

Ricardo Viana e Silva

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DO SISTEMA
ORGANIZACIONAL MODULAR DE ENSINO DO ESTADO DO AMAPÁ**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2020

Ricardo Viana e Silva

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DO SISTEMA
ORGANIZACIONAL MODULAR DE ENSINO DO ESTADO DO AMAPÁ**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2020

Ricardo Viana e Silva

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DO SISTEMA
ORGANIZACIONAL MODULAR DE ENSINO DO ESTADO DO AMAPÁ**

Assinatura: _____

Ricardo Viana e Silva.

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, sob orientação do Professor Doutor Rui Leandro Maia.

Porto, 2020

RESUMO

O presente estudo faz parte de uma pesquisa aplicada a um grupo de 75 professores pertencentes ao quadro do Sistema Organizacional Modular de Ensino – SOME, no estado do Amapá em 2020. Optou-se por uma pesquisa de natureza quantitativa construtivista que utilizou como instrumento de coleta de dados o inquérito por questionário. O mesmo evidenciou que a escassez de recursos no SOME, ocasiona um ensino deficitário, mas ainda assim, humanizado e inerente a realidade das comunidades; há também necessidades urgentes de reformas estruturais (adequadas ao clima) em salas de aulas e nos alojamentos onde os professores residirão temporariamente. Percebeu-se ainda, uma certa deficiência na formação inicial e continuada aos professores em relação à Educação Especial e Inclusiva. Existe inadimplência em boa parte dos caixas escolares, o que gera falta de recursos materiais necessários ao bom funcionamento das escolas. Em relação às práticas pedagógicas no contexto do SOME, observou-se que as dificuldades sentidas pelos alunos, estão relacionadas a grande maioria das escolas apresentarem instalações precárias, livros didáticos descontextualizados e por vezes, falta de merenda escolar regionalizada. A internet com boa conexão na rede escolar rural como recurso auxiliar em salas de aula é uma realidade existente em pouquíssimas escolas. Em relação à infraestrutura escolar o maior problema enfrentado é a ausência de salas de atendimento do AEE e laboratórios equipados. Quanto ao processo de inclusão no contexto do SOME, ocorre através da identificação das potencialidades de cada aluno com NEE, aliado ao conhecimento empírico dos professores comprometidos no processo. 69% dos professores mencionam que estão a realizar as adaptações curriculares necessárias a realidade dos alunos, porém ainda há quem não as realize justificando a falta de conhecimentos específicos em Educação Especial e Inclusão. E por unanimidade, os profissionais inquiridos acreditam que, o desenvolvimento de habilidades e competências, bem estar emocional, equilíbrio pessoal dos alunos com e sem NEE, são fatores preponderantes que contribuem para uma Educação Inclusiva para todos. Possibilitando aos alunos a capacidade de relacionar-se com o meio sociocultural e familiar e conscientizar-se de que todos são capazes, dentro das suas limitações no livre exercício de sua cidadania.

Palavras chave: Inclusão escolar, Necessidades Educativas Especiais, Formação de Professores, Sistema Modular de ensino.

ABSTRACT

This study is part of a research applied to a group of 75 teachers belonging to the framework of the Modular Organizational Teaching System - SOME, in the state of Amapá in 2020. We opted for a constructivist quantitative research that used the questionnaire survey as a data collection instrument. It showed that the scarcity of resources in SOME causes a deficient teaching, but still humanized and inherent to the reality of the communities; there is also an urgent need for structural reforms in classrooms and in accommodation where teachers will temporarily reside. There was also a certain deficiency in initial and continued training for teachers in relation to Special and Inclusive Education. There is a large part of the school boxes, which generates a lack of material resources necessary for the proper functioning of schools. Regarding pedagogical practices in the context of SOME, it was observed that the difficulties experienced by students are related to the vast majority of schools presented precarious facilities, decontextualized textbooks and sometimes lack of regionalized school meals. The internet with good connection in the rural school network as an auxiliary resource in classrooms is a reality existing in very few schools. In relation to school infrastructure, the biggest problem faced is the absence of ESA service rooms and equipped laboratories. As for the inclusion process in the context of SOME, it occurs through the identification of the potentialities of each student with SEN, combined with the empirical knowledge of the teachers committed in the process. 69% of teachers mention that they are making the curricular adaptations necessary to the reality of the students, but there are still those who did not notice justifying the lack of specific knowledge in Special Education and Inclusion. And unanimously, the professionals surveyed believe that the development of skills and competences, emotional well-being, personal balance of students with and without SEN, are preponderant factors that contribute to an Inclusive Education for all. Enabling students to relate to the sociocultural and family environment and to become aware that all are capable, within their limitations in the free exercise of their citizenship.

Keywords: School inclusion, Special Educational Needs, Teacher Education, Modular teaching system.

DEDICATÓRIA

À minha amada mãe (*in memoriam*), por ter feito de mim um homem forte e persistente que luta pelos seus objetivos de vida todos os dias.

Às minhas irmãs e irmãos, pelo carinho, apoio e coragem para seguir em frente nessa jornada.

Ao meu amor, pela compreensão, incentivo e apoio incondicional nos momentos mais difíceis dessa etapa de estudos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho de investigação simboliza o virar de mais uma etapa deste longo caminho que é a vida. A sua concretização não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas as quais devo expressar o meu mais profundo agradecimento.

Primeiramente a Deus pela força e luz que me trouxe nos momentos decisivos, tristes, de esperança e determinação desse Mestrado. Por ter me dado à oportunidade de vivenciar essa experiência de pesquisador-mestrando e conseguir superá-la com força e determinação nas horas mais difíceis desta trajetória acadêmica.

Ao meu orientador Prof. Dr. Rui Leandro Maia, pelo apoio e orientação que me forneceu na construção dessa pesquisa.

A todos os professores da Universidade Fernando Pessoa do Curso de Mestrado em Ciência da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, pelos conhecimentos transmitidos e pelo incentivo na busca de novos conhecimentos científicos.

Aos professores do Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Educação Especial e Inclusão do Instituto Nacional de Ciências Forense, que abriram caminhos para novos conhecimentos na área de Educação Especial, me incentivando e me apoiando na participação desse Mestrado, em especial a Professora Dr. Sílvia Faustino e Professor Dr. Pablo Francês.

A toda Coordenação do UEFUM/SEED e a todos os professores do Sistema Organizacional Modular de Ensino do Estado do Amapá – Fundamental II, que participaram e colaboraram com muito apreço e dedicação nesta investigação, contribuindo para a realização do presente estudo.

A todos os meus familiares e amigos que contribuíram de alguma forma com orientações na pesquisa, apoio moral e logístico nos momentos mais difícil, quando pensei em desistir. Meu Eterno agradecimento.

ÍNDICE

| | |
|--|-------------|
| RESUMO..... | v |
| ABSTRACT | vi |
| DEDICATÓRIA | vii |
| AGRADECIMENTOS | viii |
| LISTA DE FIGURAS..... | xii |
| LISTA DE GRÁFICOS | xiii |
| LISTA DE TABELAS | xiv |
| LISTA DE ABREVIATURAS..... | xv |
| | |
| 1 INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1 Contextualização | 1 |
| 1.2 Problema, questões da investigação e objetivos da pesquisa | 4 |
| 1.3 Orientação metodológica..... | 6 |
| 1.4 Estrutura do Trabalho | 6 |
| | |
| PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 9 |
| | |
| 2. MARCO TEÓRICO..... | 9 |
| 2.1. Concepções da Antiguidade em relação às pessoas com deficiência..... | 9 |
| 2.2. As deficiências na sociedade medieval | 11 |
| 2.3. Marcos legais e impulsionadores da Educação Especial no mundo e no Brasil | 17 |
| 2.3.1. Concepções no âmbito internacional | 17 |
| 2.3.2. Abordagens da Inclusão na legislação nacional..... | 22 |
| | |
| 2.4. Marcos Pedagógicos: Estratégias inclusivas adotadas nas salas de ensino regular..... | 36 |
| 2.4.1. Interação social | 37 |
| 2.4.2. Trabalhar a comunicação | 40 |
| 2.4.3. O Dilema Adaptação curricular e flexibilização na avaliação na inclusão | 44 |
| 2.4.4. Entendimento correto de diversidade e Inclusão | 49 |
| 2.4.5. Formação inicial e continuada de professores em Educação Inclusiva | 52 |

| | |
|---|------------|
| 2.4.6. Formação de professores em Educação Inclusiva no Estado do Amapá | 55 |
| 2.5. A Inclusão na Educação do Campo realizada pelo Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) no Estado do Amapá..... | 63 |
| 3. MARCO METODOLÓGICO | 68 |
| 3.1. Modelo de Investigação Indutivo | 68 |
| 3.2 Paradigma quantitativo construtivista | 68 |
| 3.3. Método quantitativo de investigação | 69 |
| 3.4. Técnica de coleta de dados | 70 |
| 3.5. Quadro de variáveis da pesquisa | 72 |
| 3.6. Amostragem | 72 |
| 3.6.1. Perfil da amostra | 73 |
| 3.7. Procedimentos | 74 |
| 3.8. Princípios éticos da pesquisa | 75 |
| PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO DA PESQUISA..... | 76 |
| 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 76 |
| 4.1. Formação e Inclusão no SOME..... | 76 |
| 4.2. Práticas pedagógicas em sala de aula no contexto educacional do SOME | 82 |
| 4.3. Práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula do SOME | 91 |
| 4.4. Percepções da Inclusão no contexto educacional do SOME..... | 96 |
| PARTE III – ENQUADRAMENTO CONCLUSIVO..... | 109 |
| 5 CONCLUSÃO..... | 109 |
| REFERÊNCIAS | 113 |
| ANEXOS | 125 |
| ANEXO 1: Questionário | 125 |
| ANEXO 2: Declaração de consentimento informado | 130 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO 3: Autorização para realização da pesquisa..... | 131 |
|---|-----|

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama descrevendo etapas do ciclo da invisibilidade.

Figura 2. Marcos teóricos pedagógicos que abordam estratégias inclusivas.

Figura 3. Resultados das interações sociais satisfatórias.

Figura 4. Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC)

Figura 5. Políticas públicas de Educação Inclusiva do município de Macapá.

Figura 6. Mapa geográfico do Estado do Amapá.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Faixa etária.

Gráfico 2. Gênero.

Gráfico 3. Nível de Escolaridade.

Gráfico 4. Tempo de docência no SOME.

Gráfico 5. Participação em algum curso específico na área de Educação Inclusiva.

Gráfico 6. Cursos de formação continuada em inclusão no SOME ofertado pela SEED.

Gráfico 7. Opiniões sobre outras fontes de conhecimento sobre Inclusão.

Gráfico 8. Avaliação sobre integração das disciplinas nas atividades do SOME.

Gráfico 9. Dificuldades no SOME em relação à aprendizagem dos alunos.

Gráfico 10. Dificuldades no SOME em relação a Recursos didáticos.

Gráfico 11. Dificuldades (ausências) no SOME em relação à infraestrutura.

Gráfico 12. Recurso(s) pedagógico(s) utilizado(s) para promover inclusão (mais citados).

Gráfico 13. Percepções sobre inclusão no contexto educacional do SOME.

Gráfico 14. Sobre adaptações curriculares de forma a promover inclusão no SOME.

Gráfico 15. Percepção da convivência entre alunos especiais e normais em sala de aula.

Gráfico 16. Percepções sobre aspectos ausentes na formação inicial (graduação)

Gráfico 17. Opinião sobre bem estar do aluno como fator de Educação Inclusiva.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Periódicos que abordam as palavras chave: formação inicial, continuada, inclusão, professores, Amapá.

Tabela 2. Etapas do modelo de investigação indutivo.

Tabela 3. Questões do instrumento de recolha de dados.

Tabela 4. Variáveis da pesquisa.

Tabela 5. Dados da autoavaliação docente.

Tabela 6. Avaliação escala de importância sobre desafios na Inclusão no SOME.

Tabela 7. Avaliação de condição hipotética no contexto educacional do SOME

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| ABCAR | Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAEE | Centro de Atendimento Educacional Especializado |
| CBAR | Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais |
| CEB | Conselho de Educação Básica |
| CEBEP | Coordenadoria de Educação Básica e Profissional |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DIEES | Diretrizes da Educação Especial do Município de Macapá |
| DUA | Desenho Universal para aprendizagem |
| EC | Emenda Constitucional |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FUNDEB | Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IBC | Instituto Benjamim Constante |
| INES | Instituto Nacional de Educação dos Surdos- |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério da Educação |
| NEC | Núcleo de Educação do Campo |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PNEE | Portadores de Necessidades Educacionais Especiais |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RCA | Referencial Curricular Amapaense |
| SAAC | Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação |
| SEA | Secretaria de Educação Básica |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. |
| SEED | Secretaria de Estado da Educação |

| | |
|--------|---|
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| SOME | Sistema Organizacional Modular de Ensino |
| SPC | Sistema Pictográfico de Comunicação |
| TGD | Transtorno Global do Desenvolvimento |
| TIC | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

No Brasil, a educação no campo surgiu como política pública do Estado para garantir que as populações distantes das capitais e centros urbanos pudessem ser beneficiadas com a Educação básica, por estar acontecendo um intenso processo migratório de contingencial demográfico para os municípios localizados nos interiores das cidades e das metrópoles brasileiras.

Dessa maneira, o que se observa é que a institucionalização da Educação no campo não somente se voltou para os aspectos educacionais, mas havia outras esferas interessadas em torná-la ferramenta de sucesso no país e nas unidades da federação. Como qualquer política pública, não foi uma estratégia política tão facilmente aplicada na prática, os recursos eram escassos, não havia estruturas adequadas para receber alunos e professores, enfim, desde sua implantação não foi tratada como prioridade para que pudesse garantir um mínimo de qualidade para as comunidades dos interiores.

O processo histórico tem demonstrado tais disparidades. A educação no campo advém do intenso processo de organização de políticas públicas para fortalecer a estrutura política, social e agrária das áreas rurais desde a década de 1930 quando se teve os primeiros estudos publicados confirmando as iniciativas pouco promissoras. Resultados satisfatórios somente conseguiram ser atingidos com aumento de investimentos na área que aconteceu a partir da década de 1950 (Calazans, 1979).

Nas décadas seguintes observara-se a sistematização de um modelo para a Educação Rural, com melhoras da estrutura das escolas nas regiões interioranas e garantias de atendimento educacional para populações que viviam em zonas rurais, cumprindo os preceitos já defendidos e definidos em Cartas Constitucionais e Acordos Internacionais que fomentavam o Ruralismo Pedagógico como estratégia de desenvolvimento político populista com as populações das zonas rurais (Leite, 1999).

Com o fim da Segunda Grande Guerra Mundial, em 1945, ficou evidente que a Educação no Campo carecia de nova organização e sistemática, para tanto, o governo idealizou a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), com o propósito de criar Centros estruturados para treinar professores com a Educação norte-americana, e promover eventos em que a comunidade escolar envolveria toda a comunidade rural em suas atividades.

Dessa concepção, surge em 1956 a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), com o intuito de desenvolver a coordenação de cursos de extensão e a responsabilidade de captação de fundos para o desenvolvimento da escola rural, ofertando cursos de extensão para formar empresas familiares capazes de produzirem e assim, obter recursos para manutenção da educação rural em um processo conhecido como Extensão Rural, e passou a combater arduamente a miséria das populações da zona rural (desnutrição, carência, doenças, educação, entre outros) (Leite, 1999).

Nos anos seguintes, com a sanção da Lei n.º 4.024/1961, da Lei n.º 5.540/1968 e da Lei n.º 5.692/1971, foram estabelecidas diretrizes para a gestão municipal organizar e estruturar a escola fundamental na zona rural. A década de 1970 foi marcada pela inclusão das populações rurais e da zona rural nas políticas públicas sociais brasileiras. Estas estratégias possibilitaram um novo papel para a escola na zona rural dos municípios brasileiros, pois o conteúdo dos currículos preconizava a valorização da realidade da vida campesina na ministração das aulas; a adoção de um calendário escolar específico para as escolas rurais; e passou a considerar a escola rural um agente de mudanças e transformações sociais.

A década de 1990 e a entrada nos anos 2000 representaram a continuidade da perspectiva de proteção da educação no campo, com novas políticas sociais elencadas pelo Ministério da Educação (MEC). Como exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que sistematizou investimentos para propostas pedagógicas de valorização da escola em áreas não urbanizadas, dispendo sobre a adequada maneira de organizar o projeto político pedagógico, o atendimento a diversidade cultural dos alunos, dos professores e da comunidade de entorno. Em 2004, com a criação da Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), tornou-se possível aglutinar as políticas de educação de jovens e adultos (EJA), de educação do campo, educação ambiental, educação indígena, e educação étnico racial, repassando aos estados e municípios as diretrizes para promovê-las em suas redes educacionais.

No Estado do Amapá, o processo de Educação no Campo compõe as políticas de interiorização da Educação básica e do Ensino Superior, representando, dessa forma, o processo de expansão, no sentido de levar e garantir a oferta e a manutenção de educação pública para as cidades e comunidades no interior do Estado, assegurando a estes a oferta de educação como direito social como tem sido proposta a todos os brasileiros, amapaenses ou não (M. R. S. da Costa, 2017).

O cenário característico da interiorização no campo da educação revela-se como o expandir-se para fora, não apenas da instituição, mas para além dos grandes centros urbanos (Capitais) ou de um centro urbano de referência (Município Polo) para as comunidades ou para o interior do interior.

