensino dos alunos. Segundo Meirieu (2005, p. 97), é preciso “[...] apoiar-se naquilo que ela já sabe fazer para engrenar novas competências e novas capacidades a partir do que é dado”, ou seja, nas competências e habilidades que possuem para que, diante das dificuldades apresentadas, possam atingir um desenvolvimento significativo na aprendizagem.

⁸ Utilizamos os termos “A” para referenciar o aluno e o número “1” para indicar a quantidade.

A partir das reflexões que desenvolvemos nos planejamentos, dialogamos sobre as possíveis práticas de intervenção que melhor atenderiam à turma com uma diversidade tão complexa de aprendizagens. Consideramos, então, que uma alternativa para esse desafio poderia ser encontrada na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas. Entendemos que o Projeto em Multiníveis seria essa prática que nos auxiliaria nesse processo. O PPP da instituição sinaliza para a possibilidades de práticas pedagógicas que atendam a todos, buscando o desenvolvimento pleno do aluno.

Procuramos desenvolver a autonomia através de práticas que levem o aluno a ampliar sua percepção, seu senso crítico e o espírito investigativo para isso recebe destaque o trabalho sistemático de incentivo à leitura, à escrita, à pesquisa, à resolução de situações problemas, a interpretação, o trabalho em grupo, as experiências, os trabalhos com as diversas manifestações artísticas e culturas, a valorização da diversidade, da sensibilidade e da oralidade. Procuramos desenvolver esses trabalhos com base na interdisciplinaridade, por meio de sequências didáticas e projetos. As metodologias de ensino são baseadas em estudos, reflexões, debates realizados por todo o corpo docente junto à equipe pedagógica, procurando assim através da avaliação e do trabalho realizado a melhoria permanente do ensino (PPP, 2019, p. 34).

A caracterização inicial da turma, conhecendo os percursos de aprendizagem, bem como a definição da questão de partida para a elaboração da proposta apresentaram-se como o grande motor impulsionador de toda uma intervenção que nos propusemos elaborar para ser desenvolvida na turma do 5º ano.

6.3 O QUE OS ALUNOS NOS APRESENTARAM

Temos percebido que as queixas mais frequentes dos professores se referem ao trabalho com as turmas heterogêneas: alunos público-alvo da Educação Especial, alunos com dificuldade de aprendizagem, entre outros. Essas queixas não são atuais. Estão presentes nas falas de professores muito antes da pandemia. Meirieu (2005, p.48) nos diz que “[...] não sabemos gerir classes heterogêneas! ”. Acrescenta ainda:

Na pior das hipóteses, o professor abandona os alunos lentos ou fracos à própria sorte e, desde que não perturbem a classe, limita-se a dar-lhes notas baixas. Na melhor das hipóteses, o professor utiliza um conjunto de ferramentas ou de métodos que possibilitem que todos avancem. (MEIRIEU, 2002, p. 49).

Essa situação, descrita por Meirieu (2005), é uma realidade em nossa escola. Isso faz com que os professores busquem trabalhar com um “padrão” de aluno, o que exige maior atenção, pois, diante da complexidade do momento vivido, principalmente pela pandemia, esse padrão que muitos docentes almejam não existem. Precisamos repensar as estratégias de trabalho e ter consciência de qual profissional queremos ser diante da realidade dos alunos em nossas escolas.

Nessa perspectiva, consciente do grande desafio colocado, de pensar em práticas pedagógicas diferenciadas que atendessem à diversidade da sala de aula e às queixas dos professores, concordamos com Rodrigues (2013, p. 62) que diz: “[...] o trabalho coletivo e diversificado nas turmas é uma alternativa importante para estimular a cooperação, o respeito às diferenças e o compartilhamento do saber”.

Dispusemo-nos a observar a turma e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora regente, para compreender as dificuldades identificadas com a avaliação diagnóstica, como os alunos se portavam diante das estratégias pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas pela professora regente. Para isso utilizamos a observação participante como um instrumento de grande importância, pois nos ajudou a planejar e entender o que foi vivenciado e percebido no campo de pesquisa. Destacamos alguns episódios vivenciados no decorrer desse processo, pois os consideramos pertinentes para desvelar o cotidiano da turma.

Durante as observações, deixávamos as anotações das vivências para serem registradas assim que saíssemos da sala de aula, para não ficarmos presa à escrita e também para não despertar a curiosidade dos alunos ali presentes. As observações focaram a prática pedagógica da professora, a participação dos alunos na aula, nas aulas de reforço escolar e na aula de AEE, suas relações e a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas atividades propostas. Para as observações no espaço da sala de aula, elaboramos um roteiro (APÊNDICE B) no sentido de organizar nosso olhar.

Nossa inserção na sala de aula, como expectadora, foi bem aceita pela turma e pelos professores, visto que atuávamos na escola como pedagoga, portanto não éramos uma pessoa desconhecida para os alunos. Essa aproximação e aceitação é

fundamental e necessária para que o caminho da pesquisa possa, de fato, ser realizado com a participação de todos como protagonistas e não como simples objetos.

Com as aulas em formato híbrido, iniciamos nossa observação com o Grupo A. Procuramos estar presente nas aulas de Língua Portuguesa, visto ser esse o componente curricular escolhido para o desenvolvimento do projeto.

A turma com poucos alunos. Dos oito alunos pertencentes ao grupo, dois haviam faltado. A professora trabalhou com o livro didático 'Cidadão do mundo: personalidades afro-brasileiras'. Em primeiro lugar, realizou a leitura coletiva e passou a atividade de interpretação de texto no quadro. Enquanto os alunos realizavam a atividade ou tentavam realizar sozinhos, a professora destinava um tempo para os alunos tentarem resolver as atividades propostas sozinhos, para depois realizar as inferências (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Essa imersão no cotidiano da sala de aula, mediada pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, colocava-nos diante das queixas manifestadas pela professora, relatando um pouco da sua frustração com a aprendizagem dos alunos nesse esquema de semanas, em que os discentes só estudavam quando estavam na escola, e havia a necessidade da retomada constante dos conteúdos que já foram trabalhados em anos anteriores:

Por exemplo aqui, no texto, tenho que lembro da pontuação, da mudança de linha, da escrita correta da palavra, coisas que esqueceram. As atividades que são postadas no portal, na semana que estiveram em casa, pouquíssimos que fizeram. A maioria volta do mesmo jeito que foi (PROFESSORA REGENTE, 2021).

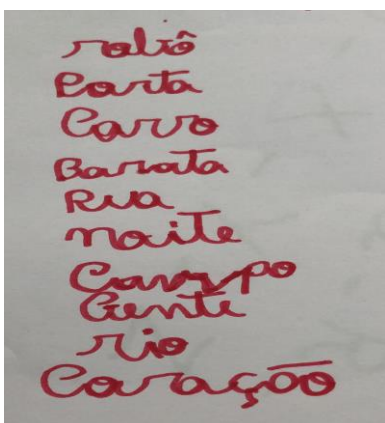
O professor foi preparado para trabalhar com alunos que aprendem. Assim, quando nos deparamos com o não aprender, com as limitações, isso gera angústia e frustração. Foi o que presenciamos, essa angústia da professora referente ao aprendizado da turma. Meirieu (2002, p. 32) induz o professor a não desistir de pôr em prática suas propostas de aprendizagem, necessárias à ação pedagógica, “[...] não digo que não tenha enfrentado um pouco de dificuldade, [...] nem que não tenha me sentido mortificado muitas vezes, criticando-me por não ter sabido reagir [...]”, pois, mesmo que o que se espera não ocorra, de alguma forma, uma ação, uma atitude importante acontece no ato educativo. Alguma coisa sempre é aprendida.

Na semana seguinte, estava presente o Grupo B com nove alunos. Nesse grupo também faltou aluno. Apenas compareceram cinco alunos na sala de aula. Os conteúdos trabalhados na semana A e B eram os mesmos, então eles realizaram a mesma proposta do grupo anterior.

Nesse dia, a professora de reforço estava presente na escola. As aulas de reforço escolar foram uma alternativa encontrada e disponibilizada pela Seme para auxiliar os alunos nas defasagens das aprendizagens decorrentes da pandemia, como forma de recuperar esse tempo fora da escola. As aulas de reforço aconteciam concomitantemente com as aulas regulares, pois os alunos estavam em revezamento (Grupo A e Grupo B). No dia em que o Grupo A estava na aula regular, os alunos que necessitavam desse reforço escolar do Grupo B estavam na aula e vice-versa. O trabalho com esses alunos era individualizado por horário, e se realizava, no máximo, em dupla, para garantir um atendimento mais sistematizado. Então fomos conversar com a professora de reforço, sobre a turma do 5º ano.

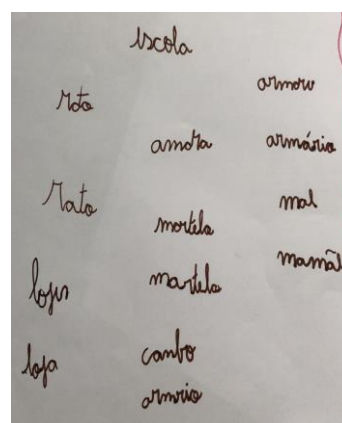
A professora de reforço nos relatou como cada aluno, que estava participando das aulas, da turma do 5º ano, no total de nove alunos se encontravam no processo de ensino-aprendizagem, nos disponibilizou em meio suas anotações a avaliação que ela fez com os alunos para a verificar como estava a escrita, pois, as aulas de reforço era para trabalhar com a leitura e escrita e a partir da análise da professora, como cada um estava no processo de aprendizagem, propor estratégias para intensificando e estimulando a prática da leitura e escrita (Figuras 17, 18 e 19).