Dessa maneira, até 2004 no Amapá somente considerava-se a possibilidade de executar o paradigma da Educação Rural. Somente em meados de 2004 com a realização do I Seminário de Educação do Campo do Amapá que a nova concepção passou a ser adotada pela rede estadual de ensino. Nesse sentido, na sequência, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) publicou a Carta da Educação do Campo, cujos anseios retratavam as necessidades das escolas dos interiores e instituiu o Comitê de Educação do Campo (composto por membros dos órgãos oficiais do governo e representantes da sociedade civil por meio dos movimentos sociais) e o Núcleo de Educação do Campo (NEC/SEED).

Segundo R. da P. Costa (2016), discutir as políticas públicas de educação do campo no Amapá é um desafio, pois, quase sempre são demandas impostas, devido à falta de movimentos sociais do campo que estejam organizados e envolvidos na luta para assegurar a democratização e o acesso à educação. Dessa maneira, uma das características da educação do campo no estado é a dependência política da população em relação ao governo e o que este pode disponibilizar. Devido a isso, é possível

analisar que a educação ofertada nas escolas do campo no Amapá traduz um modelo pedagógico urbanocêntrico, que é apenas transferido para estas escolas. As políticas públicas federais de educação para o campo ainda têm dificuldades para estabelecerem-se no contexto amapaense, uma vez que não há articulação entre os movimentos e a população. Nesse sentido, pode-se dizer que o Amapá ainda caminha na contramão do que é defendido pelos movimentos sociais, particularmente, o Movimento Por uma Educação do Campo.

Há ainda muitos desafios que precisam ser atendidos no processo de ensino da Educação no Campo com as populações em zona rural. Entre algumas questões pertinentes, nessa dissertação salienta-se a adoção de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) concebido para organizar e sistematizar ações de implantação das modalidades de Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas comunidades rurais, ribeirinhas e povos das florestas do Estado do Amapá, legalizado pelo art. 59 da Lei nº 0949/2005 (Amapá, 2005).

1.2 Problemas: Questões de investigação e objetivos da pesquisa

No contexto das escolas onde funciona o SOME, identifica-se que, a experiências vivenciadas pelos docentes tem se caracterizado pela falta de formação específica desses profissionais para atuarem com seus alunos NEE. Gerando conseqüentemente, problemas no manejo do processo ensino aprendizagem e nos resultados de cada etapa conclusa. O que afeta não somente o contrato pedagógico dos professores com os alunos com NEE, que não conseguem desenvolver os conteúdos adaptáveis às necessidades especiais dos alunos NEE em escolas que contam com o mínimo de estrutura de apoio (tecnológico, educacional e arquitetônico) para a realização das atividades e planejamentos propostos.

Diante de um quadro caótico para o desenvolvimento da educação especial em escolas do campo que estão realizando as atividades do SOME, busca-se nessa dissertação responder a seguinte problemática: Quais as dificuldades que os professores

do SOME que atuam nas turmas do Ensino Fundamental II têm em promover a educação inclusiva e trabalhar estrategicamente com o público alvo (alunos com NEE)?

Para essa problemática, buscamos traçar as seguintes hipóteses norteadoras no desenvolvimento dessa pesquisa:

- ✓ Quais são os programas educacionais e políticas públicas que beneficiam a formação inicial e continuada dos professores que atuam no SOME e como consideram a inclusão de alunos NEE?
- ✓ Como os professores do SOME planejam e realizam as aulas nas turmas do Ensino Fundamental II?
- ✓ As aulas e planejamentos são elaborados considerando o processo de adaptação e inclusão de alunos NEE no SOME?
- ✓ Quais são as expectativas, os desafios e principais estratégias adotadas pelos professores para que alunos NEE possam participar da inclusão sem serem excluídos das atividades do SOME?

Nesse sentido, o objetivo geral da dissertação fora analisar a Educação Inclusiva no Ensino Fundamental II do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) do Estado do Amapá. Em relação aos objetivos específicos, buscamos:

- ✓ Descrever as principais ações de programas educacionais e políticas públicas que beneficiam a formação inicial e continuada dos professores que atuam no SOME e como consideram a inclusão de alunos NEE;
- ✓ Investigar o *modus operandi* dos professores do SOME planejarem e realizarem as aulas nas turmas do Ensino Fundamental II;
- ✓ Identificar a organização das aulas e os planejamentos didáticos e pedagógicos adotados no processo de adaptação e inclusão de alunos NEE no SOME;

- ✓ Elencar as expectativas, os desafios e principais estratégias adotadas pelos professores para que alunos NEE possam participar da inclusão nas atividades do SOME.

1.3 Orientações metodológicas

Para que tais objetivos pudessem ser alcançados, o modelo de investigação consistiu-se na adoção do método Indutivo, através da metodologia do Paradigma Quantitativo, que segundo Gil (2017) considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Isso requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão).

Quanto ao método de investigação optamos pela Pesquisa de Campo utilizando como instrumento de coleta de dados o questionário estruturado. Conforme Ventura (2007), este método tem se caracterizado pela organização de questionamentos (questões fechadas) que visam identificar a ocorrência dos fenômenos que estão sendo analisados e tomados como objetos de estudos, descrevendo o ambiente e as circunstâncias em que ocorrem e em algumas condições, apresentar soluções.

Por suas características, buscou-se desse momento em diante, realizarmos análise de dados obtidos com os professores inqueridos do SOME que lecionam nos interiores do Estado do Amapá, em conformidade com o paradigma quantitativo, utilizado de acordo com os postulados de Marconi e Lakatos (2010), por considerá-lo tornar “possível mensurar e quantificar as respostas dos questionários e obter dados que vão confirmar ou contestar as hipóteses” (p. 101).

1.4 Estrutura do Trabalho

Com os resultados foi possível, inicialmente, organizar um capítulo de introdução, onde foram postuladas: As razões para a construção da dissertação; às motivações para compreender as relações de inclusão e formação de professores que atuam no SOME; os objetivos gerais e específicos e todo o percurso metodológico da

pesquisa, sendo este, o momento de apresentação dos ideais constitutivos da dissertação e suas principais finalidades.

Na sequência, organizamos um segundo capítulo para apresentarmos o marco teórico: Com abordagens de concepções da Antiguidade em relação às pessoas com deficiência na época clássica da civilização greco-romana, na sociedade medieval chegando à atualidade. Foram ainda analisados os marcos legais e impulsionadores da Educação Especial no mundo e no Brasil, os marcos pedagógicos que descrevem estratégias inclusivas adotadas nas salas de ensino regular, que ao seu tempo, tornaram-se fundamentais para garantir o desencadear da educação inclusiva em escolas públicas e privadas, bem como a manutenção do prescrito na continuidade dos processos históricos de inclusão de alunos com NEE. Finalizamos o capítulo com a apresentação da Inclusão na Educação do Campo realizada pelo Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) no Estado do Amapá.

No terceiro capítulo, apresentamos o marco metodológico da pesquisa enfatizando os principais aspectos de construção dos procedimentos empíricos adotados na organização dessa dissertação respectivamente: O modelo de Investigação Indutivo; o paradigma quantitativo construtivista; o método quantitativo de investigação; a técnica de coleta de dados; o quadro de variáveis da pesquisa; a amostragem; os procedimentos adotados nas etapas de coleta de dados e na análise dos dados; e os princípios éticos da pesquisa.

No quarto capítulo, organizamos os resultados obtidos com o marco metodológico, e analisamos as percepções dos professores inqueridos, referente às possibilidades do processo de inclusão promovido no SOME. Na sequência postulamos os objetivos da pesquisa e as intenções em compreender e identificar a Educação Inclusiva no Ensino Fundamental II do SOME do Estado do Amapá.

Por fim, apresentamos as considerações e conclusões do estudo, bem como as referências, anexo e apêndices.

O desafio foi grande, porém os resultados dessa pesquisa poderão oferecer um leque de possibilidades em práticas futuras, que serão imprescindíveis para o desenvolvimento da formação continuada do professor e multissensorial dos educandos com e sem necessidades especiais.

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Concepções da Antiguidade em relação às pessoas com deficiência

Os indivíduos com alguma deficiência sempre foram mal vistos pela sociedade ao longo de sua história. Na Idade Antiga, a sociedade se organizava: ora para proteger; ora pra extinguir do seio social o “diferente”. Então, no caso dos que queriam extingui-los, a prática mais comum era a morte para esse grupo. Nas explicações de Oliveira & Resende (2017), os deficientes eram vistos como empecilho à sobrevivência do grupo em que havia nascido:

Historicamente, as pessoas com deficiência foram marcadas pela negligência, omissão e segregação, o que interiorizou em nossa sociedade o preconceito e as atitudes discriminatórias. A sociedade, até então, tende a perceber a deficiência como uma doença crônica, e o ‘deficiente’ como inválido e incapaz, uma vez que ele pouco pode contribuir para a economia e para a sociedade. Nesse sentido perpetuou-se por longo tempo o ‘ciclo da invisibilidade’ (Oliveira & Resende, 2017, p. 296).

O ciclo da invisibilidade foi descrito por esses autores como responsável pelo desejo pela morte dos deficientes o que sempre acompanhou o desenvolvimento das sociedades primitivas. Dessa maneira, ilustramos o seguinte diagrama para facilitar entendimento sobre ciclo da invisibilidade (Ver Figura 1).

Figura 1. Diagrama descrevendo etapas do ciclo da invisibilidade.



Fonte: Oliveira & Resende (2017, p. 296).

O diagrama foi organizado por setas para evidenciar um movimento circular que mostra através de palavras norteadoras, os processos que as pessoas com NEE enfrentavam diariamente para conseguir manterem-se presentes no convívio social, o que representou um período histórico bem longo.

Na Idade Antiga, para o grupo que protegia os deficientes, a visão se tornava mais assistencialista, ou seja, esses tinham prazer em cuidar dos deficientes e sustentá-los até que conseguissem a simpatia divina, ou a gratidão por terem sido mutilados em atividades militares (guerras). Prova é que os deficientes eram vistos pelo povo hebreu como penitência causada por Deus, ou uma espécie de punição divina para que as pessoas pudessem se redimir e viver exclusivamente para a prestação do serviço religioso.

Segundo as explicações de Monteiro et al. (2016), na Roma antiga foi criada a Lei das XII Tábuas que concedia poderes aos patriarcas a matar os filhos que não fossem fisicamente perfeitos, ou seja, que tivessem defeitos em sua estrutura física. Exemplificando essa realidade, cita-se o caso de Esparta, local em que muitos recém-nascidos, frágeis ou deficientes, deveriam ter sua vida cancelada, sendo lançados do alto de um abismo de mais de 2.500 metros de altura, em um local chamado Alto do Taigeto.

Foi na Grécia antiga que começou a difusão social de novos pensamentos sobre a questão dos deficientes. Foi com a filosofia de Aristóteles, que a sociedade começou a se preocupar com eles, protegendo-os. Esses por sua vez, recebiam proventos próprios, num sistema assemelhado com o nosso atual Sistema Previdenciário. Havia apenas o sentimento de caridade para com estas pessoas. Não se cogitava a possibilidade de estes serem úteis à sociedade por meio do trabalho.

O pensamento grego antigo influenciou todo o império romano, o que possibilitou a discussão e reflexão sobre novas formas de tratos, cuidados e proteção dos deficientes, visando assim desenvolver um sistema assistencial, ou a readaptação destes deficientes para o trabalho que lhes fosse apropriado.

Em uma segunda perspectiva proposta por Rodrigues; Lima (2017), para a presença dos deficientes na sociedade antiga. Justificaram que os deficientes faziam parte de uma vontade divina para mostrar a sociedade que existiam os sinais divinos enviados pelos deuses para agradar toda a sociedade; ou então, os mesmos deuses os enviaram para serem castigados, por serem similares a demônios na concepção cultural da época.

Na época clássica da civilização greco-romana, somente quem pudesse falar, andar, ver e se destacar na sociedade poderia ascender socialmente. Vários filósofos gregos acreditavam que o pensamento seria concebido apenas através de palavras faladas.

2.2. As deficiências na sociedade medieval

Segundo Rodrigues & Lima (2017), na Idade Média adquiriu-se outra visão em relação aos deficientes, já não praticavam mais a eliminação por morte, neste ínterim a igreja é quem conduz e diz que tem que pagar pelo seu mal e os deficientes cumprem suas penas vivendo a mendigar e servindo aos nobres.

A igreja detém-se na dominação na Idade Média, direciona um novo olhar para os deficientes antes menosprezados como seres sem almas, agora com almas, mas pecadoras, e, portanto, teriam que pagar por seus pecados, excluídos distante novamente da sociedade, a igreja passa a educá-los, mas muito vagamente com o intuito de continuar manipulando os mesmos. Neste período a educação era privilégio apenas dos filhos dos nobres, a classe dos camponeses jamais chegava às escolas.

No entendimento de Oliveira & Resende (2017), ao longo da história no mundo os deficientes não foram vistos como pessoas, mas sim como animais porque não falavam, pois na época Medieval, sofriam com toda sorte de privações.

Com o passar dos anos a igreja levanta um novo olhar para os deficientes que já exprimiam algum sentimento, necessitavam de perdão porque haviam pecado e poderiam ser chamados de cristãos, já tinham almas e não deveriam ser mais

sacrificados existindo agora a possibilidade de serem DA, pois quem sabe teriam cometido algum pecado, e por isso estariam sendo punidos por Deus com suas limitações.

Para Farias & Lopes (2015) com o fim de amenizar a situação para a sociedade que se sentia incomodada com a presença dos deficientes surgiram às instituições que agregavam e retiravam os mesmos do convívio social. Este intuito não era de proteger os deficientes, mais sim de retirar do meio dos chamados saudáveis, de se misturar com os chamados não saudáveis.

A sociedade massacrou os deficientes impondo suas vontades, logo, manter a distância era o melhor a se fazer, pois estas pessoas se tornavam ameaçadoras. A igreja começara a mudar sua visão vagarosamente já os reconhecendo como seres humanos, mas ainda detinha um poder que era sobremaneira bem vantajoso para seus objetivos que era controlar os deficientes.

Por isso, na idade média, por exemplo, os deficientes eram proibidos de receber a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados; também havia sanções bíblicas contra o casamento de pessoas deficientes. Neste período da história, compreendido entre a queda do Império Romano em 476 d. C. e a queda de Granada em 1492, quando a Europa foi dominada pelo mundo árabe, não são encontradas referências sobre a inclusão social dessas pessoas com deficiências, já que os valores culturais relacionados à história e à religião eram transmitidos principalmente pela fala.

Como postulado por Castro, Castro & Gomes (2017), até que a sociedade humana passasse por sua revolução industrial e os valores sociais pudessem ser transformados, no século XVIII, as deficiências de uma forma geral eram vistas e entendidas pela literatura científica e pela sociedade como fatos místicos de cunho ocultista. E conforme esses autores:

O senso comum associa deficiência com incapacidade, ignorando que a pessoa com deficiência pode desenvolver potencialidades e habilidades, desde que observadas as suas necessidades educativas especiais para que seja possível praticar todas as atividades de uma pessoa considerada normal. Essa equívoca associação é derivada da terminologia usada para representar as pessoas com deficiência (Castro, Castro & Gomes, 2017, p. 3).

Foi a partir de meados desse século que a concepção e o trato aos deficientes começaram a ter uma mudança de concepção. Em meados do século XVIII, numa altura em que a ciência moderna, saindo da revolução científica do século XVI pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton, começava a deixar os cálculos esotéricos dos seus cultores para se transformar no fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade.

Uma fase de transição, pois, que deixava perplexos os espíritos mais atentos e os fazia refletir sobre os fundamentos da sociedade em que viviam e sobre o impacto das vibrações a que eles iam ser sujeitos por via da ordem científica emergente.

A Idade Média foi um período marcado pelas grandes invasões, guerras, domínio dos mais fortes contra os mais fracos, as doenças que dizimavam a população e a recusa da sociedade com relação aos deficientes. Estes eram vistos como pessoas que pecaram e teriam que pagar por seus pecados enclausurados em mosteiros para cumprirem sua sentença.

Apesar de a igreja parecer mais flexível, por não aceitar que os deficientes fossem considerados como animais, ainda assim, estes sofriam muito com o abandono e o preconceito. Em toda a parte, a sociedade opressora alegava que para Deus a criação era perfeita e o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus.

Nesta época as famílias que se intitulavam nobres donos de grandes posses, para que não viessem a dividir seus bens com pessoas que não eram do convívio social dos mesmos, optavam em casar-se entre si, e isto acarretava uma taxa de natalidade demasiada de pessoas com deficiência.

A igreja exercia um poder sobre maneira na vida das pessoas, e mais ainda na vida destas pessoas deficientes, dizia-se ter parte com os demônios, por seus corpos possuíam maus espíritos. Dessa forma, muitos deficientes foram condenados à morte em fogueiras pela igreja, outros iam para os circos fazer a diversão desta mesma sociedade que a excluía.

No entendimento de Bastos (2016), na idade média, a igreja católica teve papel fundamental na discriminação no que se refere às pessoas com deficiência. Entretanto, isso incomodava a igreja principalmente em relação às famílias abastardas que tinham em seu meio os deficientes como pessoas sem almas, que não podiam se casar, participavam dos rituais sagrados e muito menos receber qualquer investimento para que fossem educados, pois quem tinha o poder de educá-los era a igreja.

A educação dos deficientes ocorreu por parte da igreja que começou a olhá-los já com outra visão para que os mesmos pudessem receber educação, não podiam confessar seus pecados. Através dos monges que faziam o voto do silêncio, não deveriam repassar seus conhecimentos aprendidos através das escrituras sagradas, assim se comunicavam por sinais e os mesmos começaram os primeiros ensaios para a educação na vida dos que sempre estiveram à margem sem direitos.

Nesse momento a igreja era a principal instituição que regia o ensino na Idade Média, o conhecimento era restrito, apenas a nobreza, concebia o ensino e ainda assim não podia passar a outros, o que aprendiam. As pessoas que apresentavam algum tipo de anormalidade ou deformação física em qualquer que fosse a parte do corpo não eram respeitadas, ainda que tivesse idade avançada. Os mais pobres sofriam constantemente porque já nasciam em posição social desfavorável.

Segundo Sasaki (1997), a humanidade vive, hoje, um momento de sua história marcado por grandes transformações, decorrentes, sobretudo, do avanço tecnológico, nas diversas esferas de sua existência: na produção econômica dos bens naturais; nas relações políticas da vida social e na construção cultural. Esta nova condição exige um redimensionamento de todas as práticas mediadoras de sua realidade histórica, quais sejam, o trabalho, a sociabilidade e a cultura simbólica.

Sasaki (1997), assevera que a sociedade vem sendo chamada para criar oportunidades iguais para as pessoas com necessidades especiais, o que significa mudar a própria sociedade para que elas possam ter acesso aos seus direitos. Portanto, o autor entende reafirma que:

O conceito de sociedade inclusiva já vem sendo gradativamente implantado em várias partes do mundo, como consequência natural do processo de implementação dos princípios de inclusão na educação, no mercado de trabalho, no lazer, recreação, esportes, turismo, cultura, religião, artes, família. (Sassaki, 1997, p. 167).

Atualmente muito tem se falado sobre a cidadania da pessoa com deficiência visual e seus direitos e deveres para com a sociedade. Ou seja, são discutidas questões ligadas ao deficiente visual e à necessidade de que ele ocupe o espaço que lhe compete como cidadão integrado socialmente. Esta integração, no entanto, não é rápida nem fácil, mas, necessária (Sassaki, 2005).

É um processo pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade busca, em parceria, equacionar problemas, decidir soluções e efetivar equiparação de oportunidades para todos (Sassaki, 1997, p. 41).

Historicamente a educação especial no Brasil surgiu em meados do século XIX, posta em prática em ações isoladas e particulares para atender indivíduos com deficiências motoras, cognitivas e sensoriais. Entretanto, até que fosse inserida em definitivo no sistema educacional brasileiro, aplicado como político e defendido por lei, foi preciso mais um século. Somente no fim da década de 1950 que sua instituição foi declarada em oficial, denominando-se “educação dos excepcionais” (Mantoan, 2003).

Nas últimas décadas do século XX, mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca (em 1994) a educação inclusiva de crianças com necessidades especiais no ensino regular passou a se estabelecer a partir de uma concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos. Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências, onde possam ter autonomia para reorganizar o sistema de ensino em suas realidades, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e apta a trabalhar com todos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais (Mantoan, 2003).

Mantoan (2003) explica que a escola resiste até hoje a inclusão, pois é incapaz de atuar diante da complexidade, da variedade, da diversidade, ou seja, da diferença existente entre os seres humanos. E segundo seu entendimento é preciso inovar para que a inclusão possa alcançar o rendimento dos alunos com NEE na sala de ensino regular:

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na centralização 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, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades (Mantoan, 2003, p. 34).

Entende-se que as tarefas fundamentais para inovar o processo de educação inclusiva na escola são os seguintes: recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente a escola, abrindo espaços para cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por todos que nela atuam; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência; formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor para que tenha condições e estímulos para ensinar a turma toda, sem exclusões ou exceções (Mantoan, 2003).

Nesse sentido, Pletsch (2005) abordou em seus estudos o papel do professor para realizar a inovação na educação inclusiva em escolas públicas, enfatizando que a melhoria da educação acontecerá quando toda a sociedade participar dos processos de desenvolvimento humano, e entender sua importância nos processos de inclusão dos sujeitos com NEE na escola. Segundo o entendimento da autora:

Incluir, pois, não é ‘largar’ o aluno com necessidades especiais junto com outros ‘não especiais’, numa classe regular, sem apoio e adaptações necessárias ao seu desenvolvimento, pois o fato dele estar incluído não significa que tenha se tornado igual aos demais. A natureza biológica da deficiência do aluno incluído deve ser levada em consideração – mesmo que de forma secundária –, pois cada aluno tem as suas peculiaridades e o seu próprio tempo, e a inclusão deve partir desse pressuposto: valorizar a diversidade. Portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar à dinâmica do processo educativo, o qual na maioria das vezes é padronizado e homogêneo (Pletsch, 2005, p. 25).

Portanto, na atual conjuntura a educação inclusiva, ao conseguir ajustar-se às necessidades das crianças a sua realidade, conseguirá também entender o papel dos professores, pois o desafio de sua atuação será o de ensinar na diversidade, incitando em

seus planejamentos a busca de novo conhecimentos e estratégias pedagógicas, ampliando-se as possibilidades de rendimento e de habilidades profissionais (Pletsch, 2005).

2.3. Marcos legais e impulsionadores da Educação Especial no mundo e no Brasil

Conforme a evolução foi acontecendo no mundo desenvolvem-se novas versões para explicar porque que as pessoas adquiriram deficiências. Muda-se o olhar de que tudo era por castigo divino, e passa-se a usar a ciência como meio de explicar que as pessoas nasciam deficientes por contrair alguns tipos de doenças.

2.3.1. Concepções no âmbito internacional

Na década de 1980, surge os marcos legais da educação especial e inclusiva das pessoas com deficiência em nível mundial, sendo a primeira ação internacional culminante do Ano Internacional das Pessoas com Deficiências.

2.3.1.1. Ano Internacional das Pessoas com Deficiências

Marca um período que na década de 1980 ficou caracterizado como promissor na organização de políticas públicas internacionais que priorizavam um olhar humano para a questão da igualdade de oportunidades de aprendizagem para o público de alunos que estava em processo de reabilitação de patologias e para a participação de alunos com NEE no bojo das políticas educacionais, através da criação de planos de ações para combater a evasão e promover a participação com igualdade nas estratégias de ensino em todas as escolas do mundo.

O ano 1981 considerado estrategicamente pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, tendo-se como principal proposta emblemática de trabalho, a frase norteadora das ações "Participação plena e igualdade". As ações que estavam sendo elaboradas à época, caracterizaram-se por complementar a chamada Carta de Sundberg e propunham o direito das pessoas deficientes a terem direito a vida como membros da sociedade, sem serem excluídos. O

marco maior dessas ações encabeçadas pela ONU nesse período foi à celebração do Programa Mundial de Ação para pessoas com deficiência, celebrado em 1982.

O acesso de todos os setores da população aos recursos financeiros e materiais, sem esquecer as zonas rurais nos países em desenvolvimento, seria de grande importância para as pessoas deficientes, uma vez que poderia se traduzir por um aumento dos serviços comunitários e pela melhoria das oportunidades econômicas.

2.3.1.2. Declaração Mundial de Educação para Todos

A década de 1990 se inicia com a publicação da Declaração Mundial de Educação para Todos, documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que confirmou pela primeira vez aos países signatários as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requererem atenção especial, propondo aos participantes que tomassem medidas que garantissem a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado (UNICEF, 1990).

No artigo 2, no item 1, consta que os países signatários devem lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes.

2.3.1.3. Encontro de Nicarágua

Em 1992, a Organização dos Estados Americanos (OEA) promoveu o III encontro de vários países na Nicarágua, para discutirem propostas afirmativas que viessem trazer ganhos para a população deficiente a fim de promover a inclusão da pessoa no que concerne seu envolvimento nos segmentos da sociedade. De acordo com

o Protocolo formulado, as leis gerais de cada país devem contemplar a realidade das pessoas com deficiência e promover o ideal da equidade e igualdade de condições.

O documento expressou sua preocupação pela violação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e sua mais firme condenação aos graves e reiterados fatos de violência que se vêm produzindo na Nicarágua e que provocaram até o momento a lamentável perda de mais de 300 vidas humanas e centenas de feridos; pela repressão e violência contra estudantes e membros da sociedade civil, bem como pelo atraso na prestação de assistência médica urgente aos feridos.

2.3.1.3. Declaração de Salamanca

Dois anos depois, em 1994, foi assinada na Espanha a Declaração de Salamanca, configurando-se como o marco histórico mais significativo visando à inclusão social, por difundir os ideais inclusivos em escala mundial, inclusive no Brasil, cujas propostas da declaração contribuíram para que novas políticas inclusivas surgissem. Este documento foi criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que viessem atender a todas as pessoas de modo igualitário independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994).

De acordo com a declaração os princípios por ela defendidos é que as escolas e seus projetos pedagógicos se adequem as necessidades dos indivíduos nela matriculados, de acordo com o art. 11.º da Declaração de Salamanca consta que o planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.

A utilização e divulgação do termo necessidades educacionais especiais NEE, advém da tradução realizada no Brasil da Declaração de Salamanca, e é empregado na legislação brasileira, significando uma abrangência maior dos grupos de alunos considerados como público da Educação Especial (UNESCO, 1994).

2.3.1.4. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência

Em 1999 aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001, e defende que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. O texto ainda utiliza a palavra “portador” (BRASIL, 2001).

Entre as principais medidas para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados participantes comprometeram-se a tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, sendo as principais:

a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;

b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;

c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência;

d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo.

2.3.1.5. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

No ano de 2009, outro evento internacional culminou com a assinatura da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tendo a ONU como organizadora e o Brasil como um de seus signatários. Esse documento final esboçou e orientou as maneiras com que os países deveriam garantir um sistema de Educação inclusiva em todas as etapas de ensino (ONU, 2006).

Considerou-se o desenvolvimento humano como um processo motivado por diferentes objetivos, valores, condições, interesses, contexto igualmente variável e flutuante. O homem visto como ser social-produtor-ativo contínuo e infinito, na sua construção própria e histórica, devidamente situado.

2.3.1.6. Fórum Mundial de Educação

Mais recentemente, a ONU organizou em 2015, um evento internacional que culminou com a assinatura da Declaração de Incheon. O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva (ONU, 2015).

O planejamento educacional não pode ignorar as especificidades do ser (aluno) o seu meio e momento histórico, menos ainda, deve desconsiderar seus interesses e necessidades. Deve-se no ato do planejamento respeitar diferenças individuais, visão de mundo, tradições e conflitos que emergem e podem ser articuladas, objetivando uma totalidade.

2.3.2. Abordagens da Inclusão na legislação nacional

A história da educação inclusiva no Brasil começa na década de 1850, quando algumas escolas passam a aceitar alunos especiais, que se adequem ao plano de ensino da instituição. O atendimento às pessoas com deficiência começou na época do Império no Brasil com a criação de quatro instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (em 1854, atual Instituto Benjamin Constant - IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos (em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos- INES), no Rio de Janeiro. Em São Paulo, o Instituto Pestalozzi (em 1926) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (em 1954).

2.3.2.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961

No contexto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024/1961 (Brasil, 1961), garantiu o direito dos “alunos excepcionais” à educação, estabelecendo em seu art. 88 que para integrá-los na comunidade esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. Esse documento mudou a concepção de educação brasileira, inovando no direito dos excepcionais à educação. Como indicado em seu art. 88, para integrá-los na comunidade, sua educação devia, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

O princípio básico implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar por meio de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível.

No art. 89 da Lei n.º 4.024/1961 (Brasil, 1961) há o compromisso explícito dos Poderes Públicos de dispensar “tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções” a toda iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação.

2.3.2.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971

A Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, definiu o objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) como o de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

No art. 9º foi assegurado "tratamento especial" aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, em conformidade com o que os Conselhos Estaduais de Educação definiram (BRASIL, 1971).

2.3.2.3. Surgem os “alunos com Necessidades Educativas Especiais” - Portaria CENESP/MEC nº 69/1986

A mudança da nomenclatura – “alunos excepcionais”, para “alunos com necessidades educacionais especiais”, aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69/1986 (Brasil, 1986). Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas. O MEC adotava até então o termo “portadores de necessidades educacionais especiais” – PNEE ao se referir a alunos que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidades.

2.3.2.4. A Constituição Federal de 1988 e a Educação para Todos

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) em seu art. 205 assegurou que as pessoas com deficiência tivessem os mesmos direitos que os demais cidadãos, o direito de todos à educação, esse direito deve assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o qual é um dever do Estado e da família.

A Constituição Federal de 1998 (Brasil, 1988) cumpre o descrito em seu art. 208, que garante ao Estado o dever com a Educação, e principalmente, pelas seguintes Emendas Constitucionais (EC): EC n.º 14/1996 (Brasil, 1996); EC n.º 53/2006 (Brasil, 2006); e EC n.º 59/2009 (Brasil, 2009). Não se pode também, deixar de elencar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Brasil, 1990) também relata sobre educação especializada, em seu art. 54, III, que diz “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

2.3.2.5. A Educação Especial torna-se obrigatória na Educação básica brasileira - Lei n.º 7.853/1989

Dessa maneira, em 1989 foi sancionada a Lei n.º 7.853/1989 (Brasil, 1989) que obrigou ao Estado criar as escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. E também, o poder público teria a competência de garantir a matrícula compulsória de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Para os efeitos do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência, considera-se:

I- Deficiência - Toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II- Deficiência permanente - Aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;

III- Incapacidade - Uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para

que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas categorias:

I- Deficiência física - Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções;

II- Deficiência auditiva - Perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis, indo de surdez leve até surdez severa e anacusia;

III- Deficiência visual - Acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20% (tabela de Snellen), ou ocorrência de ambas as situações;

IV- Deficiência mental - Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas.

2.3.2.6. O Estatuto que promoveu mudanças na Educação para Todos - 1990

A entrada na década de 1990 representou o surgimento das leis brasileiras que mais influenciaram e promoveria a inclusão, a educação especial e a mudanças de concepções sobre a pessoa com deficiência. Nesse contexto, foi publicada a Lei Nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e garantiu, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e

políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, como não poderia ser diferente, repete em seu Art. 54, Inciso III, o mandamento constitucional que obriga o Estado a assegurar à criança atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

2.3.2.7. A Inclusão Escolar e a Política Nacional de Educação Especial - 1994

Já em 1994, foi organizado e publicado a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) que, em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que possuam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos normais. Ou seja, a política exclui grande parte desses alunos do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

A Educação Especial, em meados dos anos 1990, orientava sua ação pedagógica por princípios específicos, quais sejam: normalização (que pode ser considerada a base filosófica ideológica da integração); integração (que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres); individualização (que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais); interdependência (envolve parcerias entre diferentes setores); construção do real (para atender as necessidades do alunado); efetividade dos modelos de atendimento educacional (envolve três elementos: infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas); ajuste econômico com a dimensão humana (valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais); legitimidade (participação direta ou indireta das pessoas portadoras de deficiência na formação de políticas públicas, planos e programas) (Brasil, 1994).

2.3.2.8. O Atendimento universal na Educação com a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Em 1996, publica-se a Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) que dirimiu sobre as atuais diretrizes e bases da Educação. A LDB como é comumente referida, criou um capítulo específico para a Educação Especial, dispondo sobre a organização dos serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

A Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996) promulgou oficialmente o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Traz como prioridade a educação brasileira em seus níveis que vai do ensino na creche até o ensino médio e superior, reafirmada através da Constituição Federal de 1988, sendo delegada nas mãos dos Estados e Municípios a garantia de uma educação que atenda às necessidades e as peculiaridades da clientela (Rodrigues & Lima, 2017).

Essa lei deu relevância e um sentido mais significativo para a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais a partir da Constituição de 1988, onde a presença da educação especial na Lei certamente refletiu em um determinado crescimento da área, em relação à educação geral e os sistemas de ensino, como preconiza o seu art. 58:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
§ 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.
§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996, p. 12).

Os avanços educacionais ocorridos com o artigo 58 da Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996) tornaram o atendimento educacional gratuito; a oferta do atendimento especializado, no âmbito da rede oficial de ensino, não pode ser cobrada.

Tendo a LDB, a regência sobre a educação que venha atender e dar base para que o ensino seja de qualidade, colocando a quem preciso for tomando por base a modalidade de ensino, a Educação Especial que venha garantir direitos aos portadores de necessidades educacionais o pleno direito em atendimentos específicos em classe regular de ensino ou salas especiais. Esta modalidade permeia por uma melhor atenção por parte do poder público, a esses educandos é dever do Estado assegurar o ensino que seja de qualidade capacitando professores para atender esta demanda com formação específica tanto os que estão no ensino regular, quantos os que estão em salas especiais (Oliveira & Resende, 2017).

Portanto, consideram-se alunos com NEE aqueles que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e que por isso sejam impedidos de ter uma participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Os alunos que possuem transtornos globais de desenvolvimento apresentam alterações nas interações sociais e na comunicação. Têm interesses em atividades restritas, estereotipados e repetitivos. São aqueles com síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Os alunos com altas habilidades/ superdotação, além de apresentarem uma grande criatividade, um envolvimento notável na aprendizagem e área de seu interesse, demonstram um potencial elevado nas áreas educacional, intelectual, liderança, psicomotricidade e artes.

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

Atualmente existem normas estabelecidas que visam acessibilidade dentro das escolas como a construção de rampas, de elevadores, corrimãos e outros elementos

facilitadores da vida dos deficientes físicos. As diretrizes também colocam o ensino de libras nos currículos dos cursos superiores, entre outras ações que visam impulsionar a inclusão escolar.