Figura 17 – Escrita de um aluno 5º ano



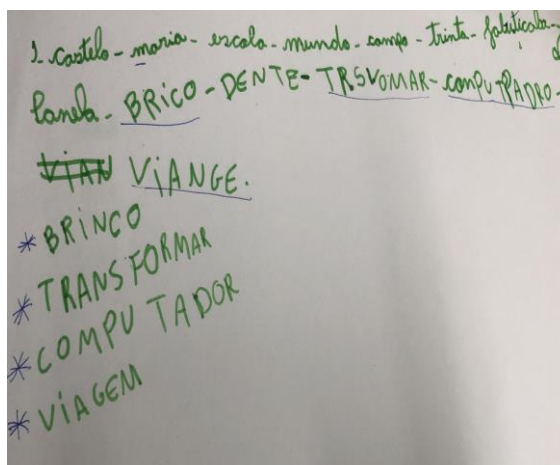
Fonte: Autora (2021).

Figura 18 – Escrita de um aluno 5º ano



Fonte: Autora (2021).

Figura 19– Escrita de um aluno 5º ano



Fonte: Autora (2021).

Percebemos, por meio da fala da professora de reforço, que a defasagem apresentada pelos alunos era muita. Como evidenciado nas figuras, os alunos se encontravam matriculados no 5º ano e muitos ainda estavam em processo de alfabetização, não dominam a leitura e escrita e apresentam muita dificuldade de assimilar os conteúdos. Diante desse contexto, entendemos a aflição da professora regente perante a aprendizagem dos alunos.

No dia seguinte, a professora de reforço estava na sala com uma aluna, participamos desse momento. Era um atendimento individualizado. A aluna F⁹ estava com 14 anos, no 5º ano do ensino fundamental, e não era alfabetizada. Veio transferida de outra escola. Segundo a professora de reforço, na sala de aula a aluna não falava com ninguém, não interagia com os demais colegas e tampouco com a professora regente. De acordo com a equipe gestora, ela foi encaminhada diversas vezes para avaliação da Equipe Multidisciplinar da Seme e a família foi chamada à escola e orientada a procurar um médico especialista, mas alegou que a filha “[...] não tinha nada e em casa falava de tudo”, não procurava ajuda.

Percebemos, nesse contexto, que muitas das vezes as famílias negligenciam a dificuldade dos filhos, ou até mesmo não conseguem perceber determinada situação sozinhas, necessitando de um norte que, na maioria das vezes, é percebido pela escola. Concordamos com Rodrigues (2013) que afirma que a relação família escola

⁹ Utilizamos a letra “F” para referenciar a aluna, para resguardar a sua identidade.

é fundamental para o bom desenvolvimento dos alunos nos aspectos cognitivo, social e emocional, influenciando diretamente a aprendizagem. Acrescenta ainda o autor:

[...] uma prática que assuma um diálogo aberto com as famílias, com a aceitação das diferenças, pode contribuir para um clima de segurança e confiança necessário para modificar o lugar de meros informantes que tem sido delegado aos pais. A dinâmica do relacionamento família e escola no processo de inclusão precisa de mudanças nos dois lados da questão (RODRIGUES, 2013, p. 166).

A situação dessa aluna nos intrigou. Para tentar compreender o processo de aprendizagem no qual a aluna se encontrava, no momento de planejamento da professora de reforço, indagamos sobre a aluna F, então a professora de reforço nos relatou como foi seu primeiro contato com ela:

Estávamos eu e ela. Falei que podia falar o que quisesse comigo. Sabe que eu sempre falo antes, que estou ali para ajudar a você a ler e escrever e a tia tem muito tempo que trabalha com crianças para ajudar a ler e escrever. Perguntei o nome e a idade, ela não soube falar o nome, só o primeiro, e não sabe a idade, aí eu perguntei onde ela morava e ela começou a falar. Eu pedi para ela ler o texto, mas sozinha não consegue. Fui lendo e ela foi repetindo. Às vezes ela ficava parada, aí eu pedia para repetir. O texto era sobre a jararaca, aí ela falou que onde ela morava na roça viu uma jararaca e foi falando. Eu não sabia que ela falava assim na sala de aula. Quando falei com a pedagoga, não acreditou (PROFESSORA DE REFORÇO, 2021).

No depoimento dessa professora, percebemos que inúmeras situações podem influenciar diretamente o aprendizado do aluno, e que o trabalho sistematizado, pensando especificamente no aluno, em um ambiente acolhedor, permite que muitas situações sejam desveladas, remetendo-nos à “solicitude pedagógica” defendida por Meirieu (2002, p. 70-71):

A ‘solicitude’ é, ao mesmo tempo, a preocupação com sua parte de responsabilidade no destino do outro e o estímulo para que ele também tome parte de seu destino [...]. Assim, há na solicitude uma espécie de estranho tormento que associa a alteração de si e o apelo ao outro, a inquietude por aquele que se deve educar, a vontade de fazer alguma coisa por ele [...] e o sentimento de que não posso fazer em seu lugar, que justamente posso apenas solicitá-lo para que faça ele mesmo.

Essa preocupação com o outro influencia o sucesso da aprendizagem. No trabalho em sala de aula, precisamos ser sensíveis às situações, conhecendo o aluno, para intervir, em situações como a dessa da aluna F, em ambiente em que estavam somente a professora de reforço e a aluna. Ela conseguia se comunicar de forma

compreensível, já no contexto da sala de aula regular com a professora regente e os demais colegas a aluna F não se comunicava, mesmo quando solicitada pela professora. Isso dificultava o processo de ensino-aprendizagem, pois a professora regente não sabia os conhecimentos que a aluna F já dominava para poder auxiliá-la. Nesse momento, a parceria entre as professoras foi fundamental para tentar ajudar a aluna.

Continuando as observações, a professora de reforço tinha, como proposta de trabalho, alfabetizar esses alunos, ensinar o básico, ler e escrever, partindo do percurso que foi verificado por ela, buscando as estratégias que melhor atendessem às necessidades dos alunos, apesar de estarem no 5º ano, último ano do ensino fundamental, anos iniciais. A defasagem na aprendizagem de alguns alunos era extrema, como podemos verificar na atividade de relacionar a figura com a imagem que a professora de reforço utilizou com a aluna F (Figura 20).

Figura 20 – Aula de reforço escolar



Fonte: Autora (2021).

Mantoan (2011, p. 70) afirma:

Um ponto de partida para a compreensão da aprendizagem é ter claro que todo aluno é capaz de aprender. No entanto, os alunos não têm o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender. Cabe ao professor disponibilizar o melhor do ensino, as mais variadas atividades, e cabe ao aluno a liberdade de escolher a tarefa que lhe interessa.

Sabemos que o tempo de aprendizagem dos alunos é diferente, mas lidamos com um sistema escolar único que não está preocupado com particularidades. Assim, ao final do ano letivo, o aluno deverá estar apto ou não para prosseguir, medido pelos rendimentos obtidos nas avaliações escolares. No chão da escola, a realidade é muito diferente, as defasagens na aprendizagem são inúmeras, decorrentes de diversos fatores, portanto cabe aos profissionais conhecer a realidade dos alunos para, mediante a sua necessidade, intervir com estratégias que proporcionem o ensino e que esse aluno tenha condições de progredir na vida acadêmica.

No caminhar das observações, agora em na sala de aula com a professora regente, presenciamos os estudantes realizando o simulado (ANEXO B). Os alunos do 5º ano faziam a avaliação externa, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o simulado aplicado pela professora tinham como base orientar e auxiliar os alunos para essa avaliação. Como os conteúdos do simulado eram muito extensos, os alunos demoravam um pouco para realizar as atividades e muitos não dominavam os conteúdos. Como as questões eram de múltipla escolha, simplesmente marcavam uma opção.

Esse episódio nos fez refletir sobre o contexto que vivenciamos. Mesmo em meio a uma pandemia e com os alunos em sistema de revezamento, as defasagens na aprendizagem, os alunos foram submetidos a uma avaliação que tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro por meio de testes padronizados, neste caso, o Saeb. Corroboramos o pensamento de Fetzner (2014, p. 139) quando diz:

Práticas avaliativas são necessárias e imprescindíveis, nossa discussão está na prática avaliativa, que por meio de uma padronização, nega saberes, rotula e classifica pessoas e, ainda, cria resistências ao processo de aprendizagem em desenvolvimento.

Nessa perspectiva, trabalhar com modelo predefinido nos leva a excluir as particularidades de cada um e analisar de forma homogênea todos os alunos. Desse modo, concordamos com Meirieu (2005, p. 49) quando afirma que:

[...] o desejo de homogeneidade é a ruína da Escola [...] A homogeneidade remete ao mito identitário que é o oposto da instituição escolar, o oposto de

uma Escola que se institui: 'Para aprender bem é preciso ser parecidos. Para aprender bem é preciso ser iguais'.

Diante desse contexto, concordamos com o autor que diz que cada aluno é único, tem seu tempo de aprendizado, devendo ser respeitado e estimulado, e a avaliação é um processo contínuo para verificar o que foi aprendido, se a forma de ensinar também está sendo condizente com o aprendizado, realizando o levantamento da situação do aluno em relação às aprendizagens adquiridas e ao conteúdo proposto, identificando as possíveis defasagens dos discentes com referência à aquisição de habilidades e pré-requisitos necessários para a continuidade do processo educativo.

As observações do contexto de sala de aula e as conversas com os professores nos possibilitaram perceber como esses sujeitos refletiam suas práticas e procuravam atribuir sentido às atividades realizadas em sala de aula, em meio às angústias de um retorno às aulas presenciais, com a grande defasagem na aprendizagem dos alunos e um sistema que cobra desempenho. Os professores têm buscado ajudar os estudantes da melhor maneira possível, para que as dificuldades no processo ensino-aprendizado possam ser minimizadas. Sabemos que não será assim tão rápido recuperar as perdas oriundas desse tempo longe da sala de aula, mas entender que a escola precisa repensar sua maneira de ensinar já é um caminho.

6.4 PLANEJAMENTO DA PROFESSORA

Além das observações em sala de aula, participamos dos planejamentos da professora regente. Esse momento permitiu entender como a professora se organizava didaticamente perante o que seria trabalhado em sala de aula e as atividades que eram propostas aos alunos diante das dificuldades de aprendizagens.

Com os estudantes atendidos no formato híbrido, a professora trabalhava os mesmos conteúdos com os alunos que estavam em sala e com os que estavam em casa. As atividades eram postadas no portal educação, por onde eles, que estão em ensino remoto, tinham acesso ou pegavam na escola as cópias das tarefas.

Buscando atender a todos os alunos da sala, a professora organizava as atividades da seguinte forma: para os alunos público-alvo da Educação Especial era um tipo de

atividade. Para os demais alunos, eram outras atividades. Observamos a mudança na letra e no número de atividades. Vale ressaltar que o conteúdo não era o mesmo para todos os alunos. A organização e envio das atividades buscavam atender a um padrão único adotado pela escola, como apresentado nos Anexo C e D.

Devemos tecer atenção às atividades propostas para os alunos público-alvo da Educação Especial, porque, na tentativa de trabalhar de maneira diferente, acabamos facilitando ou negligenciando a aprendizagem desses alunos: “[...] precisamos tomar cuidado para não prescrevermos soluções ingênuas e simples para algo complexo, que é a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial ao considerar o currículo” (EFFGEN, 2011, p. 69).

Percebemos que a professora, mesmo sem conhecer o trabalho em multiníveis na prática, já seguia para essa proposta diferenciada, ainda não estruturada, mas já se via o caminho sendo traçado, quando se permitia pensar em soluções pedagógicas para atender à diversidade da sala de aula.

Diante dos contextos vivenciados em nossas observações, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, fomos construindo o conhecimento, com diálogo, pensando nas diversas possibilidades de ensinar. Diante desse contexto, optamos por elaborar o Projeto em Multiníveis por entender que é uma prática pedagógica que proporciona uma abordagem inclusiva do currículo e atenderia à necessidade da turma. Segundo Ramos (2013, p. 241), o ensino em multiníveis tem por objetivo:

[...] garantir melhores oportunidades de ensino-aprendizagem a todos os alunos, orientados pelos momentos de aprendizagem de cada um, independentemente das suas especificidades; garantir aos professores e, principalmente, aos pedagogos a visualização de práticas pedagógicas diferenciadas, que favoreçam o reconhecimento das necessidades e dos estilos individuais dos alunos, bem como a utilização de uma variedade de estratégias.

Como alternativa de desenvolver em práticas pedagógicas diferenciadas que atendessem à turma toda, pensamos, juntamente com todos os envolvidos com os alunos do 5º ano, a elaboração da proposta de trabalho, por meio do Projeto em Multiníveis. Esse projeto foi elaborado no planejamento da professora regente e ali estavam presentes os demais profissionais envolvidos com a turma, pois trabalhar

com ensino em multiníveis implicaria o envolvimento de todos em um planejamento colaborativo, por entender que um outro olhar de outro profissional é fundamental para que possamos vislumbrar outras possibilidades. É interessante destacar que a idealização de um modelo de proposta de trabalho como “solução para os problemas” não existe. O que indicamos é um caminho que foi trilhado com a colaboração e participação de todos nas ações e decisões, para não gerar ansiedade e até frustrações nos professores, visto que a realidade que presenciamos no processo vivido da pesquisa nos mostrou a angústia desses profissionais com a aprendizagem dos alunos, vivenciando uma pandemia que nos prejudicou ainda mais.

Neste momento, descreveremos a elaboração do Projeto em Multiníveis, visto que ele não foi aplicado devido ao pouco tempo, influenciado pelo contexto pandêmico. Optamos somente por elaborá-lo para mostrar que formas diferenciadas de trabalhar podem ser desenvolvidas, atendendo a uma turma com aprendizagem muito distinta, que necessita de um olhar diferenciado para o processo de ensino-aprendizagem, para, posteriormente, em um momento oportuno, ser executado pelo professor.

7 PROJETO EM MULTINÍVEIS

Diante da complexidade de trabalhar com a diversidade, de diferentes origens sociais, culturais, econômicas etc., a inclusão escolar vislumbra a necessidade de se pensar em uma abordagem inclusiva do currículo, partindo de uma proposta comum a todos, garantindo que os alunos tenham a oportunidade de se envolver nas atividades de sala de aula e que as necessidades de cada um sejam atendidas.

O Projeto em Multiníveis foi escolhido por se tratar de uma prática pedagógica diferenciada. De acordo com Ramos (2013, p. 242).

A implementação de um Projeto em Multiníveis visa garantir melhores oportunidades de ensino-aprendizagem a todos os alunos, orientados pelos momentos de aprendizagem de cada um, independentemente das suas especificidades; garantir aos professores e, principalmente, aos pedagogos a visualização de práticas pedagógicas diferenciadas, que favoreçam o reconhecimento das necessidades e dos estilos individuais dos alunos, bem como a utilização de uma variedade de estratégias.

Nessa perspectiva, evidenciamos a necessidade de intervenções pedagógicas que buscavam apoio em atividades que estimulassem o interesse, as potencialidades e as necessidades dos alunos, promovendo sentido no que estava sendo proposto para o desenvolvimento cognitivo dos alunos para que se tornassem autônomos na aprendizagem.

Partindo dessa apropriação, sabemos que não temos alunos ideais nas salas de aulas, mas alunos com limitações, dificuldades, necessitando de apoio para seu desenvolvimento, principalmente nesse processo de aulas híbridas, e que as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores podem contribuir e muito para essa autonomia.

Iniciamos esse trabalho de elaboração com a seleção de algumas atividades de Língua Portuguesa, que priorizassem a aprendizagem da leitura e da escrita, seguindo os conteúdos programáticos para a turma do 5º ano. Neste primeiro momento, refletimos como essas atividades deveriam ser selecionadas para que atingissem os percursos de aprendizagem verificados na turma. Essa proposta de trabalho deveria ser abarcada por todos ali envolvidos, com o “sentimento de pertença” para que, no

momento em que fosse aplicada, realmente cumprisse seu objetivo de atingir a todos, não sendo mais um projeto elaborado na escola, mas sim uma possibilidade de mudar nossas concepções e maneiras de ensinar. Nesse sentido, concordamos com Mantoan (2011, p. 63), quando afirma que “[...] não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar”. Precisamos considerar que cada aluno aprende de forma e em tempo diferente e esse aprender deve ser pensado de modo que favoreça a aprendizagem para, assim, conseguirmos trabalhar com as diferenças na sala de aula.

Nessa perspectiva, as atividades foram selecionadas pensando nos grupos de alunos identificados e distribuídos da seguinte forma:

- a) Primeiro grupo – os alunos encontravam-se alfabetizados, dominando a leitura e a escrita com fluência.
- b) Segundo grupo – não apresentavam tanta dificuldade na leitura, porém tinham limitações na escrita e interpretação.
- c) Terceiro grupo – apresentavam dificuldade na leitura, escrita e interpretação.
- d) Quarto grupo – ainda não eram alfabetizados.

Os alunos público-alvo da Educação Especial se enquadraram no terceiro e quarto grupos. As atividades escolhidas foram organizadas a partir dessa demanda.

Dando sequência, tínhamos que eleger um tema que foi a base do projeto. Em nosso caso, seria algum conteúdo de Língua Portuguesa, pois já estava definido desde o início da pesquisa com a escola, devido à necessidade da turma. A preocupação foi de oportunizar aos alunos do 5º ano, diante das defasagens na aprendizagem, que lessem mais, interpretassem e escrevessem melhor, por isso todo o trabalho foi estruturado envolvendo situação de leitura, escrita e interpretação. Dessa forma, as atividades foram organizadas a partir de livro de literatura “A primavera da lagarta”, o tema do Projeto.

Organizado o caminho para elaboração das atividades que iria compor o Projeto em Multiníveis, passamos a pensar como seria desenvolvido com os alunos, como eles responderiam às atividades, fazendo um exercício de refletir e nos colocarmos no

lugar do aluno, pois “[...] o professor não é apenas um idealizador, mas é também um mestre de obra [...] ele deve ser capaz de observar o que passa e discernir os acontecimentos importantes” (MEIRIEU, 2005, p. 137). Por isso é fundamental que o professor conheça seu aluno, saiba de suas potencialidades e inabilidades, para, assim, construir uma proposta de aprendizagem que realmente possibilite o conhecimento.

O Projeto em Multiníveis foi pensado e estruturado para o desenvolvimento pleno do aluno, uma vez que cada um apresenta estilos de aprendizagem individuais. Isso se aplica aos alunos público-alvo da Educação Especial e aos demais, ficando assim definido: o projeto, depois de elaborado, será disponibilizado para a escola como um instrumento de trabalho com a colaboração de todos, foi elaborado passando por todas as etapas para que os envolvidos compreendessem o processo e, principalmente, pensando em novas possibilidades de ensinar a heterogeneidade da sala de aula. O projeto é um instrumento de ensino que, ao ser aplicado, mesmo sabendo que as atividades didáticas pedagógicas são as mesmas, em algum momento, algum aluno necessitará de atenção mais individualizada, e é nesse momento que a rede de colaboradores é fundamental para que o professor possa dar esse suporte mais individualizado. Esse momento de elaboração, discussão e reflexão foi de extrema importância para novos olhares às práticas pedagógicas inclusivas.

Continuando com a construção e organização para posterior execução da proposta, os alunos receberão cópias das atividades com os conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula, de acordo com o percurso apresentado. O tempo previsto para a execução da sequência de atividade é de cinco aulas de 50min, podendo o professor ajustar esse tempo de acordo com a necessidade, visto que o componente curricular de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental, segundo a grade curricular, é de sete de aulas semanais, ficando a critério do professor a organização das aulas para a realização da proposta, para que seja atendida a real necessidade da turma. Essas atividades didáticas foram pensadas para serem respondidas de forma individual: cada aluno com sua atividade, mas em grupo, de acordo com o percurso de aprendizagem, pois corroboramos os ensinamentos de Mantoan (2015, p.70) quando diz que:

Experiências de trabalho coletivo, em grupos pequenos, mudam esse cenário educativo, exercitando: a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha das tarefas; a divisão e compartilhamento das responsabilidades [...], bem como a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns.

A aprendizagem é o objetivo maior a ser atingido, pensando em um contexto para que todos possam ser ensinados e aprender do seu jeito próprio, de acordo com os seus interesses, capacidades e maneira de se organizarem na sala de aula.