2.3.2.9. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

A legislação brasileira tem logrado bons resultados educacionais em relação à inclusão de alunos com NEE em salas de aula de ensino regular, confirmando-se o conceito postulado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de que “a Educação Especial se destina a pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como de altas habilidades, superdotação ou talentos” (Brasil, 2001,p. 34).

Os conceitos de educação especial e educação inclusiva atuam de forma semelhante e paralela no contexto das pesquisas pedagógicas e nas legislações, tanto que tais conceitos são explorados por Nunes; Saia; Tavares (2015) no decorrer do século XX, a partir da institucionalização da escolaridade obrigatória e do reconhecimento de incapacidade da escola de responder pelo aprendizado de todos os alunos, criaram-se, então, as salas especiais dentro de escolas regulares, para aonde os alunos considerados com dificuldade de aprendizado eram encaminhados. Sobretudo após as duas guerras mundiais, houve proliferação das salas e escolas especiais.

2.3.2.10. Plano Nacional de Educação 2011-2020

O Plano Nacional de Educação 2011-2020 (Brasil, 2010) ratifica a Inclusão em suas Diretrizes contidas no Artigo 2º. A inclusão escolar tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global. Assim a ação educativa da escola busca a conservação de conceitos, valores e conhecimento num esforço entre a razão científica e o discernimento do senso comum (empírico).

Diante da perspectiva dialética de práticas e técnicas pedagógicas entre o que a escola deve ensinar ou considerar; e o aluno, deseja ou precisa saber, o processo de “conhecimento” passa a ser fruto de práticas sociais produzidas na relação do sujeito com o mundo, num processo interativo, diversificado em possibilidades e estabelecimento de novas relações de progresso.

Enquanto que, para o discurso teórico escolar, ressoa nas vozes dos docentes como produção e saber construídos partindo de experiências, de cultura que representa a realidade social. O conhecimento na escola foi anexado aos conteúdos e programas e currículos como: O que o professor ensina e o que o aluno aprende. Nem sempre considerando o processo do antes, durante, como, quais recursos e condições e depois. O que pode vir, a saber, e a construir.

A prática pedagógica deve se fortalecer na integração dos alunos com NEE, e consequentemente vai acarretar conflitos, contradições e muito movimento. O hibridismo metodológico, teórico e prático se equilibra nos espaços e lacunas que o sistema demonstra.

É nestes “espaços” que precisamos trabalhar. Estar atentos às transformações, buscar novos olhares, teorias, limites e necessidades. Em momentos diferenciados pode-se encontrar nos alunos, sujeitos “epistemológicos” mais disponíveis e interessados em compor o objeto de estudo. Em busca de novos saberes, transpassados por tantas ressonâncias, igualmente, professores e alunos, num exercício contínuo de refutar, ampliar ou indagar os papéis que lhes são atribuídos.

2.3.2.11. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica - 2009

O Art. 2º da Resolução CNE/CNB nº 4/2009 (Brasil, 2009, p. 8), dispõe que o AEE tem como função “complementar ou suplementar a formação dos alunos, por meio da disponibilidade de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”.

Assim, enquanto cidadãos participantes da aldeia global, responsáveis igualmente e convidados a somar esforços juntamente com família, comunidade, sociedade e leis, a levar para a escola informações, críticas, denúncias, sugestões, solicitações que possam auxiliar no desenvolvimento de ações que garantam a diversidade de necessidades que cada pessoa (educando ou não) possa ter o direito pleno da cidadania.

2.3.2.12. A educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) - 2011

Visando instituir uma política pública de financiamento da educação inclusiva, foi publicado o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado – AEE, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e estabelece o seu financiamento no âmbito do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Para a efetivação desse serviço urge uma mudança que compreende mais valores de tomada de consciência e participação coletiva, que apenas as maravilhosas leis, revolucionárias teorias e belas abordagens não serão o suficiente. O paradigma institucional e pessoal irá implicar em muitas transformações no quadro de profissionais especializados e recursos, tais como: Professores, corpo-técnico-administrativo e de apoio, novas propostas de gestão, criação de suporte técnico-pedagógico, metodológico, equipe de profissionais especializados em diferentes áreas, outros recursos didáticos.

2.3.2.13. Inclusão e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC (Brasil, 2017; 2018) apresenta o conjunto de conhecimentos e habilidades que os estudantes precisam aprender a desenvolver ao longo de cada ano. Já o currículo é o “caminho” que as escolas seguirão para garantir esses direitos. Ela, portanto, não é um currículo em si, mas parte dele. O documento atual é constituído por 10 competências gerais que todas as crianças e adolescentes devem desenvolver e expandir.

A Base Nacional Comum Curricular é um grande avanço para a educação brasileira, pois abre oportunidades para uma educação mais inclusiva, que parta do olhar do aluno para as suas singularidades. Ela amplia as possibilidades para que as escolas busquem novas alternativas para ensinar a todos. Sendo assim, dialoga com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que são: Proporcionar diversos meios para a aprendizagem; proporcionar diferentes formas para expressão do que foi aprendido; manter a motivação e permanência dos estudantes.

Por tudo isso, elaborar o plano pedagógico 2019-2020 da escola é um desafio diferente. Muitos paradigmas deverão ser quebrados para entrar em um novo tempo da educação. E essa mudança precisa começar com o professor rompendo seu próprio padrão de funcionamento e se abrindo para enxergar a educação além do desempenho no boletim. Atualmente, o debate sobre o currículo na Educação Especial convive com as determinações legais de elaboração de uma BNCC que aponta os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes e orienta a produção de currículos nos sistemas de ensino e nas escolas.

Na Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (Brasil, 2010), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a necessidade de uma base nacional comum é apontada em referência à educação básica:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (Brasil, 2010, p. 1).

No que tange Educação Especial na ótica da BNCC, que é o objetivo do debate proposto neste artigo, o documento aponta o grande desafio de defini-la com os pressupostos da Inclusão Escolar.

Segundo Ball (2011), a análise de uma política curricular envolve pensarmos em contexto, texto e consequências de curto ou longo prazo. Os contextos, nos estudos sobre currículo, são compreendidos como contexto de influência, destacando a

dimensão econômica, política e ideológica em que as políticas se inserem, sem desconsiderar os sentidos pedagógicos e educacionais existentes.

E as consequências, implicam na necessidade de compreender tanto as vinculadas diretamente aos objetivos mais imediatos quanto às relacionadas ao seu fim último. Esta tríade possibilita compreendermos que o currículo escolar constitui um campo de interesse entre forças econômicas, políticas e relações de poder, direcionando as políticas educacionais para práticas conservadoras baseadas na centralização do poder docente.

Macedo (2014) defende a necessidade de superar a dicotomia entre a produção do texto curricular e sua implementação, entendendo que a análise integrada desses processos se revela como atividade política. Os currículos são formulados por sujeitos que representam a comunidade política, envolvendo representantes do Estado, acadêmicos, consultores e diferentes grupos de interesse, que rearticulam pressões num movimento que se revela como produtos de acordos e de hegemonias contingentes que fortalecem a mercantilização da educação.

Estes currículos são produzidos num processo político em que diversas representações decorrem de articulações anteriores à sua escrita final e se manifestam nas múltiplas leituras que são feitas deste documento. Como parte deste esforço, o MEC elaborou, no período de 2015-2016, duas versões da BNCC (Brasil, 2017/ 2018), apresentada à sociedade por meio de encontros e seminários promovidos na Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com diferentes agentes públicos e privados.

A defesa de uma BNCC aparece como promessa de garantir a qualidade social à educação para diferentes grupos sociais. Entretanto, o maior desafio não está na construção de uma BNCC que atenda os interesses das políticas internacionais e nacionais dominantes, mas sim em torná-la acessível a todos os educadores e gestores, implicando numa abordagem curricular que transcende o caráter conteudista disciplinar e abrange a prática pedagógica do docente, respondendo às diferenças individuais (Moreira, 2010; Ferreira, 2015).

Esse novo currículo comum de base nacional deve enfatizar o reconhecimento da diversidade humana presente no sistema de ensino brasileiro e uma abordagem curricular inclusiva, voltada ao atendimento de estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, nas duas versões da BNCC há uma preocupação que esses estudantes estejam contemplados, em respeito ao que está estabelecido no Plano Nacional de Educação através da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) e nas convenções internacionais nas quais o Brasil é signatário.

A garantia do acesso à escola regular é uma premissa básica do sistema educacional brasileiro, crianças, jovens e adultos com deficiência devem estar matriculados na sala de aula comum tendo acesso ao currículo escolar e no contra turno receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme prever a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

O item referente à relação entre a BNCC e a Educação Especial na perspectiva Educação Inclusiva nas duas versões, quase não sofreu mudanças, a não ser por um aspecto que na segunda versão chama atenção: a existência de um parágrafo que apresenta a natureza dessa modalidade de ensino, no item referente à BNCC e as modalidades da educação básica.

Em respeito à Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), essas barreiras estão na base do desafio social para aprender a conviver com as diferenças humanas e não são apenas de natureza arquitetônicas e de comunicações conforme é contemplado no documento da BNCC (Brasil, 2017; 2018). Há também barreiras nos transportes, urbanísticas, tecnológicas e atitudinais. Ao fazer referência apenas à eliminação das barreiras arquitetônica e de comunicação, a BNCC (Brasil, 2017; 2018) desconsidera o fato que, historicamente, pessoas com deficiência sofrem discriminação e são vítimas de preconceitos e violências por comportamentos ou atitudes no ambiente escolar. As barreiras atitudinais não podem ser desconsideradas sob a pena de que negligenciar a diversidade e a diferença como conceitos intrínsecos e indissociáveis da marca identitária de cada sujeito social.

2.3.2.14. Inclusão no Referencial Curricular Amapaense (RCA)

A ação foi um marco na educação brasileira e em especial no Amapá, em que passou a ter um referencial curricular em nível de estado para garantir as aprendizagens e competências contextualizadas à cultura e identidade amapaense. Documento que foi construído com a sociedade civil amapaense e norteia o trabalho dos professores em sala de aula. Esse documento é fruto de um extenso estudo e dedicação de toda a comissão estadual, constituída por servidores públicos, que trabalharam por nove meses para construir esse referencial que norteia o currículo de toda a educação do ensino infantil e fundamental.

O currículo amapaense foi elaborado através do Regime de Colaboração entre Estado e municípios. A consulta pública contou com 68,28 mil participações, sendo destas 83,8% de professores, o que exigiu um trabalho de sistematização das sugestões advindas deste processo. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como, também, as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A elaboração e a execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais, ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da educação, saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

A orientação e supervisão de todas as ações inerentes a Educação Especial nos sistemas de ensino serão de responsabilidade do setor de Educação Especial, subordinado às Secretarias de Educação (estadual e municipais) que tem a competência

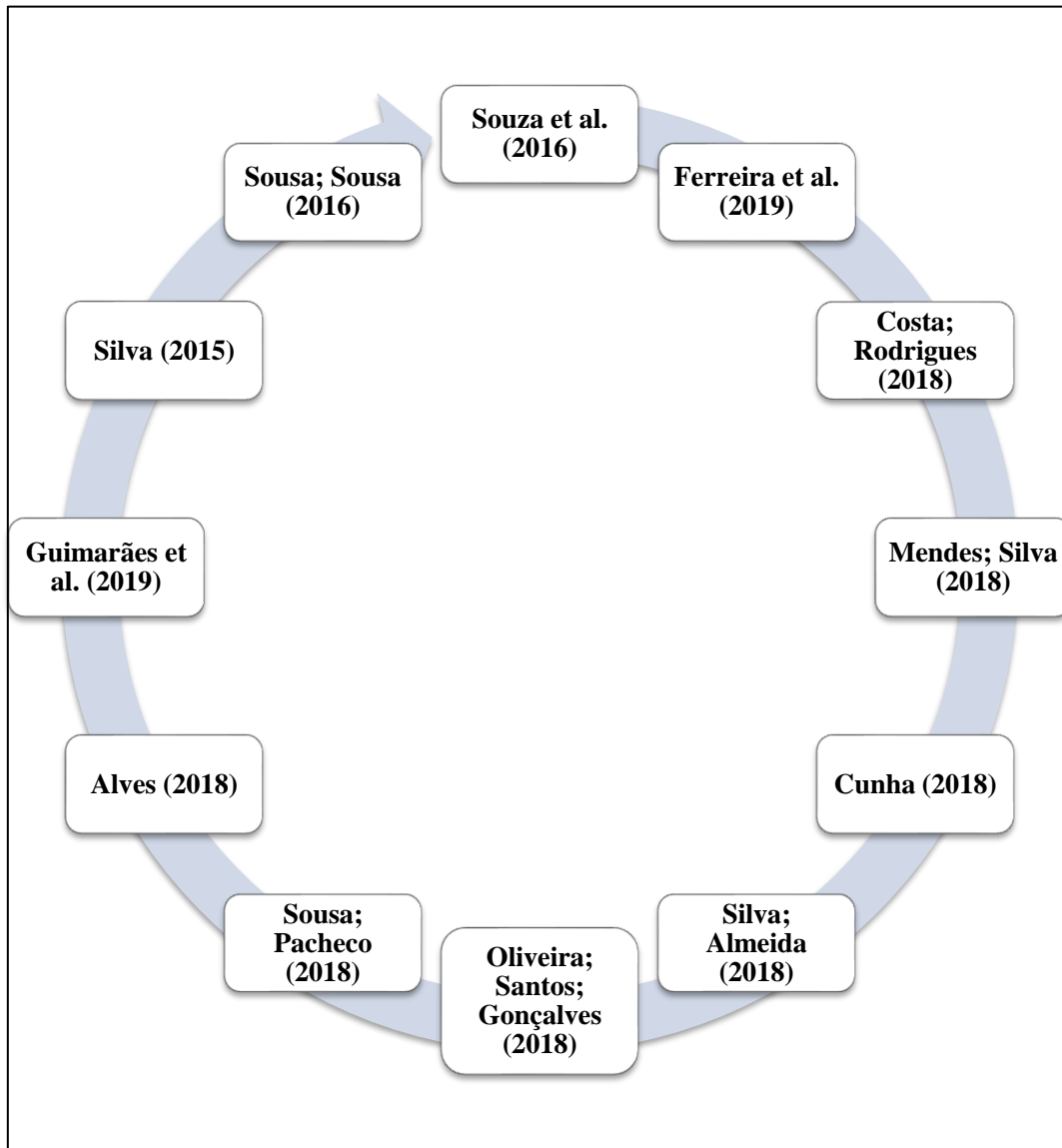
também de elaborar e propor: orientações curriculares; programas de formação continuada; orientações para coordenadores pedagógicos e professores do AEE e das turmas regulares; procedimentos de avaliação e acompanhamento dos serviços de educação especial em funcionamento nas escolas regulares.

Portanto, o Documento Curricular Amapaense, tem como normatizadora a legislação nacional vigente, e visando à implementação da política de educação especial (dever do estado, dos municípios, da família e da sociedade), garantirá aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso e a permanência, a apropriação do saber sistematizado utilizando-se da contribuição de pesquisas científicas, de novas tecnologias e processos pedagógicos para a construção do conhecimento, promovendo as condições necessárias em respeito às especificidades de cada educando, contribuindo, assim, para o pleno exercício de sua cidadania. Assim, as orientações que direcionam a elaboração de propostas pedagógicas constantes no Referencial Curricular do Amapá estão voltadas à superação das desigualdades educacionais.

2.4. Marcos Pedagógicos: Estratégias inclusivas adotadas nas salas de ensino regular

Nesse momento, tivemos a pretensão de abordar aspectos relacionados a marcos pedagógicos e estratégias inclusivas adotadas nas salas de ensino regular e que, ao seu tempo, tornaram-se fundamentais para garantir em escolas públicas e privadas a manutenção do prescrito em marcos legal, na continuidade dos processos históricos de inclusão de alunos com NEE. Importa considerar que para abordar marcos pedagógicos, há de se considerar a existência de abordagens teóricas que tornam possíveis, dialogar com as perspectivas científicas que abrangem estratégias inclusivas inovadoras, como abordagens teóricas dos autores, conforme os esboçados na Figura 2.

Figura 2. Marcos teóricos pedagógicos que abordam estratégias inclusivas.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Souza et al. (2016), Ferreira et al. (2019), Costa; Rodrigues (2018), Mendes; Silva (2018), e, Silva; Almeida (2018).

Foram selecionados para a organização e entendimento dos marcos pedagógico, os fundamentos teóricos defendidos nos estudos de autores citados na Figura 1, os quais abordam com profundidade as estratégias inclusivas adotadas nas salas de ensino regular com alunos com e sem NEE, em simultâneo.

2.4.1. Interação social

A inclusão, no entendimento de Souza et al. (2016) para que ocorra de modo satisfatório, deve envolver todos os alunos, sejam os alunos normais ou especiais, a

terem igualdade de oportunidades e assim, aprenderem juntos, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. Por isso, para esses autores, não importa a condição especial do aluno, deve-se promover, em toda escola, a inclusão no âmbito escolar, através, essencialmente, do acolhimento no sistema de ensino, com vistas à garantia do direito de todos, independente das diferenças e livre de preconceitos, como mencionam esses autores:

Dá-se importância às ações que possibilitem a superação de barreiras não somente estruturais arquitetônicas ou comunicacionais, mas também de barreiras atitudinais, para que o processo de inclusão de alunos com deficiência visual em escolas regulares seja viável. [...] a escolarização e educação da pessoa com algum tipo de deficiência, em particular da criança cega ou com baixa visão é possível, desde que sejam oferecidos meios necessários e vias alternativas à visão, para o desenvolvimento de suas potencialidades. É importante, nesse sentido que as pessoas acreditem na capacidade da criança, para além do estereótipo que permeia a deficiência, bem como suas inúmeras possibilidades de crescimento e desenvolvimento, principalmente no que se refere à aprendizagem (Souza et al., 2016, p. 326).