No planejamento, foi possível refletir que o aluno é da escola, e não somente de um professor específico. Cada profissional que atende a esse aluno tem muito a contribuir com seu aprendizado. Dessa forma, concordamos com Alarcão (2001, p. 18) quando afirma que:

O agir profissional do professor tem de ser, na atualidade, [...] como entidade coletiva (e não como indivíduos isolados) tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros na sua ação de objetivos comuns. Nesse espírito, o professor deixa para trás o individualismo [...] e se assume como parte ativa de todo o processo.

O desenvolvimento das atividades do Projeto em Multiníveis possibilitará a participação de todos os alunos, envolvendo-os nas tarefas, promovendo o interesse pela leitura, estimulando a interpretação do texto, por meio dos conhecimentos prévios, realizando leitura de imagens. São estratégias que auxiliarão o aluno no processo de sistematização da aprendizagem.

Para o desenvolvimento dessa proposta, o professor é um agente fundamental, como mediador de todo o processo e interlocutor do trabalho, permitindo, assim, que todos os alunos consigam executar o que lhes foi proposto com êxito. Dessa forma, Magalhães e Tancredi (2002, p. 47) afirmam que “[...] a interação entre professor e os alunos é fundamental para a aprendizagem, [...] se não houver condições cognitivas, afetivas e emocionais adequadas, os resultados do processo de ensino/aprendizagem podem deixar a desejar”. Há também necessidade do apoio e o envolvimento de outros profissionais da escola para auxiliar o professor no desenvolvimento do projeto, dando suporte nas ações realizadas com os alunos, como já referenciado.

As atividades estão interligadas. Partindo de um tema único, que foi o texto, o professor consegue explorar todos os conteúdos que considerou necessários para a

aprendizagem, pensando em como seria possível atender à necessidade daquele aluno, sem excluí-lo do contexto. Essa maneira de pensar as atividades favorece a educação na perspectiva inclusiva, que tanto almejamos em nossas escolas, mas, às vezes, necessitamos de um caminho, alternativas para visualizar as possibilidades que sozinhos não enxergamos como estratégias de aprendizagem que possam extrair do aluno um aproveitamento melhor do que está sendo proposto, ajudando-o a fixar o conteúdo que é ensinado.

Ao propor uma sequência de atividades pensando individualmente no conhecimento dos alunos, eles se desenvolvem e se sentem seguros para ir além, pois são desafiados a buscar novos conhecimentos, entendem o significado do que estão estudando, o que os leva a relacionar o conteúdo com aprendizagens anteriores, com as experiências pessoais consolidadas, até conseguirem uma compreensão aceitável sobre o assunto.

7.1 O QUE ENSINAMOS E O QUE APRENDEMOS COM A ELABORAÇÃO DO PROJETO EM MULTINÍVEIS

Percebemos, com a elaboração das atividades, a preocupação dos professores com as defasagens presentes na turma do 5º ano. A pandemia contribuiu e muito para agravar essa situação, mas essa dificuldade na aprendizagem já era realidade na turma, mas foi acentuada e visibilizada. Com o retorno dos alunos à escola, foi visível a ansiedade dos professores pelo aprendizado e a necessidade de buscar alguma maneira para contribuir com o desenvolvimento dos alunos. Além disso, havia a cobrança do sistema, quando se tinha uma avaliação de larga escala para ser realizada. Por parte dos estudantes, também era nítida a falta da rotina escolar e os olhares perdidos diante dos conteúdos.

Ao propor um trabalho como esse, exigiu-se dos profissionais refletir sobre cada aluno, suas fragilidades e pensar em alternativas que pudessem contribuir, mesmo que de forma discreta, com essa disparidade de percurso de aprendizagem em uma mesma turma e, principalmente, pensar em práticas pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento e a construção do conhecimento de forma prazerosa e significativa, pois “[...] é nos subúrbios da Escola, quando educadores e professores

se empenham na educação de crianças consideradas ineducáveis, que se inventam soluções que acabam beneficiando todo o sistema” (MEIRIEU, 2005, p. 129), contribuindo para que o aluno supere as suas dificuldades.

Esse aluno, independentemente de ser público-alvo da Educação Especial ou não, pertence àquela turma, àquele contexto e a aprendizagem para alguns demanda alternativas diferenciadas para que o objetivo seja atingido. Sabemos também que esse processo exige ação em parceria, que todos os profissionais envolvidos com a turma tenham conhecimento da dinâmica e auxiliem os alunos nas suas necessidades, só assim, todos assumindo a responsabilidade pela educação, podemos vislumbrar a inclusão de todos os estudantes.

Nessa perspectiva, o Projeto em Multiníveis é uma prática pedagógica de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem, desde que todos estejam dispostos a aprender e ensinar (professor/aluno). Durante o processo de elaboração, em uma perspectiva colaborativa, buscamos pensar em soluções para as possíveis intercorrências que poderiam surgir na execução do projeto, como: um constante acompanhamento dos percursos de aprendizagens dos alunos, por meio de um diagnóstico sistematizado e contínuo, pois, sem essa etapa, não é possível saber como está um determinado aluno, se ele evoluiu ou não; partir de um currículo único e comum a todos, promovendo estratégias diferenciadas de acordo com as especificidades de cada aluno e contextualizadas com a realidade, não trabalhando conteúdos desconectados do restante da turma; a elaboração de um projeto quando realmente for necessário, quando o professor perceber a necessidade da turma, como foi o caso da turma do 5º ano.

Nesse contexto, o ensinar passa a ser visto como a garantia do direito de todos no processo de ensino e aprendizagem, e a escola comum é o espaço para que todos tenham a possibilidade de fazer parte integralmente do processo, sem que as limitações cognitivas, físicas, entre outras, que possam ser um obstáculo para a aquisição do conhecimento. Garantir a inclusão de todos os alunos na sala de aula não é tarefa fácil, exige a intensificação das ações, mas, principalmente, devemos entender o verdadeiro sentido da inclusão, para que possamos incluir cada vez mais nossos alunos.

8 ABRINDO ESPAÇO PARA CONCLUIR: UM OLHAR ENTRE MUITOS

A pretensão em iniciar as reflexões finais desta pesquisa, a partir do viés da pesquisa-ação colaborativo-crítica, é nos reportarmos à proposta inicial que tinha por objetivo construir de forma coletiva práticas pedagógicas diferenciadas que proporcionem uma educação de qualidade e que atendam à diversidade dos alunos no contexto da sala de aula regular, visando a contribuir com a inclusão escolar desses alunos em uma turma de anos iniciais do ensino fundamental do município de Castelo/ES.

Durante todo o processo de investigação e inserção no campo de pesquisa, o caminho foi direcionado pelo olhar às contribuições de Meirieu (2002, 2005), em que o fazer pedagógico perpassa pelas práticas docentes, enfrentando as situações corriqueiras do dia a dia com o aluno, englobando o ensinar e o pesquisar para propor mudanças reflexivas no ambiente escolar. A escola deve ser um espaço privilegiado, permitindo criar métodos capazes de sintonizar com as preocupações e desejos dos alunos e permitir que haja transformação por meio dos conceitos defendidos pelo autor, como pedagogia diferenciada, momento pedagógico, educabilidade e acontecimentos pedagógicos. Outros pesquisadores que abordam a temática das práticas pedagógicas diferenciadas na perspectiva inclusiva foram fundamentais para a teorização do trabalho.

Entretanto, nem tudo foi maravilhas. Tivemos dificuldades e incertezas, uma pandemia em curso que nos obrigou a reorganizar toda a pesquisa e desenvolvê-la nesse contexto em um primeiro momento e, depois, em forma de ensino híbrido. A pandemia foi um momento difícil que ninguém esperava, para a educação “um golpe” sem tamanho, marcado pela precariedade do sistema educacional, como falta de infraestrutura adequada, falta de acesso a tecnologias, invisibilidade do trabalho docente, pois muitos nos questionavam sobre o trabalho que estávamos desempenhando, falta de reconhecimento social, carga horária ilimitada, esgotamento emocional, as fragilidades tantos dos alunos quanto dos profissionais da educação, sem saber como lidar com o desconhecido e se ajustando a uma nova realidade. Enfim, situações que não estavam previstas, mais foram desafiadoras e importantes para que nosso olhar fosse mais sensível às necessidades da escola.

Mediante tudo que foi descrito, os momentos evidenciados na prática da pesquisa possibilitaram diálogo coletivo dentro do espaço escolar. Quando foi possível o retorno presencial, evidenciamos a capacidade dos profissionais de se envolver em busca de mudanças na prática pedagógica, com vistas à inclusão, atentos às necessidades trazidas pelos alunos.

Um dos objetivos do estudo foi a leitura do PPP da escola, uma maneira de conhecer o campo de pesquisa, a visão de educação pregada pela instituição, para até mesmo, saber como, iniciar nossas investigações, oportunizando um olhar atento às práticas pedagógicas inclusivas. Percebemos em nossas análises que a escola, em seu PPP, apresenta uma concepção de educação inclusiva, pautada em uma educação para todos e busca atender aos alunos público-alvo da Educação Especial por meio de uma flexibilização do currículo para que a necessidade pedagógica de um determinado aluno seja atendida. O PPP mostrou-se divergente em alguns pontos com o que realmente acontece em sala de aula, no que se refere a um currículo inclusivo, quando destaca que as estratégias pedagógicas utilizadas devem beneficiar a aprendizagem dos alunos com a utilização de material concreto para apoio às atividades e atendimento individualizado.

Reconhecemos que o PPP é um documento importante para a escola e serve como orientação para o cotidiano escolar. Para isso se faz necessário conhecer o que nele está expresso e colocar em prática. Portanto, é de suma importância estabelecer momentos formativos para estudo do PPP e sua articulação com a prática da escola, para que possa ser um instrumento que ajude a escola a inovar suas práticas pedagógicas, apontando caminhos para diversas situações a fim de proporcionar mudanças necessárias. Não se tratar de inventar situações novas, mas de utilizar as conquistas já consolidadas pela escola, aperfeiçoando-as e readaptando-as.