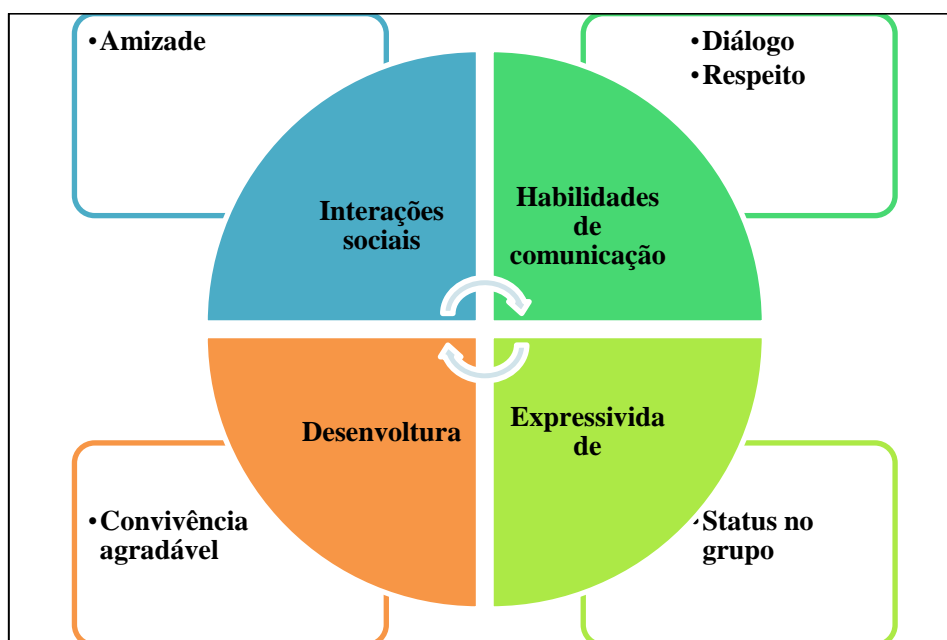
Nessa perspectiva, a inclusão aborda a interação como de extrema relevância para favorecimento do processo inclusivo. As habilidades sociais de crianças com NEE podem ser trabalhadas para que sejam integradas no contexto da escola bem como a respeito do repertório de habilidades sociais de crianças.

É a partir da interação entre diferentes sujeitos que se estabelecem e desenvolvem processos de aprendizagem por estabelecerem redes de contatos com os outros alunos de sua sala de aula e da escola para incrementar e construir novos conceitos. Dessa maneira, as interações sociais vão se tornando fundamentais para o desenvolvimento das crianças com NEE em seu meio social.

Por isso, Souza et al. (2016) apresentou subsídios teóricos para, gradativamente, fazer referência à importância das habilidades sociais que possam frutificar e atingir as interações sociais satisfatórias, consideradas como diversas classes de comportamentos sociais que permitem a uma pessoa usufruir de relações reforçadoras, saudáveis e produtivas com os outros em qualquer situação e cultura.

Nesse contexto, as interações sociais satisfatórias e suas consequências podem ser facilmente interpretadas conforme a seguinte ilustração (Ver Figura 3).

Figura 3. Resultados das interações sociais satisfatórias.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Souza et al. (2016).

Entende-se, portanto, que habilidades de comunicação, expressividade e desenvoltura nas interações sociais podem se reverter em amizade, respeito, status no grupo ou, facilitar uma convivência cotidiana mais agradável. Souza et al. (2016) constataram em suas pesquisas a relevância das habilidades sociais para a qualidade de vida das crianças com NEE, e assim, foi reportada nos documentos de agências internacionais e nacionais de amparo à infância, como Organização Mundial da Saúde, Organização Pan-Americana de Saúde e Ministério da Saúde no Brasil.

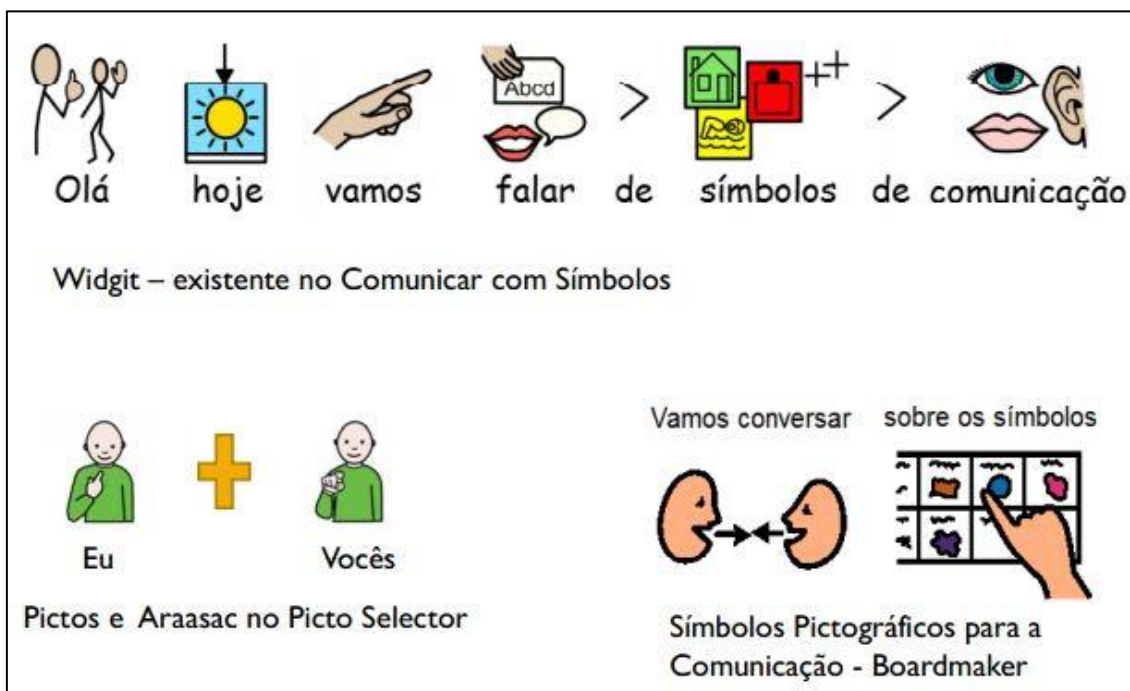
A partir do que foi mencionado, fica evidente que a aprendizagem de habilidades sociais é de grande importância para a superação de dificuldades ou déficits em crianças que apresentam algum tipo de deficiência.

Para que isso ocorra, os atendimentos nas escolas devem adequar-se a todos os alunos, adotando uma pedagogia que leve em consideração suas características individuais, auxiliando em seu processo de aprendizagem e proporcionando ações que favoreçam interações sociais, com práticas heterogêneas e inclusivas, previamente definidas em seu currículo.

2.4.2. Trabalhar a comunicação

No estudo piloto realizado por Ferreira et al. (2019) aborda a importância do livro adaptado para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE em salas de ensino regular em simultâneo com alunos sem NEE. Dessa forma, em suas pesquisas relaciona a importância das Tecnologias digitais e dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) como exposto no exemplo a seguir (Ver figura 4).

Figura 4. Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC)



Fonte: Margarida (2012, p. 1).

Como exposto nessa pesquisa, a escola precisa adotar hardwares ou softwares às necessidades de cada criança e o professor deve personalizar as atividades e as aulas, tendo em conta também os interesses da criança. Na sociedade de hoje, em que as tecnologias se enquadram num turbilhão de inovações e em constante desenvolvimento, é fundamental que haja uma maior conscientização por parte da comunidade educativa acerca dos aspetos positivos das Tecnologias Digitais nas NEE das tecnologias digitais no processo de ensino.

Esses autores defenderam a importância da inclusão das tecnologias digitais no processo ensino aprendizagem dos alunos com NEE. Contudo, ainda existem muitos

impedimentos para a sua implementação nas escolas, que passam não só pela falta de recursos materiais, falta de incentivos, falta de formação, mas também alguma resistência por parte dos docentes para as aplicarem e utilizarem (Ferreira et al., 2019).

Nesse contexto, um estudo citado por esses autores, foi o de Amaral & Felizardo (2018) ao exporem que a comunicação é uma inevitabilidade social para qualquer cidadão tenha ela ou não, limitações de qualquer espécie, pelo que o estabelecimento de interações com o meio que o rodeia, tornam-se imprescindíveis aos olhos de toda a sociedade, como fatores cruciais para inclusão social do indivíduo. No caso de crianças e jovens com comprometimentos no uso da fala e linguagem verbal, torna-se necessário recorrer ao uso dos recursos materiais suportados e apoiados pelas tecnologias de apoio à comunicação e aos Sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (SAAC).

O SAAC pode ser definido como: “um conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com disfunção comunicativa usa para comunicar” (Carvalho, 2018, p. 29).

O fato de se proporcionar uma forma de comunicação alternativa às crianças e aos adultos que não podem expressar-se através da fala, tem como consequência a melhoria da sua qualidade de vida, pois lhes permite um maior controle sobre a sua vida e uma maior autoestima. Acresce ainda que lhes é dada a oportunidade de experimentarem mais igualdade na sociedade (Carvalho, 2018).

Ferreira *et al.* (2019) entenderam que o SAAC visa, sobretudo o desenvolvimento de competências de comunicação. Quando associados a tecnologias, permitem formas mais funcionais de comunicar evitando a dependência e o isolamento. E assim, nessa proposta, os autores utilizaram o recurso SAAC identificado como sistema SPC composto por um vocabulário simples de 5.000 símbolos, complementado por coleções para diversos assuntos e línguas específicas, perfazendo o total de 12.000 símbolos. O vocabulário está dividido em seis categorias, cada uma com uma cor de fundo diferente: Pessoas incluindo pronomes pessoais em amarelo; os verbos em verde; Adjetivos e advérbios em azul; substantivas em cor de laranja; Palavras de uso social

(cumprimentos e agradecimentos) em rosa ou roxo; Palavras que não se encaixam nas categorias anteriores, diversos em fundo branco.

No estudo empírico realizado, descrito e analisado por Ferreira *et al.* (2019), constatou-se que o ato de comunicar está presente na vida de todos os seres humanos, sendo uma atividade essencial para a vida em sociedade. Com a aplicação prática deste estudo constatou-se que apenas duas sessões, não seriam suficientes para retirar conclusões exaustivas.

Contudo, concluíram que o Sistema Pictográfico de Comunicação – SPC, funciona como um instrumento facilitador da compreensão da linguagem e ajudam na interação social de alunos com NEE. A versão do livro e canção adaptados em SPC são recursos digitais facilitadores de inclusão para crianças com NEE. Através dos dados obtidos na análise das entrevistas, verificaram que todos os profissionais que trabalham junto das crianças conhecem, utilizam e valorizam o SPC como recurso essencial para o desenvolvimento das aprendizagens e de comunicação.

Ferreira *et al.* (2019) concluíram, portanto que, o uso continuado de SAAC permite oferecer uma resposta adequada às crianças com NEE, desenvolvendo competências comunicativas ajustadas, na medida em que contemplam ajudas técnicas e estratégias de intervenção melhorando a sua qualidade de vida.

Entende-se que o uso das tecnologias é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NEE. Quando o assunto se refere às novas tecnologias logo se pensa em computadores, vídeo, softwares e Internet. Todos esses equipamentos são meios demonstrativos da atual tecnologia, entretanto em se tratando de educação, o termo é amplo e inclui em seu contexto a forma com que os professores organizam o processo de ensino, ou seja, como organiza a sala de aula, como os alunos são dispostos em grupos, os planejamentos, enfim, todas essas práticas também são consideradas tecnologias.

Hoje essa questão não é mais tabu para a maioria dos professores, apesar das resistências que ainda insistem em executar a educação tradicional. Mesmo assim, as

Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm conquistado seu lugar no contexto escolar auxiliando na melhora do nível educacional no ensino fundamental.

Dessa forma, ao se utilizar as novas tecnologias no contexto escolar demonstra-se o domínio que se possui dos recursos, permitindo aos alunos a construção dos saberes, capacitando-os à comunicabilidade e ao manejo das mesmas nas situações reais do cotidiano.

O grande desafio da educação é formar um cidadão capaz de ler o mundo, formar para além da escola, extrapolar o seu individual chegando ao social, onde exerce e sofre influências. Sob este olhar, a escola já oferece diversas ferramentas tecnológicas para oportunizar um aprendizado mais efetivo. Cabe, então, ao educador planejar suas práticas pedagógicas utilizando tais ferramentas para que o aluno encontre nelas opções para desenvolver habilidades e competências e ser um cidadão produtivo na sociedade em que vive.

Mesmo com tanta tecnologia não só na sociedade, mas também nas escolas, ainda encontramos muitos professores resistentes e receosos em usar os computadores em suas aulas. As mudanças pedagógicas são bastante difíceis de serem assimiladas e implantadas nas escolas, pois trabalhar com informática na educação, nos dias de hoje, requer o conhecimento da parte técnica e em parte pedagógica simultaneamente, pois um dá suporte ao outro. O professor precisa se sentir seguro com as questões técnicas para poder avançar na exploração da informática em atividades pedagógicas mais elaboradas.

As ferramentas tecnológicas, hoje, estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, é essencial refletir sobre este recurso pedagógico a ser utilizado no processo de ensino e de aprendizagem. Estamos no período de inclusão social, onde surge uma necessidade gritante de se diversificar as práticas pedagógicas educacionais, que proporcione aos alunos condições para desenvolver suas potencialidades, num contexto dinâmico e desafiador, possibilitando ao aluno “aprender a aprender”.

Este contexto exige do professor novos conhecimentos, habilidades e posturas necessárias à aquisição e emprego eficaz das informações, tendo como objetivo a construção do conhecimento. O professor deixa de ser dono do conhecimento e passa a ser o mediador, o orientador.

2.4.3. O Dilema Adaptação curricular e flexibilização na avaliação na inclusão

Nos estudos de Costa& Rodrigues (2018) o currículo foi caracterizado como aspecto norteado dos conteúdos ministrados em sala de aula e que, pode ser organizado e planejado para garantir a construção social dos conteúdos que possam ser trabalhados e ministrados aos estudantes em sala de aula como exposto por esses autores:

Ao longo dos anos, a educação das pessoas com deficiência continua sendo um grande desafio nos processos inclusivos, seja nas escolas que não estão adaptadas às mudanças, seja para os professores que não tiveram, em seus cursos de formação inicial, disciplinas que possibilitassem discutir a inclusão escolar desses novos sujeitos sociais presentes nos diversos espaços escolares (Costa& Rodrigues, 2018, p. 3).

Por isso, considera-se que a inclusão nos dias atuais ainda é uma problemática educacional, mostrando que há vários problemas na formação inicial e continuada para os professores que vão atuar na inclusão escolar dos alunos com NEE. Os autores em sua pesquisa registraram a ausência de trabalho cooperativo entre professores do ensino regular e da educação inclusiva, bem como falta envolvimento do gestor, coordenador pedagógico e parcerias entre escolas, professores e famílias.

Costa& Rodrigues (2018) consideram que as adaptações curriculares deveriam dar prioridade aos conteúdos que consigam promover nos alunos o aprender apreendendo; como, quando e de que forma os avaliar sem comparações entre os alunos com NEE e os sem NEE. O dilema posto nesse momento é em relação à avaliação dos alunos com NEE que não devem considerar a comparação como principal recurso utilizado pelos professores para mensurar os resultados do processo de ensino e de apreensão dos conteúdos curriculares. Por isso, os autores orientam para que os professores realizem a identificação de fatores negativos que possam interferir no ensino dos sujeitos sociais presentes nas escolas.

Costa& Rodrigues (2018) ao se referirem à escolarização dos alunos com NEE afirmam que as adaptações curriculares devem considerar as reais necessidades dessas adaptações, bem como, os níveis de desenvolvimento de todos os alunos, não importando se esses são ou não deficientes. Os professores, necessariamente, devem observar que os estudantes com deficiência aprendem em diferentes ritmos, tempos e desenvolvimento intelectual.

Nas escolas inclusivas, é relevante assinalar que os estudantes com deficiência precisam das adaptações curriculares, uma vez que o processo ensino-aprendizagem nem sempre ocorre de forma igual aos demais alunos "normais". Frente ao exposto, a literatura especializada recomenda que possam introduzir novos conteúdos não previstos aos demais alunos. Deste modo, podemos eliminar conteúdos que não comprometem a formação dos educandos em todos os níveis. Isso nos possibilita trabalhar os conteúdos de forma cooperativo-colaborativa, agrupando os alunos que sabem que têm maior facilidade aos que não sabem, ou que estão com maior dificuldade (Costa& Rodrigues, 2018, p. 4).

Portanto, a dificuldade que se visualiza para professores ainda é enfrentar o processo de adequação das avaliações de alunos com NEE e dos sem NEE, em simultâneo, mostrando-se sérios problemas que relativizam e flexibilizam as avaliações dos professores para os alunos com NEE, para quem, geralmente, não devem adotar critérios comparativos para proceder a essa avaliação.

Os alunos com NEE em processo de inclusão na sala de aula de ensino regular devem ser avaliados de acordo com seu desempenho cognitivo, e assim, Costa; Rodrigues (2018) acentuaram que os professores não devem fazer planos de aula uniformes, padronizados, homogêneos, uma vez que os todos os seus alunos têm ritmos de aprendizagem diferenciados. Dessa forma recomenda que se torne necessário selecionar métodos e conteúdos mais acessíveis aos alunos, sejam eles, com e sem NEE.