Reportamo-nos a um questionário para compreender a concepção da equipe escolar sobre o assunto das práticas pedagógicas diferenciadas e da educação na perspectiva inclusiva. Em muitas respostas os educadores se mostraram com entendimento superficial, mas com anseio de aprender. Sabemos da importância de intensificar nas escolas momentos de formação, quando os profissionais podem dialogar, refletir, trocar ideias acerca de situações que os afligem, buscando

metodologias com conteúdo teóricos e práticos que venham atender aos seus anseios e necessidades. A aquisição e o aperfeiçoamento de conhecimentos sobre um determinado assunto favorecem a compreensão, mudanças de atitudes, deixando os docentes mais preparados para discutir, perceber e opinar, o que ajuda esse profissional a ter mais segurança, esclarecimento para trabalhar com os alunos PAEE e com aqueles que apresentam dificuldade na aprendizagem dentro de uma proposta inclusiva, por meio das práticas pedagógicas inclusivas.

A escola caminha para uma educação inclusiva, e a escuta dos atores na escola foi fundamental para compreender o contexto e analisar as possibilidades de construir práticas pedagógicas inclusivas por meio da observação e aplicação de atividades sistematizadas. Contudo, as diversidades do contexto escolar fizeram com que muitas ideias e planejamentos fossem adiados, ou (re) planejados, como presenciado nas observações em sala de aula.

Ao pensarmos no currículo como hoje é seguido pelas escolas, evidenciou-se como uma tensão, principalmente para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. As observações dos alunos em sala de aula, com a volta à escola no formato híbrido, a defasagem na aprendizagem, a angústia dos professores em “querer mais” dos alunos que estão matriculados no 5º ano e deveriam estar alfabetizados, o que não aconteceu, verificado também pela avaliação diagnóstica, tudo isso implicou incertezas. Nesse aspecto, Meirieu (2002, p. 246) defende: “[...] A incerteza torna-se uma oportunidade possível para inserir as práticas pedagógicas cotidianas no centro das contradições vivas da educação: acompanhar sem controlar, formar sem dominar, instrumentalizar o sujeito sem sufocar sua liberdade”.

As incertezas do momento fizeram também com que os professores atentassem para novas possibilidades de ensinar, refletindo sobre a prática, que não mais poderia ser a mesma de antes da pandemia, até porque tudo estava diferente, os alunos não eram os mesmos, os conhecimentos tampouco, principalmente a forma de ensinar. Essa situação visibilizada ainda mais pela pandemia permitiu-nos adentrar com a nossa proposta de trabalho. Pela via da reflexão, diálogo e do planejamento coletivo, vimos no Projeto em Multiníveis uma oportunidade de criar condições para a aprendizagem

de todos os alunos, partindo de um currículo único, principalmente pela necessidade de alfabetizar alunos com grande defasagem escolar.

O Projeto em Multiníveis foi pensado como uma oportunidade de proporcionar a aprendizagem de todos. Devido ao contexto pandêmico, a aplicação não foi possível. Então, construímos o projeto com a equipe escolar que estava trabalhando diretamente com a turma do 5º ano. Nos planejamentos dos professores, elaboramos as atividades a serem aplicadas em um momento oportuno, podendo essa proposta ser referência para futuros pesquisadores que se aventurarem no árduo trabalho da pesquisa educacional.

Outro destaque nesta caminhada foram os planejamentos, momentos de estudo, de diálogo. Ao final, construímos de forma coletiva o projeto, visto pela equipe ali empenhada na sua elaboração como um caminho de se pensar em práticas diversificadas e inclusivas. Esse projeto é uma estratégia pedagógica, diante de tantas outras, que contempla a todos, porém é preciso novo olhar para as possibilidades de aprendizagem inclusiva e reconhecer que “[...] a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível hoje” (FREIRE, 1981, p. 49).

A pesquisa permitiu aos seus participantes se desafiarem, refletir e reconhecer seus problemas e tensões. Possibilitou acreditar no potencial de uma escola que busca novos ou outros caminhos, uma escola problematizadora e, principalmente, tendo consciência e entendimento de que o sistema não mudará, que imprevistos são passíveis de acontecer, mas devemos, como educadores, buscar alternativas que atendam à realidade e que desenvolvam no aluno o desejo de aprender e que seja inclusiva.

Para isso precisamos desenvolver nos profissionais da escola uma relação entre teoria e prática, estabelecida nas formações continuadas, nos planejamentos, para que, dessa forma, possamos experimentar situações novas, acertar, errar, reformular, mas, acima de tudo, construir juntos mudanças em nossa prática e no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova realidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; DARSIE, M. P. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas/SP: Papirus, 1999. p. 27-46.
- ARRUDA, M. A; ALMEIDA M. de. **Cartilha da inclusão escolar**: inclusão baseada em evidências científicas. Rio Preto: ABDA, 2014.
- BAGNO, M. **Pesquisa na escola o que é como se faz**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, Seesp, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 2 jun.2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **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. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 5 jun. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112035>. Acesso em: 27 dez. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- 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. Brasília,2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Aceso em: 5 jun. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de20-20280529948>. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.progep.ufu.br/legislacao/decreto-no-5296-de-2-de-dezembro-de-2004-deficiencia-fisica>. Acesso em: 12 jun. 2020.

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. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 2 dez. 2020.

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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/-decreto/d6094.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica, 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 20 maio. 2022.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/-fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l104-36.htm. Acesso em: 5 jun 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (Seesp). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria MEC nº 2.678, 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. Brasília, 2002. Disponível em: <http://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: 7 jun. 2020.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/71677252-Pesquisa-em-ciencias-humanas-e-sociais.html>. Acesso em: 11 dez. 2020.

DANTAS, P.F.R. **A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar.** 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DE ROSSI, V.L.S. **Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes.** São Paulo: Moderna, 2000.

DEFICIÊNCIA, **Viver sem Limite:** Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com / Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2013. Disponível em: <http://cartilha-viver-sem-limite-plano-nacional-dos.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

EFFGEN, A. P.S. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas.** 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução CEE-ES Nº 5.447, de 22 de março de 2020b.** Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Normativas%202020/res5447.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

EVANGELISTA, G.R. **Proposta para uma educação inclusiva no ensino regular em uma escola do campo**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FAUSTINO, L. S. S. SILVA, T. R. F. S. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Revista Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, ano II, v. 3, n. 7, 2020. Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/99/97>. Acesso em: 18 ago. 2021.

FERNANDES, C. H. Pesquisa e formação profissional continuada: (em)caminhos da educação inclusiva. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 46, p. 4-22, maio/ago. 2014.

FERTZNER, A. R. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: FERNANDES, C. **Avaliação da Aprendizagens: sua relação com o papel da escola**. (org.). São Paulo: Cortez, 2014.

FONSECA, Henrique Tavares. **Subsídios para trabalho com turmas compostas no ensino básico**. 2009. 71 f. Monografia (Bacharelato em Supervisão e Orientação Pedagógica) - Instituto Superior de Educação, Praia, 2009. Disponível em: <http://portaldocohecimento.gov.cv/bitstream/10961/2032/1/Monografia%20Maio%2009.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FRANÇA, C. F. da Silva. A evolução da prática pedagógica na educação especial e Inclusiva, **Revista Educar FCE**, v. 18, p. 619-633, mar. 2019. Disponível em: <https://www.fce.edu.br/pdf/ED18-revista.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FRANCO, M.A.S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Rev. Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul. /set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 nov. 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. Disponível em: <http://file:///C:/Users/nanad/Downloads/Acao%20Cultural%20para%20a%20Liberdade.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GÓES, U.M DE. **O trabalho colaborativo no cotidiano das práticas pedagógicas escolares: (des)caminhos da formação docente**. 2019. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JESUS, Denise M. de. Inclusão escola, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio R (org.). **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 11 dez. 2020.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

MAGALHÃES, C. R.; TANCREDI, R.M.S.P. Como são vistos os alunos que fracassam: repercussões para a construção de uma prática voltada para o sucesso escolar. In: MIZUKAMI, M.G.M.; REALI, A.M.M.R. (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora Senac, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1. reimp. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, I. de O.R. **Pedagogos, professores e alunos na construção do trabalho coletivo**: a busca por uma escola inclusivo-crítica. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, M. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

MINETTO, M.de F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MONTEIRO, A. P.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.14, n.1, p. 35-52, jan. /abr., 2008.

MOREIRA, M.A. Organizadores prévios e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, ISSN 0717-9618, v. 7, n. 2, 2008. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/ORGANIZADORESport.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

NEESP. **Manifestação do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp)** do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, composto por 23 docentes que atuam em cursos de graduação e de pós-graduação ofertados nos campi de Alegre, São Mateus e Goiabeiras e no CEI Criarte, acerca do Decreto n.º 10.502, de 30 de outubro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: <http://www.adufes.org.br/portal/images/2019/Adufes/MANIIFESTAO%20DO%20NEE SP1.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2021.

NUNES, D. de F. **Quem quer ser professor no Brasil: uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

OLIVEIRA, E. C. dos S. **Saberes e práticas no processo de inclusão escolar no município de Teixeira de Freitas –Bahia**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PÁDUA, E.M.M. **Metodologia da pesquisa abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 1996.

PAULINO, V. A. **Valor do conhecimento: influência dos dispositivos de julgamento nos preços dos cursos de pós-graduação lato sensu**. 2019. 70f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Maringá, Maringá, 2019.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Tradução de Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAMOS, I. O. Ivo viu... ou a professora viu Ivo? O ensino em multiníveis como possibilidade para prática pedagógica na perspectiva da inclusão. In: JESUS, D. M., de; SÁ, M. das G. S. S. (org.). **Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para escolarização de alunos (as) com deficiência**. Vitória: Edufes, 2013. p. 233-258.

RODRIGUES, S.M. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 2013. 266 f. Tese (Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, B. de S. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, out. 2007.

SOUSA, M. A. A. **A diversidade na escola: concepções e práticas docentes**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2018.