Em matéria de inclusão, a flexibilização nas avaliações dos alunos com NEE mostram o descompasso na qualidade da educação escolar, e, além disso, confirmam que os professores estão preocupados em planejar aulas homogêneas. Por isso, é importante que os professores introduzam atividades previamente planejadas, alternativas e complementares, além de oportunizar que todos os alunos possam aprender.

Já a perspectiva teórica trabalhada nos estudos de Mendes; Silva (2018) procurou evidenciar que o planejamento curricular do professor tem o propósito de atender todos os alunos, com e sem NEE, devendo dispor de características educacionais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem capacitá-lo a produção de um trabalho que faça todos os seus alunos se entrosarem com os aspectos pedagógicos do ensino regular.

No entendimento de Mendes& Silva (2018) a inclusão tem se demonstrado como um desafio, pois reconhecer e valorizar, política e ideologicamente, a diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, é um desafio enorme tanto para gestores, professores e corpo técnico; mesmo assim, tais políticas têm provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos. A organização de uma escola para todos prevê o acesso à escolarização e o atendimento às necessidades educacionais especiais.

O aluno com NEE, agora incluído no sistema de ensino regular, não possui impedimentos para participar das atividades que são ministradas na escola, e sua presença não interferirá no processo dos demais alunos sem NEE, pois acontecerá em simultâneo, tornando-se a escola espaço de proteção, de cumprimento de direitos, de democracia e de cidadania, pois aplicará ações educativas que tem como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula. Os fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos; por isso, tem se reiterado a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências.

Recomenda-se a recriação do modelo educativo, propondo às escolas a adoção de uma educação e de um ensino que não mais se fundamenta no modelo perfeito, mas na adaptação curricular, na facilitação das atividades e nos programas para reforço da aprendizagem, em cada defasagem idade/ano escolar a aceleração. O importante é

superar a tradição e implantar um novo meio capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária.

O professor deve ser mais que um mero reproduzidor de conhecimentos e técnicas, deve aprender com seus alunos, desenvolver competências a partir das suas realidades, ser criativo e autônomo, e corresponder às exigências de seus trabalhos satisfatoriamente. De tal forma que se consiga estabelecer um ambiente educacional estimulante.

A aprendizagem só não deverá perder a sua essência, deve desenvolver o sistema lógico, intuitivo, sensorial, social e afetivo dos alunos. Não deixando de existir práticas de experimentação, criação, descoberta, coautoria de conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades.

É importante que a escola desenvolva habilidades que conquistem a apatia desses alunos. Um ambiente escolar satisfatório e adequado tem compartilhamento de experiências pessoais e interpessoais que facilitam a classificação e os interesses de cada aluno, permitindo ao professor aprender com os seus alunos. É importante incluir atividades interdisciplinares (palestras, excursões, visitas a museus, laboratórios, bibliotecas, conversas com pesquisadores) que no currículo tradicional não estão inclusas para em seguida, aplicar projetos com objetivo de elevar o nível de aprendizagem. Assim, o professor conseguirá enriquecer suas aulas implementando procedimentos diversos que conduzirão ao interesse, a formulação de problemas e a busca de soluções entre professor e aluno.

O futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos. Se ainda hoje esses projetos se resumem a experiências locais, estas estão demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, porque tem a formação do obvio e a clareza da simplicidade, a aparente fragilidade das

pequenas iniciativas tem sido suficiente para enfrentar com segurança e otimismo o poder da velha e enferrujada máquina escolar.

Entende-se que para a criança com deficiência a oportunidade de acesso à escolarização é recente, pois somente uma pequena parcela dessa população tinha acesso a salas de aula. Este acesso restringia-se às escolas de ensino especializado ou as classes especiais, revelando assim, a relação entre deficiência e ensino especial, em que a condição de deficiente por si só definiria a conveniência e a necessidade desse atendimento especializado.

Considerando que a criança com NEE passa grande parte do seu tempo na escola, é também nesses anos que se forma e que se consolida a estrutura fundamental do seu desenvolvimento, então é aí que entra o importante papel da escola e dos educadores, que através de suas práticas pedagógicas podem e devem contribuir na formação integral e positiva para o desenvolvimento.

A escola tem enfrentado inúmeros desafios para implantar essa visão inclusiva, pois são vários os fatores que levam os alunos a fracassarem educacionalmente, entre os principais podem ser citados: evasão, aspectos culturais e sociais, déficits na construção de conhecimento, incapacidade socioemocional, deficiências físicas, entre outras características que se tornam dificuldades para aprendizagem. Agregar a esses fatores o fato de a escola ter um professor que não sabe aplicar adequadamente a noção de inclusão em sala de aula torna o processo ainda mais dificultoso.

Muito se ouve falar em inclusão e são diversas ações desenvolvidas para efetivar as leis que visam reduzir a exclusão social. Assim, cabe ao sistema educacional incluir esses alunos nas salas regulares, mas essa prática ainda deixa muito a desejar, são muitos problemas, desde a ordem estrutural das escolas até a qualificação dos professores que atuam diretamente com os alunos especiais.

2.4.4. Entendimento correto de diversidade e Inclusão.

Na educação inclusiva, a diversidade cultural apresenta-se como uma preocupação em entender, formar e preparar os professores para a identificação e o enfrentamento dos muitos caminhos em que há grupos humanos e suas relações presentes, bem como suas perspectivas futuras, pois o desenvolvimento da humanidade está marcado por contatos e conflitos entre modos diferentes de organizar a vida social.

As pesquisas realizadas por Cunha (2018) mostraram que o conceito de diversidade se relaciona diretamente com o termo “diferença”, e assim, postulou que se trata de um termo que busca identificar a percepção das pessoas para seu entorno, para o próximo que está diariamente lidando com sua realidade ambiental, humana, física e social, por isso, assume um amplo e complexo hall de significados.

Por isso, diversidade tem sido um termo com estrita relação com outros conceitos: primeiro o de multicultural (pluralidade de culturas presente em determinada sociedade); e em segundo, o de multiculturalismo (que tem estrita relação com adoção de estratégias políticas para serem usados em situações de diversidade geradas em sociedades plurais culturalmente).

Nesse sentido, Cunha (2018) em seus estudos, mostrou a intensa relação entre diversidade cultural e educação inclusiva, salientando que a concepção capitalista de trabalho e produção forjou maneiras de pensar e modos de relação do homem com seu semelhante, com inegável influência na forma de educar. A diversidade tornou-se ponto de construção de pensamentos que foram acrescentados aos planejamentos dos professores, graças à criação de políticas, leis e diretrizes que mostraram a influência do Estado no processo educacional e na sistemática da Educação.

Nesse aspecto, entende-se que o processo de relação entre diversidade e educação mostrou-se frutuoso, no sentido de organizar as políticas educacionais do país a reconhecerem o processo de inclusão, tornando a escola aberta para a diversidade cultural, que tem por meta possibilitar o ensino de acordo com as necessidades do

indivíduo; em outras palavras, buscou-se permitir o fornecimento de suporte de serviços por intermédio da formação e da atuação dos professores.

Por isso, considera-se importante educar para a diversidade, por possibilitar inserir distintas ideias, características e modos de ser no trabalho do educador, que passa a se preocupar com o ensino a partir da identificação e percepção do biológico e do social, o afetivo e o racional de todos os presentes na escola, e assim, ampliando o olhar que faculta uma práxis pedagógica inclusiva e com vistas à aceitação da diversidade cultural na construção do ambiente pedagógico escolar.

Na obra de Cunha (2018), mostraram-se estudos que procuraram refletir sobre o multiculturalismo e a diversidade cultural nas escolas públicas, constatou-se que muitos grupos culturais sofrem ofensas, preconceitos e discriminações que denotam claramente a existência de rejeição e silenciamento ao diferente. A proposta da diversidade é tornar mais esclarecida esse “diferente” e suas características em sala de aula, mostrando-se o pertencimento identitário que é diferenciado de uma possível maioria que partilha do mesmo espaço escolar ou contexto social mais amplo.

Entende-se, portanto, a importância dos grupos identitários partilharem dos mesmos espaços sociais, entre os quais, a escola, para que sua diversidade possa ser identificada e trabalhada pelos professores e possam interagir no frenético esquema cultural dos demais alunos. É similarmente ao que acontece com o processo de inclusão, em que as propostas educacionais postulam uma “Educação para Todos” e convergem ações para que os alunos com NEE possam ser incluídos em salas de ensino regular, com os demais alunos (as) sem NEE, em simultâneo.

Mas não somente esse grupo, outros podem se beneficiar da interação ideológica promovida pela inserção da diversidade no contexto escolar, pois haverá o entendimento da multiculturalidade, mas também, pode-se trabalhar com o reconhecimento da pluralidade em sala de aula, aspectos relativos à diversidade de sujeitos e de culturas que possam ser toleradas com reciprocidade nas salas de aula.

No entendimento de Cunha (2018) apesar de abordar o desenvolvimento de políticas educacionais protecionistas à diversidade cultural em um recente pleito político nacional, enveredou-se em considerar também que leis foram criadas no sentido de amparar a presença das culturas na sala de aula e na escola pública e privada nacional. Cita-se, por exemplo, o caso da Lei n. 10.639/03 (Brasil, 2003) que regulou e sistematizou como obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país; cita-se também o caso da Lei n. 11.645/2008 (Brasil, 2008) que incluiu também a questão histórica e sócio cultural indígena nos currículos escolares. Normas que foram importantes para que as gerações atuais de alunos pudessem ter conhecimentos sobre as diferentes culturas que compõem a sala de aula, a escola e a sociedade.

Os estudos de Cunha (2018) mostraram que o Brasil passou a se destacar na América Latina, por ter desenvolvido uma política educacional que previu a inclusão de todos os alunos, inclusive daqueles que tinham diferenças linguísticas e culturais na educação básica, além disso, criou meios para que a comunicação entre todos os alunos pudesse ocorrer satisfatoriamente em sala de aula.

A “Educação para Todos”, tem se tornado o principal ponto das políticas públicas brasileiras, por permitir reconhecer e valorizar a diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, provocando mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos. A organização de uma escola para todos prevê o acesso à escolarização e o atendimento às NEE.

A inclusão para que ocorra satisfatória, deve envolver todos os alunos a terem igualdade de oportunidades e assim, aprender juntos, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. Para que isso ocorra, nesse entendimento, as escolas devem adequar-se a todos os alunos, adotando uma pedagogia que leve em consideração suas características individuais, auxiliando em seu processo de aprendizagem e proporcionando ações que favoreçam interações sociais, com práticas heterogêneas e inclusivas, previamente definidas em seu currículo.

As pesquisas realizadas por Cunha (2018) mostraram que as escolas públicas e privadas brasileiras têm enfrentado inúmeros desafios para implantar essa visão inclusiva, pois são vários os fatores que levam os alunos (as) a fracassarem educacionalmente. Entre os principais fatores causadores do fracasso escolar cita-se: Evasão; Aspectos culturais e sociais; Déficits na construção de conhecimento; Incapacidade socioemocional; Deficiências físicas; Entre outras características que se tornam dificuldades para aprendizagem.

Cunha (2018) agregou a esses fatores o fato de a Escola ter um professor que não sabe aplicar adequadamente a noção de inclusão em sala de aula, tornando o processo ainda mais dificultoso.

O atendimento escolar se dá pela via comum de ensino que consiste nos serviços e recursos geralmente organizados para todos e pela via designada como especial, onde o ensino ocorre mediante a utilização de recursos e serviços especiais que geralmente não estão disponíveis nas situações comuns de educação escolar e mais, a existência de uma diferença não basta necessariamente, a que o aluno possa ser bem atendido mediante os processos comuns de ensino.

2.4.5. Formação inicial e continuada de professores em Educação Inclusiva.

Nessa fase, apresentaremos o norteamento do estudo sobre a formação inicial e continuada de professores, enfatizando a ação de capacitar no sentido de tornar capaz, habilitar o professor, uma vez que, para exercer sua função necessita adquirir as condições de desempenho próprias à profissão. No entanto, a adoção da concepção de capacitação como convencimento e persuasão se mostra inadequada para ações de formação continuada, uma vez que os profissionais da Educação não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos sobre ideias, mas sim conhecê-las, analisá-las, criticá-las ou até mesmo aceitá-las.

O que se quer aqui destacar é a necessidade de se compreender a formação continuada ou educação continuada, como prefere Silva & Almeida (2018), de professores como algo inerente à própria atividade educativa. Atividade essa que

assume proporções significativas em função do uso constante e presente das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) em toda a sociedade, mesmo considerando que elas estão acessíveis de forma diferenciada para as diversas classes sociais.

A formação de professores tem sido objeto de estudos e pesquisas e indica a necessidade de análises que se afastem da concepção meramente técnica. A estrutura das operações universitárias, de modo geral, gira quase sempre em torno do eixo individual (turma, pesquisa, publicações, formação, etc.). Com a formação ocorreu algo semelhante, uma vez que, tradicionalmente, a formação dos professores universitários foi considerada incumbência deles próprios e tem ficado em suas mãos a decisão de buscá-la, com relação ao tipo e em que momento isso ocorrerá. A consequência imediata disso é que, quando existe, a formação está direcionada à resolução de necessidades individuais dos professores ou a seus interesses particulares. Sendo assim, esse é um estilo de formação que cada professor faz parte se o quiser e está centrada no que cada professor deseja (Silva & Almeida, 2018).

Embora a formação didático-pedagógica dos professores de Educação básica ainda seja um tema pouco questionado, ou pouco valorizado, no sentido de ser uma exigência para o exercício da docência nesse nível de ensino, principalmente em cursos de bacharelado, existem grupos de professores e pesquisadores universitários preocupados com a melhoria da qualidade de ensino nos cursos superiores e sua correlação com o desenvolvimento da docência, incluindo nesse sentido, a formação continuada de professores.

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. Na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário (Silva & Almeida, 2018).

A docência, apesar de ter pouca visibilidade, haja vista que os critérios de avaliação e progressão na carreira docente são essencialmente relacionados à pesquisa, é uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala de aula. Pressupõe um

conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos.

Enfim, segundo exposto por Silva & Almeida (2018) a docência do ensino básico é uma atividade complexa do ponto de vista político, social, intelectual, psicológico e pedagógico, cujos saberes e competências imprescindíveis ao seu exercício, sumariamente apresentados neste estudo, como a formação continuada têm ocorrida e o que pode melhorar.

Na esfera da inclusão, no mundo civilizado as pessoas com deficiência já não mais perecem e nem são sacrificadas, mas, diz-se que, ainda, são socialmente exterminadas, no sentido de serem excluídas do meio social por não estarem dentro dos padrões exigidos pela sociedade. Apesar de excluídos das responsabilidades sociais, são também excluídos dos privilégios oferecidos por ela. No entanto existem milhares de profissionais trabalhando para a reabilitação e no desenvolvimento dessas pessoas portadoras de deficiência, para que as mesmas possam ter condições de lidar com o seu meio, visando sua inclusão na sociedade.

Para se discutir a questão da inclusão é preciso ter em mente que eles se constituem como uma categoria socialmente construída de desvio. Sendo igual aos problemas enfrentados por outros grupos de pessoas marginalizadas – como os negros, presidiários, homossexuais e outros – que por uma razão ou outra são afastados (física ou moralmente) do convívio social, deixando de usufruir das oportunidades abertas às pessoas consideradas normais.

Por isto os indivíduos que por alguma razão não conseguem adaptarem-se às normas ou valores da cultura vigente em sua comunidade não sobrevivem à seleção social e são consideradas os anormais e isolados, marginalizados e rotulados os não capazes.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) garantiu direitos e deveres aos deficientes, e permitiu que houvesse mobilização de representações de associações de deficientes e de órgãos governamentais responsáveis pela implementação e políticas

educacionais, de pais e portadores de deficiência e de pesquisadores e profissionais atuantes em educação especial. Portanto assegurar oportunidades iguais, não significa garantir tratamento idênticos a todos, mais sim oferecer a cada pessoa meios para que eles se desenvolvam, tanto quanto possível, o máximo de suas potencialidades.

Entende-se, portanto, que o atendimento escolar dos portadores de deficiência pode se dar pela via comum de ensino regular, que consiste nos serviços e recursos geralmente organizados para todos e pela via designada como especial, onde o ensino ocorre mediante a utilização de recursos e serviços especiais que geralmente não estão disponíveis nas situações comuns de educação escolar e mais, a existência de uma deficiência não basta necessariamente, a que o seu portador possa ser bem atendido mediante os processos comuns de ensino.

Desta maneira, as necessidades educacionais individuais confrontadas com os serviços educacionais existentes na comunidade, que devem subsidiar a definição da via ou de recursos a serem utilizados para a educação de qualquer pessoa, e não o rótulo, o estigma de deficiente. E, por isso, para além das matrículas é fundamental pensar em estratégias que efetivem a permanência e participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares, dado que apesar de ter muitas recomendações nos documentos legais referentes à Educação Especial/Inclusão Escolar, o professor na prática se vê cercado de incertezas, o que muitas vezes o impede de adotar uma didática diferenciada com vistas à empoderar o aluno com deficiência no seu aprendizado acadêmico.