SOUZA, A.M. As práticas pedagógicas e a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEES). **Tendências Pedagógicas**, v. 31, p. 97-112, jan.2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.005>. Acesso em: 15 abr. 2020.

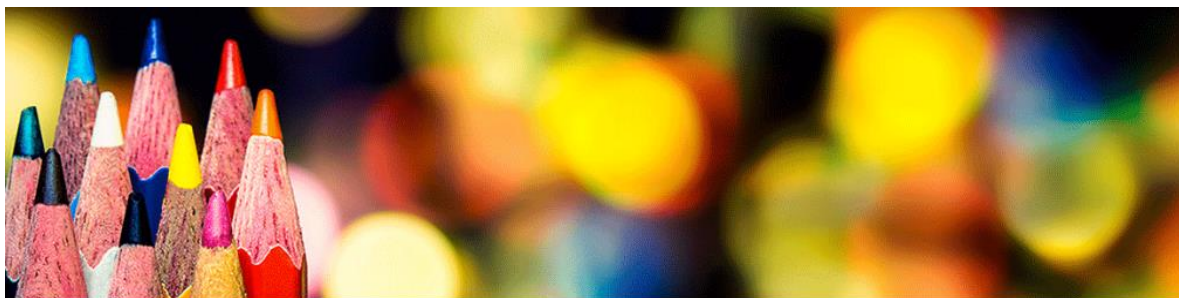
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VARGAS, K.M. **Educação inclusiva: concepções que se desdobram em práticas**. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

APÊNDICES

APÊNDECE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA ESCOLA PESQUISADA



Práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula: Projeto em Multiníveis

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa, respondendo ao questionário, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/UFES). Essa pesquisa é realizada pela mestranda Eliana Louzada [Delesposte](#) e pela orientadora, Prof.^a Dr.^a [Ines](#) de Oliveira Ramos.

Objetivo geral da pesquisa: criar de forma coletiva práticas pedagógicas diferenciadas que proporcionem uma educação de qualidade e que atenda à diversidade dos alunos no contexto da sala de aula regular, visando contribuir com a inclusão escolar desses alunos em uma turma de anos iniciais do ensino fundamental do município de Castelo/ES.

Destacamos que é seu direito ser devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e o Sr./Sra. tem total liberdade para decidir participar e, também, para desistir da pesquisa em qualquer momento, sem prejuízos. O Sr./Sra. também tem assegurados os direitos de: ter sua privacidade respeitada; ter garantida a confidencialidade das suas informações pessoais (garantia de sigilo da identidade do participante); buscar indenização em caso de dano comprovadamente recorrente da pesquisa e ser ressarcido de quaisquer despesas que sejam decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, será compensado conforme determina a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, garantimos ao(à) participante acesso aos resultados dos estudos.

Esclarecemos que sua participação envolve um nível de risco mínimo, como possibilidade de cansaço, estresse ou constrangimento durante a entrevista. De qualquer maneira, de forma a impedir esses riscos, informamos que o(a) participante poderá, em qualquer momento da entrevista, solicitar esclarecimentos a pesquisadora sobre as questões, não responder a perguntas que considere desconfortáveis ou mesmo solicitar que se interrompa a entrevista.

Os dados coletados serão analisados pela pesquisadora e sua orientadora e os resultados serão divulgados por meio do PPGMPE/UFES ou ainda publicados em revistas científicas nacionais e internacionais, sem a identificação dos(as) participantes(s)

Qualquer dúvida, entre em contato com Eliana Louzada [Delesposte](#) pelo e-mail elianalouzadad@gmail.com

Em caso de denúncias ou intercorrências na pesquisa o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES poderá ser acionado pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário, sala 7 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29.075-910.

Entendendo todos os termos acima expostos, o Sr./Sra., ao responder e enviar o questionário, aceita voluntariamente participar deste estudo.

Identificação: Sexo *

- Feminino
 - Masculino
 - Outros...
-

Qual nível de escolaridade? *

- Ensino Médio
 - Graduação
 - Especialização
 - Mestrado
 - Doutorado
-

...

Idade *

- Menos de 25 anos
- De 26 a 30 anos;
- De 31 a 35 anos
- De 36 a 40 anos
- De 41 a 45 anos
- Mais de 46 anos

Qual sua formação? *

Texto de resposta longa



Situação profissional

- Estatutária
- Designação Temporária

Quanto tempo atua na área da Educação? *

Texto de resposta curta

Quanto tempo atua nesta escola? *

Texto de resposta longa

Qual é a sua função nesta escola? *

Texto de resposta longa

Qual seu entendimento de educação inclusiva? Justifique. *

Texto de resposta longa



A escola em que você atua possui aluno público-alvo da Educação Especial matriculado? *

- Sim
- Não

Em sua sala de aula possui aluno público-alvo da Educação Especial matriculado? *

Sim

Não

Caso possua aluno público-alvo da Educação Especial matriculado em sua sala de aula, como *
esses alunos são inseridos no processo de ensino aprendizagem?

Texto de resposta longa

Qual seu entendimento por práticas pedagógicas diferenciadas? *

Texto de resposta longa

Participou ou desenvolveu alguma prática pedagógica diferenciada? Justifique. *

Texto de resposta longa

Qual seu entendimento por práticas pedagógicas diferenciadas? *

Texto de resposta longa

Participou ou desenvolveu alguma prática pedagógica diferenciada? Justifique. *

Texto de resposta longa

APÊNCICE B-ROTEIRO UTILIZADO NA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Data:

Turma:

Professora:

Descrição da situação encontrada (disciplina trabalhada, atividade desenvolvida, comportamento da turma):

Participação ou não dos alunos na atividade proposta em sala de aula:

As adaptações necessárias para o aluno com NEEs:

As interações na sala de aula:

Situações relevantes do período de observação:

ANEXOS

ANEXO A–SIMULADO APLICADO PELA PROFESSORA REGENTE AOS ALUNOS DO 5º ANO



Atividades Pedagógicas Não Presenciais

2021

Semana 26 e 27

5º Ano – Vespertino – Multidisciplinar

Professores: Luizelina Lemos (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte); [REDACTED] (Educação Física).

Aluno(a): _____

Querido(a) aluno(a), no decorrer de nossas atividades pedagógicas não presenciais você realizou várias atividades, revisou e aprendeu vários assuntos. Sendo assim, chegou o momento de demonstrar o que aprendeu. Faça esta avaliação com bastante atenção e mostre que é uma criança estudiosa.

SIMULADO AVALIATIVO – VALOR: 9,0 PONTOS (CADA QUESTÃO 0,5 PONTOS)

❖ **LÍNGUA PORTUGUESA**

✓ Leia atentamente o texto abaixo.

Teimoso

Adivinhem quem é Teimoso?

Ele tem o pelo lisinho, branco com manchas pretas.

Teimoso é tão dorminhoco! Vive ronronando na almofada da sala de visitas.

Quando está com fome, fica miando, até alguém dar um pedaço de carne ou um prato de leite. Sua diversão predileta é caçar ratinhos.

— Miau, miau...

Olhem o Teimoso aí, pedindo comida.

Adivinharam quem é ele?

✓ Após ler o texto, leia as questões a seguir e marque um X na resposta correta.

1. Quem é Teimoso?

- a) () Um cão.
b) () Um coelho.
c) () Um pássaro.
d) () Um gato.

2. Quantos parágrafos o texto possui?

- a) () Oito parágrafos.
b) () Seis parágrafos.
c) () Sete parágrafos.
d) () Nove parágrafos.

3. Leia: *Vive **ronronando** na almofada da sala de visitas.* Qual o significado da palavra destacada?

- a) () É um tipo de pulo dado por alguns animais.
b) () É o ruído (som) contínuo produzido pelos felinos e que faz parte de sua comunicação.
c) () É um tipo de tapete que se coloca na sala.
d) () É um ruído (som) emitido por algum eletrodoméstico.

4. Leia: "Quando está com **FOME**, fica miando, até alguém dar um pedaço de carne ou um **PRATO** de leite. Sua diversão predileta é caçar **RATINHOS**".

Na frase, as palavras destacadas (em maiúsculo) comportam-se, respectivamente (em sequência), como:

- a) () Substantivo feminino, substantivo masculino e substantivo diminutivo no plural.
b) () Substantivo masculino, substantivo masculino e substantivo no diminutivo no singular.
c) () Substantivo feminino, substantivo diminutivo e substantivo no plural.
d) () Substantivo feminino, substantivo masculino e substantivo no diminutivo.

5. Leia: "Ele tem o pelo lisinho, branco com manchas pretas". As palavras destacadas são classificadas como:

- a) () Adjetivos.
 b) () Substantivos.
 c) () Artigos.
 d) () Todas as alternativas estão corretas.

❖ MATEMÁTICA

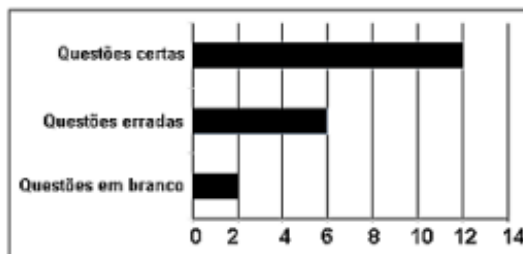
6. Observe o número que está no QP (quadro posicional) e responda:

3ª classe ou classe dos milhões			2ª classe ou classe dos milhares			1ª classe ou classe das unidades		
9ª ordem	8ª ordem	7ª ordem	6ª ordem	5ª ordem	4ª ordem	3ª ordem	2ª ordem	1ª ordem
Centena de milhão	Dezena de milhão	Unidade de milhão	Centena de milhar	Dezena de milhar	Unidade de milhar	centena	dezena	unidade
		7	5	4	2	1	3	0

Qual é o valor do algarismo da 6ª ordem?

- a) () 5.000
 b) () 500.000
 c) () 500
 d) () 5.000.000
7. Um garoto completou 2.670 bolinhas de gude em sua coleção. Esse número é composto por
- a) () 2 unidades de milhar, 6 dezenas e 7 unidades.
 b) () 2 unidades de milhar, 60 unidades.
 c) () 2 unidades de milhar, 6 centenas e 7 dezenas.
 d) () 2 unidade2 de milhar, 67 unidades.