2.4.6. Formação de professores em Educação Inclusiva no Estado do Amapá

Em relação à formação inicial e continuada dos professores para promoção da Educação Inclusiva e a inclusão de alunos com NEE, as pesquisas de Oliveira; Santos; Gonçalves (2018) afirmam que, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no AEE e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação

superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Em relação ao Estado do Amapá foi realizada pesquisa randômica junto aos sites de revistas indexadas junto à base de dados Scielo, e constatou-se que, dos 543 estudos identificados como abordando as palavras chave: formação inicial, continuada, inclusão, professores, Amapá, identificou-se em 10 de setembro de 2019, 143 periódicos (considerando publicação entre 2015-2019), sendo, portanto, para esse momento, escolhida a amostra dos periódicos apresentados na tabela 1.

Tabela 1. Periódicos que abordam as palavras chave: formação inicial, continuada, inclusão, professores, Amapá.

| N | Autor (es) | Título | Ano |
|----------|-------------------------|--|------------|
| 1 | Sousa & Pacheco | O ensino da língua portuguesa com os alunos surdos da Escola Estadual Prof. Gabriel Almeida Café, cidade de Macapá - Ap. | 2018 |
| 2 | Alves | Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Macapá/Ap. | 2018 |
| 3 | Guimarães <i>et al.</i> | Desafios e possibilidades do ensino de matemática para alunos surdos na escola regular. | 2019 |
| 4 | Silva | Análise das políticas públicas da educação inclusiva: Um olhar sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá - Ap. | 2015 |
| 5 | Sousa & Sousa | A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar | 2016 |

Fonte: Sousa& Pacheco (2018), Alves (2018); Guimarães *et al.* (2019); Silva (2015); Sousa& Sousa (2016).

Nas pesquisas realizadas por Sousa& Pacheco (2018) constatou-se que o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua (L2) para alunos surdos ainda é um desafio para professores e educandos. O ensino adequado para os surdos é a educação bilíngue, que consiste na aquisição da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa- LP como segunda língua, na modalidade escrita (L2). O ensino do português na maioria das escolas não apresenta metodologias adaptadas para a especificidade dos educandos surdos.

Sousa & Pacheco (2018) constataram que em um grupo de oito estudantes, cerca de três alunos surdos adentraram o ensino médio sem conhecerem algumas sílabas simples, o que ocasionou uma dificuldade em interpretar os comandos apresentados e para responder perguntas simples, como: dia do nascimento, nome dos pais e endereço. Precisou-se levar em consideração que os alunos surdos adquiriram a Língua Portuguesa como segunda língua e não se pode compará-los com os ouvintes. A falha nessa ausência de conhecimento não é devido à surdez e sim na aquisição da aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, que se fez deficiente durante todo o ensino infantil e fundamental do educando. A importância de o professor ter conhecimento em língua de sinais é fundamental, pois foi o que facilitou no esclarecimento dos comandos e a comunicação com os estudantes.

Em sua pesquisa na área de Educação Especial, Alves (2018) afirmou que o AEE é um direito constitucional, sendo ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais que disponibilizam o acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidades nas escolas da rede regular de ensino. Para tanto, afirma que é necessário que as escolas viabilizem um espaço adequado para sua instalação, bem como um professor especializado para AEE. Em sua pesquisa constatou que os professores do AEE têm uma concepção positiva sobre a inclusão. Verificou-se que uma parte das salas de recursos multifuncionais não dispõe de todos os recursos necessários para o atendimento dos alunos, e quando possuem recursos como jogos, equipamentos e computadores, os mesmos não funcionam. O encaminhamento dos alunos para o atendimento educacional especializado é feito pela secretaria da escola e em algumas situações a Secretaria Municipal de Educação, através da Divisão de Ensino Especial, realiza esse encaminhamento.

Alves (2018) ainda constatou que os participantes sinalizaram que o planejamento do atendimento dos alunos é feito, em sua maioria em parceria com os professores da sala de aula regular. Observou a autora que os professores atendem a uma clientela bastante diversificada, o que exige uma formação adequada que contemple as demandas exigidas pelo processo de inclusão escolar e que propiciem o aprendizado dos alunos, o que requer uma proposta do setor público quanto à formação continuada para esses profissionais.

Na prática, Alves (2018) ressaltou que o curso de Pedagogia começou a formar esse profissional. O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252 de 1969, trouxe como mudanças a formação do professor especialista. O curso passou a oferecer as habilitações, entre elas à especialização em Educação Especial a qual o aluno poderia estender para as áreas específicas como: deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência visual e deficiência física. Em 2001, a Resolução do CNE/CEB N°02/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 18 estabelece a formação para os docentes aptos a trabalharem com os alunos da educação especial: os docentes para receberem os alunos em classes comuns, devem ser capacitados. E que, segundo essa autora:

A atual política educacional supõe uma formação generalista de um profissional multifacetado, para atuar em diferentes espaços e com diferentes alunos, todavia, mesmo os profissionais que foram formados em cursos de formação específica e com várias pós-graduações não conseguem dá conta de exigências tão complexas e tão amplas (Alves, 2018, p. 51-52).

Assim, Alves (2018) entende que ser professor é um desafio para aqueles que abraçam esta profissão. Ser professor do AEE é um desafio maior ainda, repleto de atribuições complexas que exigem o desenvolvimento de habilidades diversificadas e o domínio de várias competências. No entanto, o professor precisa ter a ousadia de ressignificar sua realidade diante dos desafios diários que se apresentam em sua prática pedagógica, reelaborando e reconstruindo o espaço escolar dentro dos princípios que regem a educação inclusiva, realizando as adequações necessárias para que o aluno AEE tenha seus direitos educacionais garantidos, ajudando-o a viver de maneira independente e participando plenamente das atividades escolares.

Para Alves (2018), as vozes dos professores evidenciam que os mesmos desconhecem quais os conteúdos que deverão ser trabalhados; isto porque os documentos norteadores da Educação Inclusiva do Amapá, como a Resolução 04/2009 e a Nota Técnica nº 11/2010, que elencam as atribuições do professor do AEE, não apresentam uma diretriz dedicada exclusivamente a esse assunto.

Ao término de sua pesquisa, Alves (2018) concluiu reforçando que existe uma determinada interação entre os professores da sala regular e os dos ouvintes. Ao planejamento é realizado em parceria entre esses profissionais. Evidentemente, ainda há

muito que ser construído e conquistado, principalmente no que diz respeito à capacitação docente que é uma necessidade gritante e emergencial não só em Macapá, mas em todo território nacional.

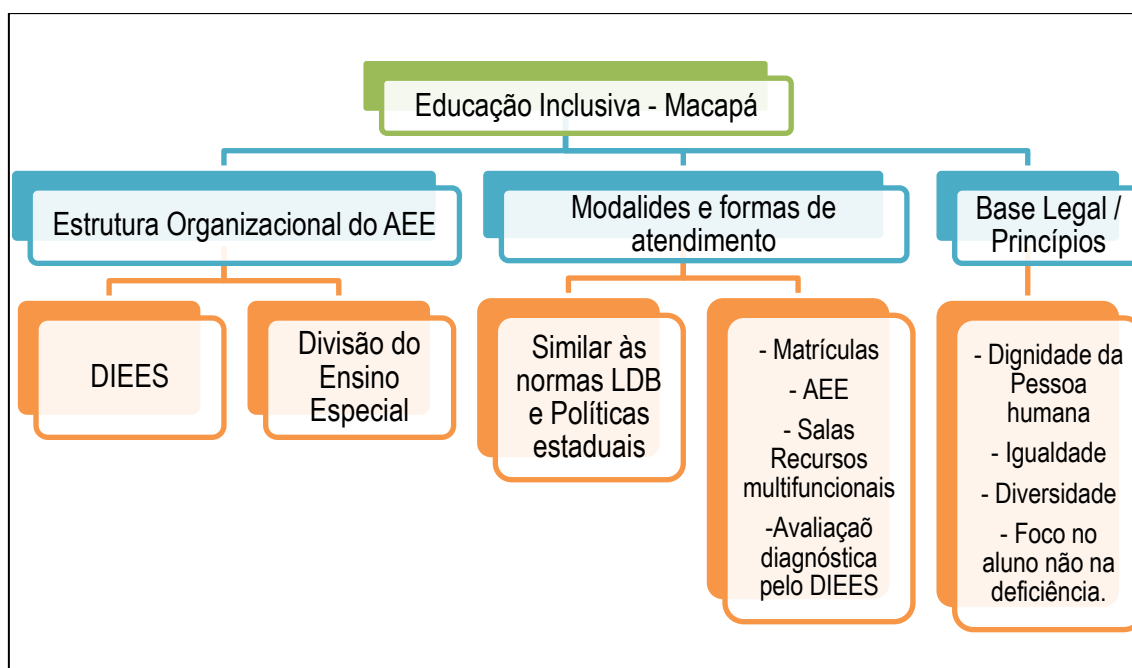
Em outro estudo, Guimarães *et al.* (2019) ao propor identificar o processo ensino aprendizagem de Matemática dos alunos surdo de uma escola pública de Macapá, constatou a existência de afetividade e interesse, porém, havia muitas falhas na comunicação do professor com os alunos, pois não sabia usar LIBRAS para se comunicar, dessa forma, constataram a ausência de interação no momento das aulas. Sobre essa questão, contrária a ideia de que todo indivíduo necessita relacionar-se com o meio, compreendendo e interagindo com os sujeitos que o rodeiam, com suas histórias de vida e elementos da cultura vivenciada para que possa desenvolver-se por meio das interações e assim, a aprendizagem torna-se muito mais comprometida e significativa.

Guimarães *et al.* (2019) entendem que a ausência de conhecimento dos professores a respeito da surdez desqualifica as práticas pedagógicas. O professor age de acordo com a formação recebida, podendo privilegiar certos conteúdos somente, suscitando um ciclo repetitivo e desvinculado da realidade do aluno com NEE, no caso desse estudo, o surdo. Entretanto, esses autores observaram que muitas vezes os professores agem dessa maneira por não terem recebido, em seus cursos de formação inicial e continuada, conhecimentos suficientes para estruturar sua prática pedagógica.

Nesse sentido, os estudos empíricos realizados por Guimarães *et al.* (2019) apontam para a ausência do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais por parte das professoras pesquisadas e evidenciam um atraso no desenvolvimento linguístico, bem como das funções psicológicas superiores de duas crianças surdas envolvidas no estudo. Diante de tal circunstância, perceberam os autores que há uma enorme lacuna na comunicação entre professoras e alunos surdos, reforçada pela inexistência de um professor intérprete de LIBRAS, fato que comprometeu sobremaneira as interações necessárias ao estabelecimento da comunicação que favorecem a compreensão dos conceitos estudados pelos alunos. Também não foram utilizadas no período observado, metodologias que contemplassem recursos visuais com intenção de favorecer o processo de aprendizagem das crianças surdas.

Na pesquisa de Silva (2015), ao se propor analisar as políticas públicas da educação inclusiva, a mesma enfatizou um estudo holístico sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá, no Estado do Amapá. E em um dos seus capítulos, apresentou a realidade dessas políticas no âmbito municipal, podendo-se identificar uma lógica de considerações que foi sintetizada na Figura 5.

Figura 5. Políticas públicas de Educação Inclusiva do município de Macapá.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Silva (2015).

Portanto, em relação à estrutura organizacional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Município de Macapá, Silva (2015) explica que a partir de 1992 com o Decreto n. 473/1992, foi criada a divisão do ensino especial com a finalidade de desenvolver as políticas públicas nacionais de inclusão voltadas para a população da educação especial definidas pelo Ministério da Educação, a qual foi constituída por uma chefia e uma equipe para deliberar a organização das duas seções: seção diagnóstica e seção programas especiais.

A autora enfatizou que o passo seguinte foi idealizar e operacionalizar as Diretrizes da Educação Especial do Município de Macapá (DIEES). Assim, pedagogos e coordenadores de áreas passaram a organizar os planejamentos hierárquicos para

dirimir sobre as modalidades de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades para organizarem as políticas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) (Silva, 2015).

Uma das funções descritas na DIEES é realizar avaliação diagnóstica de aprendizagem aos alunos com NEE e que apresentam perda qualitativa na aprendizagem em razão de alguma limitação. Cabe à DIEES promover aos coordenadores pedagógicos, gestores escolares e professores da sala de ensino regular e AEE, formação continuada com base na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Isto deve ocorrer de modo que o atendimento educacional especializado seja, de fato, inclusivo, assegurando a todas as crianças condições adequadas de desenvolvimento dentro de suas limitações.

Em relação às modalidades e formas de atendimento, Silva (2015) expôs que as modalidades de atendimento educacional aos alunos com NEE seguem as orientações gerais advindas dos documentos legais orientadores, de âmbito nacional e estadual. Desse modo, visam garantir a inclusão, atender alunos e alunas com deficiência (seja ela qual for: sensorial, intelectual e física), com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e as Altas Habilidades/Superdotação.

Em relação ao atendimento, Silva (2015) apresentou uma lista contendo itens/parâmetros que foram organizados em conformidade como que preconizam as DIEES:

(a) Matrícula do (a) aluno (a) no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se condiciona à matrícula na classe comum, na própria escola que oferece o AEE ou outra escola da rede;

(b) Nas salas de AEE, que deve ser estruturada com recursos multifuncionais (espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos);

(c) Através de avaliação diagnóstica da Equipe Multidisciplinar da DIEES, mediante o surgimento de sintomas que caracterizem a necessidade de AEE.

Acerca da formação inicial e continuada dos professores em Educação Inclusiva, Silva (2015) ressaltou que tal inclusão depende, dentre tantos elementos, do adequado preparo dos professores que irão prestar esse atendimento, para que a criança realmente encontre as condições necessárias de desenvolvimento. O professor que desempenha o AEE necessariamente precisa ter uma formação inicial que o habilite para o exercício da docência, com formação específica em Educação Especial, inicial ou continuada.

Sousa& Sousa (2016) em seu artigo, abordaram a inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar, considerando a realidade do Estado do Amapá. Dessa maneira, já no início de suas considerações salientaram ser de competência do município e estado realizar o mapeamento e check-up da demanda de sua população; orientar as instituições quanto às necessidades nelas presentes e instigar o desenvolvimento de novos serviços necessários como promover e dar publicidade através de ciclos de palestras; e cursos, com profissionais especializados para informar, orientar e esclarecer a comunidade escolar sobre como trabalhar com alunos com baixa visão e cegueira. Dessa forma, defenderam os seguintes postulados:

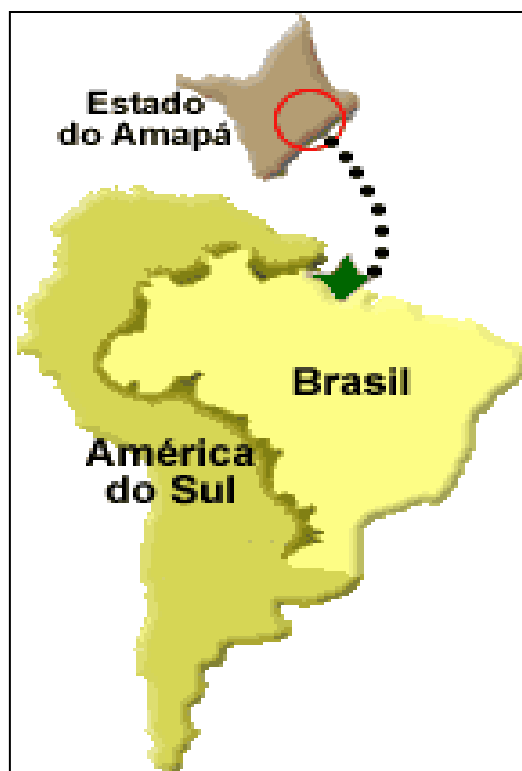
É imprescindível, portanto, investir na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação. A partir dessa, seria possível a abertura de espaços de reflexão e escuta sistemática entre grupos interdisciplinares e interinstitucionais, dispostos a acompanhar, sustentar e interagir com o corpo docente (Sousa& Sousa, 2016, p. 43-44).

Dessa maneira, os estudos de Sousa& Sousa (2016) concluem afirmando que as políticas de inclusão existem, e garantem a igualdade a todos perante a lei, porém a sua aplicabilidade ainda é lenta, pois não basta apenas a implementação de Leis para incluir por incluir, e sim, faltam políticas públicas eficazes em que o estado invista na qualificação dos educadores, corpo técnico e demais funcionários das escolas, promovendo mais discussões sobre a inclusão, não apenas na escola, mas na sociedade em geral.

2.5. A Inclusão na Educação do Campo realizada pelo Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) no Estado do Amapá

O Amapá é um dos 26 estados do Brasil. Situado no extremo norte do Brasil, único estado do Brasil cortado pela linha do Equador, possui o clima tropical quente e úmido e uma população de segundo IBGE (2019) em torno de 829.494 pessoas. Está localizado quase que inteiramente no hemisfério Norte e, por suas características geofísicas, sociais, políticas e econômicas, faz parte da vasta região Amazônica ou região Norte do Brasil. A configuração do mapa é de um losango imperfeito, tendo seus vértices dirigidos para os pontos cardeais. (ver figura 6).

Figura 6. Mapa geográfico do Estado do Amapá.



Fonte: Governo do Estado do Amapá

A linha do Equador passa ao sul do estado, na cidade de Macapá. A cidade de Macapá é a capital do Estado. Fica localizada ao sul e, é banhada pelo braço norte do rio Amazonas. O Estado do Amapá é banhado a leste pelo Oceano Atlântico e o rio Amazonas. O seu litoral, com 242 km de extensão vai do Cabo Orange ao Cabo Norte, isto é, da foz do rio Oiapoque a foz do rio Amazonas. Tem sua

economia gerada basicamente em torno do governo estadual, municipal, federal e pelo comércio local. As comunidades que vivem nas localidades interiores do estado do Amapá dividem-se em categorias conforme sua localização e costumes locais, tais como:

- Comunidades rurais: São os que vivem nas zonas campesinas, fazendas e chácaras e outros semelhantes, que vivem em torno do que a pecuária, caça e pesca lhes proporciona para a sobrevivência e economia local;
- Comunidades ribeirinhas: São os que vivem as margens dos rios, igarapés e lagos e que basicamente tem sua economia gerada em torno da pesca e caça local;
- Povos da floresta: São os que vivem nas proximidades e margens das estradas cercadas por florestas nativas tropicais amazônicas. Vivem da caça, pesca e economia mista.