8. O gráfico abaixo indica o resultado de um teste de matemática feito por um aluno da turma do 5º ano.



- a) () 12
 b) () 18
 c) () 20
 d) () 22

9. O carro de João consome 1 litro de gasolina a cada 10 quilômetros percorridos. Para ir da sua casa ao sítio, que fica distante 60 quilômetros, o carro irá consumir:

- a) () 6 litros.
 b) () 60 litros.
 c) () 16 litros
 d) () 10 litros

10. Um fazendeiro tinha 285 bois. Comprou mais 176 bois e depois vendeu 85 deles. Quantos bois esse fazendeiro tem agora?

- a) () 486
 b) () 266
 c) () 376
 d) () 266

❖ HISTÓRIA

11. Os fenícios, que desenvolveram sua civilização na região onde hoje se encontra o Estado do Líbano, destacaram-se como grandes comerciantes marítimos. Entretanto, outro importante legado foi deixado pelos fenícios para as civilizações posteriores. Qual foi este legado?

- a) () A introdução de técnicas agrícolas eficientes.
- b) () Introdução do carro de roda nos transportes.
- c) () Criação de uma escrita e um alfabeto fonético
- d) () Uma arquitetura inovadora representada pelas pirâmides.

12. Na maioria das sociedades da Antiguidade, a escrita era compreendida apenas por um grupo de pessoas, que eram chamadas de:

- a) () egípcios.
- b) () escultores.
- c) () escritas.
- d) () escribas.

❖ GEOGRAFIA

13. No Brasil, a contagem oficial de população é realizada pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*. O Censo Demográfico acontece no Brasil de dez em dez anos. Ele é realizado pelo IBGE para contar os habitantes do território nacional. Essa contagem é importante por quê?

- a) () Porque ajuda somente alguns municípios.
- b) () Porque traz informações sobre características das famílias brasileiras.
- c) () Porque mostra somente a quantidade de habitantes por região.
- d) () Porque mostra a quantidade de imigrantes que chegou no país.

14. O povo brasileiro começou a ser formado pelo encontro de diferentes grupos humanos. Que foram?

- a) () Os indígenas, colonizadores portugueses e os africanos.
- b) () Os espanhóis, colonizadores portugueses e os africanos.
- c) () Os indígenas, colonizadores italianos e os africanos.
- d) () Os indígenas, colonizadores portugueses e os asiáticos.

❖ CIÊNCIAS

15. Quando estamos com saúde, temos disposição para comer, nadar, brincar, estudar e realizar muitas atividades. A energia de que precisamos para essas tarefas conseguimos adquirir com:

- a) () refrigerantes.
- b) () a água que mata a sede.
- c) () as vacinas que tomamos.
- d) () uma alimentação equilibrada.

16. Uma alimentação equilibrada é importante para a saúde do corpo humano. Tanto o excesso quanto a falta de nutrientes podem levar a problemas de saúde. Alguns dos problemas relacionados à alimentação são:

- a) () obesidade e dengue.
- b) () desnutrição infantil e febre.
- c) () obesidade e
- d) () desnutrição infantil e obesidade.

❖ **ARTE**

17. A obra de arte abaixo retrato sobre qual característica da nossa cultura?




- a) () Música.
- b) () Dança.
- c) () Folclore.
- d) () Religião.

❖ **EDUCAÇÃO FÍSICA**

18. Os **jogos olímpicos** são realizados há mais de dois mil anos para estimular a competição sadia entre os povos dos cinco continentes. Qual esporte é representado pela figura ao lado:

- a) () Ciclismo.
- b) () Canoagem.
- c) () Boxe.
- d) () Futebol.






11 de Agosto: Dia do Estudante

Ser Estudante...

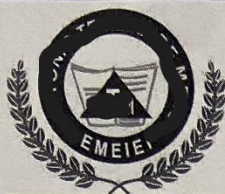
*Tarefa difícil, mas não impossível,
tarefa que exige muita batalha,
muito esforço,
tarefa que deve ser feita com o coração!*

Parabéns!

Feliz dia do estudante!



ANEXO B – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA APLICADA PELA PROFESSORA



Atividades Pedagógicas Não Presenciais

2021

Semana 24 – 02/08 a 06/08 2021
5º Ano – Vespertino – Multidisciplinar

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno(a): _____ Turma: 5º Ano

Leia o texto abaixo.

A MENINA QUE GOSTAVA DE SABER

Sara era uma menina como muitas crianças: ela gostava de saber! Desde bem pequenininha, enchia os adultos de pergunta.

- Por que o céu é azul?
- Por que meu nome é Sara?
- Quem põe a água dentro do coco?
- Por que a banana se chama banana?

Logo, logo, começou a fazer experiências e descobriu uma coisa: é fácil fazer o adulto ficar de cabelo em pé.

Ela aprendeu na escolinha que o pintinho vem do ovo, aí pensou, pensou, pensou e decidiu, ia encontrar esse pintinho! E foi na cozinha e botou um banquinho e abriu a geladeira e começou a pegar os ovos.

E quebrou um a um, jogando o ovo no chão para facilitar, mas não encontrou nada. Aí ela descobriu que adultos também mentem, mas não gostam de que a criança descubra, porque ela ficou de castigo o dia todo, e a mãe dela ficou de cara feia alguns dias.

Depois, ela aprendeu que existem verdades relativas. O pintinho vem do ovo, sim, mas ele precisa ser galado (o galo tem de namorar com a galinha) e a galinha tem de chocar o ovo para ficar bem quentinho. Ovo de geladeira não serve.

Sara fez muitas experiências: cuspiu na lâmpada para ver se o cuspe, que é água, evaporava, porque ela aprendeu que água evapora com o calor, mas aí a lâmpada estourou e ela ficou de castigo de novo, e ainda descobriu que há experiências que são muito, muito perigosas.

Ela esfregou a testa para ver se ficava quente e ela ficava com febre de fora para dentro, mas descobriu que esfregar a mão demais na pele pode provocar uma queimadura, e ficou com pomada na testa a semana inteira.

Fez cocô no balde e foi jogar na horta da escola, porque aprendeu que o estrume (que a professora disse que era cocô de vaca) era bom para fazer as plantas crescerem. Mas isso também não deu certo. Ninguém gostou e ninguém explicou, então, aprendeu a criar hipóteses: "deve ser porque só o cocô da vaca que é bom para as plantas, e o de gente, não!"

Sara perguntava muito na aula. Ela queria saber demais.

- Vai para sala da diretora!

Ela mudou muito de escola, porque as professoras não queriam na turma uma menina como ela.

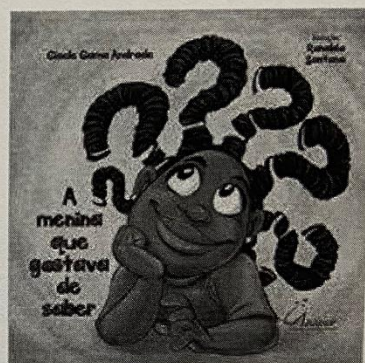
Mas quando Sara chegava em casa triste, sua família a ajudava, com amor, a entender as coisas do mundo, que ela queria muito saber.

E Sara finalmente encontrou uma escola que gostava de crianças "perguntadeiras".

Aí, ela CRESCEU E CRESCEU E CRESCEU. E virou uma moça linda, inteligente, a quem todos admiravam. Era sabida, diziam (porque sabia de muitas coisas, de tanto que quis saber). Então, virou cientista e fez muitas descobertas!

Mas o que Sara descobriu mesmo foi que a curiosidade dela, quando pequena, a ajudou muito a ser sabida. A partir daí, passou a escutar as perguntas das crianças com admiração, respeito e, o mais importante, com muito amor.

(Gisele Gama)



Pensando no texto:

1. Quem é a personagem principal da história em estudo? Descreva-a com suas palavras.

2. De acordo com seus conhecimentos responda:
 - a) Qual é o título e o autor dessa história?

 - b) Qual é o tema principal da história?

3. *"Sara era uma menina como muitas crianças: ela gostava de saber! Desde bem pequenininha, enchia os adultos de perguntas".*
Além de perguntar, o que mais Sara gostava de fazer devido a sua curiosidade?

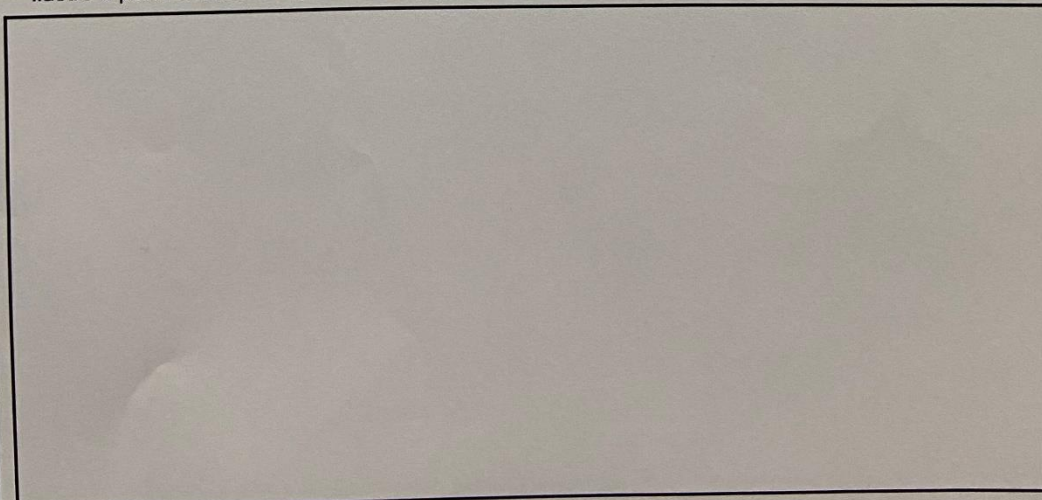
4. A história relata que Sara trocou muito de escola. Por quê? Explique.

5. Qual a importância da família na vida de Sara? E a sua família? Qual é a importância da sua família em sua vida?


6. Das experiências feitas pela menina, qual você achou mais interessante? Por quê?

7. A menina cresceu, virou cientista e fez muitas descobertas! De acordo com o texto, qual foi a maior descoberta de Sara?

8. Usando sua criatividade!!!!
Ilustre a parte da história que você mais gostou e pinte-a.



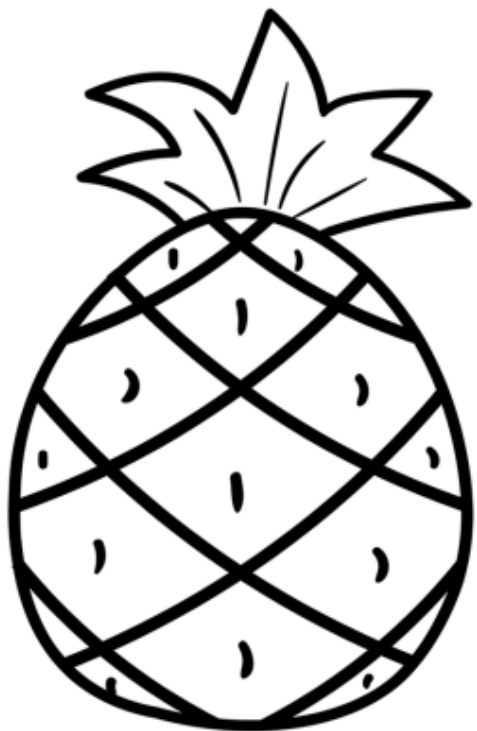
ANEXO C – ATIVIDADE PEDAGÓGICA REALIZADA PELOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO 5º ANO

	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	
	ALUNO(A): _____	
	TURMA: 5º ANO	
	DISCIPLINA: INTERDISCIPLINAR	DATA: 30 a 03/ 09/ 2021 – 28ª SEMANA

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS
PROFESSORA: J. [REDACTED]

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

1- COM TINTA GUACHE AMARELA, PINTE O ABACAXI.



ABACAXI

AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PROFESSORA: [REDACTED]

ATIVIDADE

1. A ATIVIDADE DESSA SEMANA, VAI SER UM JOGO DA MEMÓRIA DOS ANIMAIS. VOCÊ VAI RECEBER AS PEÇAS JÁ RECORTADAS E PRONTAS PARA BRINCAR E SE DIVERTIR.





ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

ALUNO(A): _____ TURMA: 5º ANO

DISCIPLINA: INTERDISCIPLINAR DATA: 23 a 27/08/ 2021 – 27ª SEMANA

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS

PROFESSORA: _____

❖ LÍNGUA PORTUGUESA

➡ ESTUDO COM O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

- PÁGINA 192 – ANTES DA LEITURA
FAZER A LEITURA ATENTAMENTE DA PÁGINA E RESPONDER AS QUESTÕES (ORALMENTE).
- PÁGINA 193 A 196 – LEITURA DO TEXTO (NO LABIRINTO DE CRETA)
- PÁGINA 197 A 200 – ESTUDO DO TEXTO.
FAZER A LEITURA DAS QUESTÕES E RESPONDER Nº 1 AO14.

✓ O ALUNO DEVERÁ FAZER AS ATIVIDADES DENTRO DAS SUAS POSSIBILIDADES.

❖ MATEMÁTICA

1- REPRESENTAR OS NÚMEROS NO QUADRO VALOR DE LUGAR QVL (QUADRO VALOR E LUGAR).

	Classe dos milhares			Classe das unidades		
	6ª ordem	5ª ordem	4ª ordem	3ª ordem	2ª ordem	1ª ordem
	Centenade milhar CM	Dezenade milhar DM	Unidade de milhar UM	Centenas	Dezenas	Unidades
282.541						
8.640						
394.621						
658						
24.300						
452.827						

COMPLETE DE ACORDO COM O QVL:

a) O NUMERAL 282.541 TEM _____ CLASSES E _____ ORDENS.

b) O NUMERAL 8.640 TEM _____ CLASSES E _____ ORDENS.

c) O NUMERAL 394.621 TEM _____ CLASSES E _____ ORDENS.

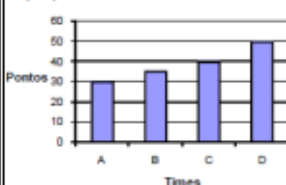
d) O NUMERAL 658 TEM _____ CLASSES E _____ ORDENS.

e) O NUMERAL 24.300 TEM _____ CLASSES E _____ ORDENS.

f) O NUMERAL 452.827 TEM _____ CLASSES E _____ ORDENS.

g) ESCREVA POR EXTENSO EM SEU CADERNO OS NÚMEROS ACIMA DO QVL.

2- (PORTAL MEC). O GRÁFICO ABAIXO MOSTRA A QUANTIDADE DE PONTOS FEITOS PELOS TIMES A, B, C E D NO CAMPEONATO DE FUTEBOL DA ESCOLA.



➡ DE ACORDO COM O GRÁFICO, QUANTOS PONTOS O TIME C CONQUISTOU?

A) 50 B) 40 C) 35 D) 30

1. AINDA INTERPRETANDO O GRÁFICO, QUANTOS PONTOS O TIME D, FEZ A MAIS QUE O TIME A?

A) 15 B) 10 C) 5 D) 20

✓ O ALUNO DEVERÁ FAZER AS ATIVIDADES DENTRO DAS SUAS POSSIBILIDADES.

ANEXO D – ATIVIDADE PEDAGÓGICA REALIZADA PELOS ALUNOS DA TURMA DO 5º ANO QUE NÃO ERAM PAEE



Atividades Pedagógicas Não Presenciais

2021

Semana 27 – 23/08 a 27/08 2021
5º Ano – Vespertino – Multidisciplinar



Durante nossos estudos desse período, você deverá colocar o nome da escola e a data em cada um dos cadernos das disciplinas relacionadas. Suas respostas deverão ser realizadas em cada caderno proposto conforme orientações abaixo.

ATIVIDADES

❖ LÍNGUA PORTUGUESA

- Estudo com o *Livro Didático de Língua Portuguesa*.
- Página 192 – **Antes da Leitura**
Fazer a leitura atentamente da página e responder as questões (oralmente).
- Página 193 a 196 – **Leitura do texto (No labirinto de Creta)**
- Página 197 a 200 – **Estudo do Texto**.
Fazer a leitura das questões e responder Nº 1 ao 14.

❖ MATEMÁTICA

1- Represente os números no quadro valor de lugar **QVL** (Quadro Valor e Lugar).

	Classe dos milhares			Classe das unidades		
	6º ordem	5º ordem	4º ordem	3º ordem	2º ordem	1º ordem
	Centenade milhar CM	Dezenade milhar DM	Unidade milhar UM	Centenas	Dezenas	Unidades
282.541						
8.640						
394.621						
658						
24.300						
452.827						

Complete de acordo com o QVL:

- a) O numeral **282.541** tem _____ classes e _____ ordens.
- b) O numeral **8.640** tem _____ classes e _____ ordens.
- c) O numeral **394.621** tem _____ classes e _____ ordens.
- d) O numeral **658** tem _____ classes e _____ ordens.
- e) O numeral **24.300** tem _____ classes e _____ ordens.
- f) O numeral **452.827** tem _____ classes e _____ ordens.
- g) Escreva por extenso em seu caderno os números acima do QVL.

A operação da divisão é exatamente ligada à multiplicação. Dizemos que uma é o inverso da outra. Mas você sabe realizar a divisão? E qual a relação da divisão com a multiplicação?

Vamos fazer alguns exemplos e tentaremos responder a essa pergunta!

Primeiramente, precisamos saber que cada elemento da divisão possui um nome. No exemplo, temos o cálculo de "dez dividido por três" (ou $10 : 3$), utilizando o algoritmo da divisão:



Os termos da divisão são: **dividendo**, **divisor**, **quociente** e o **resto**

Vamos tentar realizar o cálculo de $125 : 5$. Primeiro, analisaremos os elementos do dividendo, respondendo às perguntas: Vejamos algumas outras divisões. Quando o resto da divisão não for zero, dizemos que a divisão é inexata ou, simplesmente, que a divisão não é exata.

1- Resolva as situações problemas abaixo em seu caderno.

a) Joaquim comprou 249 peças de cerâmica para colocar em 3 paredes. Quantas peças de cerâmica serão colocadas em cada parede?

Resolução

Resposta

b) Professora Vera gosta muito de ler, ela lê 8 páginas por dia. Agora ela começou a ler um livro com 216 páginas, quantos dias ela levará para terminar o livro?

Resolução

Resposta

2- Resolva as divisões abaixo em seu caderno.

a) $320 : 8 =$

b) $848 : 4 =$

c) $963 : 3 =$

👉 Estudo com o *Livro Didático de Matemática*.

- Página 170 – **Medidas de Capacidade**
Fazer a leitura da página e responder Nº 1, 2 e 3.
- Página 171 e 172 – **Atividades**
Fazer a leitura e resolver as questões Nº 1, 2, 3 e 4.

❖ HISTÓRIA

👉 Estudo com o *Livro Didático de História*.

- Página 20 – **Os primeiros seres humanos**
Fazer a leitura atentamente da página e responder as questões (oralmente).
- Página 21 e 22 – **Conhecendo nossos ancestrais**
Fazer a leitura das páginas e responder as questões Nº 3.
- Página 23 e 24 – **Ocupando outros continentes**
Fazer a leitura das páginas e responder as questões Nº 1 e 2
- Página 25 e 26 – **Quem estuda o nosso passado**
Fazer a leitura das páginas e responder as questões Nº 1, 2 e 3.

❖ GEOGRAFIA

👉 Estudo com o *Livro Didático de Geografia*.

- Página 62 e 63 – **A composição da população brasileira**
Fazer a leitura atentamente das páginas e responder as questões Nº 1, 2 e 3.
- Página 64 – **Uma população em transformação**
Fazer a leitura da página indicada.
- Página 65 – **Atividade**
Fazer a leitura da página e responder as questões Nº 1.