O Sistema Modular de Ensino (SOME) é uma modalidade de ensino do Ensino Fundamental II e Ensino Médio que foi criado para atender as necessidades de Comunidades rurais, ribeirinhas e povos das florestas do Estado do Amapá, o qual foi criado e regulamentado pelo art. 59 da Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005:

Art. 59. Nas localidades do Estado em que não seja possível estruturar e colocar em funcionamento o ensino fundamental e médio regular será implantado, em caráter excepcional, o Sistema Modular de Ensino, desde que observadas as seguintes condições:

I - Comprovação da existência de, pelo menos, 20 (vinte) alunos por série;

II - Disponibilidade de alojamento ou local adequado para moradia dos professores;

III - existência de infraestrutura física compatível com o ambiente escolar (Amapá, 2005, p. 25).

As modalidades de ensino fundamental II e ensino médio funcionam nos interiores do Estado através de um projeto chamado de Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), o qual, segundo os estudos de Bezerra (2005), tem sido considerado uma proposta alternativa para atender ao interior do Estado, utilizando professores habilitados e de forma itinerante, que se deslocam de uma localidade para

outra, em sistema de rodízio. É um projeto desenvolvido através de anos escolares, no qual cada ano corresponde a quatro módulos anuais e cada um destes com 50 dias letivos, adotando-se os mesmos componentes curriculares, áreas do conhecimento e sistemática de avaliação do ensino regular da cidade e municípios.

Ainda que sigam as diretrizes gerais da educação regular das escolas da capital (LDB, PCN's, BNCC, RCA entre outros), as escolas dos interiores do estado apresentam suas especificidades.

A clientela, de uma forma geral apresenta características como: Distanciamento e dificuldade de acesso de alguns alunos até a escola (mesmo com o transporte escolar regular), Carência de conhecimentos específicos em determinadas áreas, falta de uma base educacional familiar estruturada, escolas sem estruturas mínimas para o desenvolvimento de uma educação digna e de qualidade, falta de recursos materiais e econômicos, dificuldade de acesso a livros específicos, computadores e internet de qualidade.

O artigo 211 da constituição de 1988 (Brasil, 1988) traz em seu relato que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Para a educação, foi um grande avanço, por contribuir com a descentralização do ensino fundamental II e médio, que pode ser levado através do sistema modular (SOME) para o campo.

O ano letivo do SOME funciona de forma diferenciada do regular, os 200 dias letivos anuais são divididos em quatro módulos de 50 dias, correspondente a 833 horas, atendendo do 6º a 9º ano no fundamental- Anos finais e ensino médio prescrevendo o que determina a Lei n.º 9394/96 (Brasil, 1996). O sistema modular tem oferecido ensino as comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas. Entretanto pela tipologia de seu projeto educacional que necessita se adequar a um “Novo Projeto Educacional” e por força do Decreto estadual que o estabeleceu, ele ainda não é contemplado na plataforma da Educação no Campo. O que o faz perder vários recursos a nível estadual e federal.

Em 23 de dezembro de 2005 foi aprovada a Lei 0949/2005 (Amapá, 2005), nos artigos de 59 a 62, que discorre especificamente sobre o SOME, tratando das condições de implantação, quadro de pessoal, entrada e saída do SOME, dando mais seriedade e segurança aos profissionais que nele trabalham.

Com o objetivo de garantir um ensino público de qualidade, para os alunos que se deslocam dos longínquos lugares do Amapá, bem como, melhores condições de trabalhos aos profissionais do SOME, foram desenvolvidos dois encontros Fórum I e II Administrativo, Político e Pedagógico Professor Agnaldo Baia. Nestes eventos foram convidadas as autoridades do governo estadual para discutir os problemas de funcionamento e condições dignas de trabalho para os professores do SOME nos anos de 2007 e 2011, o que resultou na elaboração de um documento com 32 itens de reivindicações da categoria, que não foram atendidas até hoje na sua íntegra pelas gestões que estão à frente do governo do Estado do Amapá.

Em novembro de 2012 e setembro de 2013 foram organizados dois Encontros Pará/Amapá do SOME cujo tema foi “Integração, revitalização e políticas públicas para os povos do campo, dos rios e das florestas”, como objetivo de dar continuidade nas discussões, socializando práticas e conhecimentos pedagógicos do Sistema Modular Pará / Amapá, e acima de tudo, visando alternativas fundamentadas: Direitos x deveres do conjunto dos educadores do SOME.

Em agosto de 2019, O SOME completou vinte e quatro anos de atuação enquanto política estadual de ensino no Estado do Amapá. Atualmente o sistema atende 70 escolas estaduais, com três anexos, desta, são 36 escolas atendidas com ensino fundamental do 6º a 9º anos, 02 escolas que funcionam apenas o ensino médio e 34 escolas com fundamental e médio, atendendo no total 470 comunidades circunvizinhas de diversas regiões do Estado Amapá. O quadro de docentes gira em torno de 355 que trabalham com o ensino fundamental e 142 no Ensino Médio, totalizando 497 professores. No sistema de Ensino Organizacional Modular Indígena – SOMEI, temos atualmente aproximadamente 70 professores trabalhando. Dados fornecidos pela Coordenadoria de Educação Básica e Profissional (CEBEP, 2019).

O SOME apresenta alguns problemas e dificuldades de funcionamento: As escolas que atendem o sistema modular em sua maioria precisam de reformas estruturais, falta de alojamentos adequados para os professores residirem temporariamente, falta de programa de capacitação por parte do governo para os professores, inadimplência dos caixas escolares; falta de um apoio maior da SEED no desenvolvimento da adaptação curricular. Outra adversidade na vida dos educadores refere-se aos livros e materiais didáticos enviados para a escola pelo governo federal, que não contemplam em seu conteúdo qualquer relação com a realidade local. (Paladim Júnior, 2010).

Para o estabelecimento de práticas inclusivas na escola do campo que ofertam o SOME nos interiores do Estado do Amapá, persiste o grande desafio aos educadores: Promover condições de equidade, para uma sociedade tão desigual, que busque atender a coletividade, sem perder de vista as necessidades individuais tanto da classe de educadores como de seus alunos (Pereira, 2009).

Corrêa (2015) explorou em suas pesquisas que o profissional da educação frente à demanda de alunos com NEE precisa se capacitar (participar de cursos de formação continuada e de atualização pedagógica) para acolhê-los e, assim, facilitar a compreensão das suas necessidades físicas e cognitivas de cada especialidade que compõe a sala de aula de ensino regular, de modo a despertá-los ao interesse em aprender e ensinar, cumprindo assim o que preconiza a Política de educação especial na perspectiva inclusiva.

Para Garcia (2013, p. 102), “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, técnicos, pessoal administrativo e auxiliar, sejam preparados para atendê-los adequadamente”. E muito além da capacitação, o professor precisa de fato, entender qual o real sentido da educação inclusiva nos dias atuais e como é possível a sua aplicabilidade no processo educacional do SOME.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Modelo de Investigação Indutivo

Levaremos em consideração os elementos fundamentais para a investigação indutiva, os quais se realizaram em três etapas (fases), conforme a ilustração seguinte baseada no modelo proposto por Nérici (2016).

Tabela 2. Etapas do modelo de investigação indutivo.

| Etapas | Denominação | Características |
|---------|----------------------------------|---|
| Etapa 1 | Observação dos fenômenos | Nessa etapa foram observados os fatos ou fenômenos, visando finalmente, descobrir as causas de sua manifestação. |
| Etapa 2 | Descoberta da relação entre eles | Pretendeu-se comparar, aproximar os fatos ou fenômenos, visando descobrir a relação constante existente entre eles. |
| Etapa 3 | Generalização da relação | Fora feita a correlação na precedente, entre os fenômenos e fatos semelhantes, muitos dos quais ainda não observados e outros possivelmente implícitos. |

Fonte: baseado em Nérici (2016).

3.2 Paradigma quantitativo construtivista

Nesse processo investigativo voltado para a análise da Educação Inclusiva no SOME Ensino Fundamental II do Estado do Amapá tornou-se necessária à utilização de técnicas e procedimentos que buscassem assegurar o máximo de precisão nos resultados evitando distorções de análise e interpretação, possibilitando ainda, uma ampla margem de segurança quanto aos resultados. Nesse sentido, optou-se pelo paradigma quantitativo, o qual, segundo Gil (2017, p. 4):

Do ponto de vista dos seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, em que se buscará maior familiaridade com as dificuldades dos alunos para aprender a leitura em sala de aula e no processo educativo, servindo para identificar e relacionar as variáveis do problema levantado. A investigação de caráter exploratório busca proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.

Neste sentido, Gil (2017) afirma que a pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão).

3.3. Método quantitativo de investigação

Quanto aos procedimentos técnicos para o desenvolvimento desta pesquisa, foi feita inicialmente a pesquisa bibliográfica elaborada para atender ao que Gil (2017) considerou o “fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p. 28). Portanto, a pesquisa aconteceu a partir de livros, artigos científicos, teses, material disponibilizado na Internet e documentos oficiais, evidenciando as principais publicações e autores que trataram da temática recentemente.

Para a realização da referida pesquisa bibliográfica consideramos a literatura de Marconi & Lakatos (2016), para que este tipo de estudo abrangesse toda bibliografia já tornada pública em relação ao assunto estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses e material cartográfico.

Depois, ocorreu à adoção do método denominado pesquisa de campo, o qual nos possibilitou conhecimentos mais próximos da realidade vivenciada pelos professores referentes à Educação inclusiva, os processos formativos e os desafios nas percepções destes ao realizarem as estratégias em suas atividades no SOME.

Na pesquisa de campo utilizamos preliminarmente técnicas de observação e entrevista informal com os professores inqueridos, em seu ambiente de trabalho e nos alojamentos do Some. Para Gil (2017, p. 129) esse delineamento é mais amplo do que somente os levantamentos e “é usada para extrair dados e informações diretamente da realidade através do uso de técnicas de coleta como entrevista informal” para dar resposta a alguma situação ou problema abordado previamente.

3.4. Técnica de coleta de dados

Para a realização da coleta de dados escolhemos o uso do questionário estruturado, o qual, segundo Marconi & Lakatos (2016, p. 286) torna-se possível realizar três atividades vinculantes, as quais deverão ser: “Selecionar um instrumento ou método de coleta de dados entre os disponíveis na área do estudo; aplicar esse instrumento ou método para coletar dados; e, preparar observações, registros e medições para que sejam analisadas corretamente”.

Optou-se pelo uso do questionário estruturado por ser um instrumento de recolha dados capazes de auxiliar o pesquisador a compreender as situações inerentes ao objeto de estudo que ocorrem na realidade ambiental e espacial analisada. E também porque o uso de opções pré-estabelecidas como respostas esperadas, garante que a perspectiva planejada possa ser enquadrada ou não nas respostas dos entrevistados (Marconi & Lakatos, 2016).

A tentativa de conhecer as percepções, a satisfação, as expectativas e as opiniões dos indivíduos estão intimamente ligadas a esse contexto e é objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, que se utilizam dessa técnica para levantamento de dados junto a um segmento de indivíduos de interesse; seja para medir satisfação do cliente, ou para investigar fatores associados a uma doença, ou para uma análise sensorial, ou mesmo para derivar métodos de análise de dados. Por este motivo, as perguntas foram bem claras e objetivas, para evitar interpretações errôneas, e não devem ser invasivas (Severino, 2001).

Partindo-se da perspectiva de relacionar hipóteses com a problemática central da pesquisa, buscou-se analisar a Educação Inclusiva SOME Ensino Fundamental II do Estado do Amapá. E, dessa forma, tentar responder: Quais as percepções dos professores do SOME Ensino Fundamental II para promover a Inclusão nas comunidades interioranas do Estado do Amapá?

Para essa problemática buscou-se elencar quatro questões no instrumento de recolha de dados referentes às hipóteses norteadoras do desenvolvimento dessa

pesquisa, as quais possuíam relação direta com os objetivos específicos, sendo organizadas as perguntas para serem tecidas à amostra da pesquisa, conforme disposto na tabela 3.

Tabela 3. Questões do instrumento de recolha de dados.

| Hipóteses | Questionamentos aplicados |
|--|---|
| Hipótese 1: - Quais são os programas educacionais e políticas públicas que beneficiam a formação inicial e continuada dos professores que atuam no SOME e como consideram a Inclusão? | Já participou de algum curso específico na área de Educação Inclusiva? |
| | Já participou de algum curso de formação continuada ofertado pela SEED com conteúdos específicos da sua área para a inclusão de alunos com NEE no SOME? |
| | Considera que cursos de formação continuada podem lhe proporcionar uma melhor atuação no processo de inclusão de alunos com NEE no SOME? |
| | Já buscou conhecimentos em Educação Inclusiva para atuar com alunos com NEE no SOME? Se sim, de que maneira? |
| | Como você avalia a integração das áreas de conhecimento durante as atividades do SOME na sua escola? |
| Hipótese 2: - Como os professores do SOME definem o planejamento da Inclusão no Ensino Fundamental II? | Quais dificuldades você tem durante o período letivo do SOME na sua escola em relação a: |
| | Quais recursos pedagógicos têm sido mais utilizados por você simultaneamente com os alunos com e sem NEE na sala de aula no contexto do SOME? |
| | Como você se auto avalia enquanto docente nos seguintes aspectos: |
| Hipótese 3: - Os planejamentos e as aulas são elaborados considerando o processo de adaptação no SOME proposto pelas políticas inclusivas brasileiras? | Como tem ocorrido o processo de inclusão de alunos com NEE no contexto educacional do SOME? |
| | Quantas vezes você já trabalhou com alunos com NEE no SOME? |
| | Conhece as leis que regulamentam a Educação Especial no Brasil. |
| | Marque as alternativas que você entende por NEE em sala de aula. |
| | Você realiza adaptações curriculares de forma a satisfazer as necessidades educacionais dos alunos com NEE no SOME? |
| | Das adaptações curriculares, quais você ainda considera difícil de realizar? |
| | Como você percebe a convivência dos alunos sem NEE em relação aos colegas com NEE em sala de aula? |
| | O que faltou em sua formação inicial (graduação) para a aplicabilidade do processo da educação inclusiva? |
| Hipótese 4: - Quais são as percepções (expectativas e desafios) dos professores sobre adoção de estratégias inclusivas nas propostas de ensino no SOME Ensino Fundamental II? | Você considera que o desenvolvimento de habilidades e competências, bem estar emocional e equilíbrio pessoal dos alunos com e sem NEE, no contexto educacional do SOME, são fatores preponderantes que contribuem para uma Educação Inclusiva para todos? |
| | Os desafios na Educação Inclusiva mostram a seguinte escala de importância no contexto educacional dos 50 dias letivos do SOME. (Obs.: Numere três alternativas, considerando): |
| | Quais desafios você, na condição hipotética de Gestor da Educação, escolheria para melhorar a realidade educacional dos professores que lecionam no contexto educacional do SOME? (Obs.: Numere três alternativas, considerando): |

Fonte: O autor.

3.5. Quadro de variáveis da pesquisa

O Fenômeno em estudo é a Educação Inclusiva e para que os objetivos específicos fossem alcançados, organizamos na Tabela 4 o quadro de variáveis da pesquisa, que categoriza os resultados analisados e pretendidos com a aplicação do instrumento de recolha de dados e com os objetivos específicos.

Tabela 4. Variáveis da pesquisa.

| VARIÁVEIS | |
|---|---|
| <i>Objetivos</i> | <i>Instrumentos variáveis</i> |
| Descrever as principais ações de programas educacionais e políticas públicas que beneficiam a formação inicial e continuada dos professores que atuam no SOME na área de Educação Inclusiva. | Formação e Inclusão no SOME |
| Investigar a percepção dos professores do SOME Ensino Fundamental II sobre planejamento da Inclusão. | Práticas pedagógicas na sala de aula. |
| Identificar a percepção destes em relação à adequação curricular às políticas inclusivas brasileiras no SOME Ensino Fundamental II. | Práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. |
| Elencar as percepções (expectativas e desafios) dos professores sobre adoção de estratégias inclusivas nas propostas de ensino do Ensino Fundamental II-SOME. | Expectativas e desafios com a Educação Inclusiva de alunos com NEE. |

Fonte: O autor.

3.6. Amostragem

Universo: Os participantes foram um grupo de professores pertencentes ao quadro de servidores público que atuam no SOME Fundamental II e que lecionam nas escolas das comunidades interioranas do Estado do Amapá.

Amostra: Os atores investigados nesse processo fizeram parte de uma população de 100 professores do Ensino Fundamental II dos quais 75 já trabalharam com Inclusão no SOME Fundamental II em comunidades interioranas e diversificadas do Estado do Amapá.

3.6.1. Perfil da amostra

Nesse momento, apresentamos as características que foram fornecidas pelos professores participantes da coleta de dados que descrevem as informações demográficas como faixa etária (Gráfico 1), gênero sexual (Gráfico 2), nível de escolaridade (Gráfico 3) e tempo de atuação no SOME (Gráfico 4).

Gráfico 1. Faixa etária.

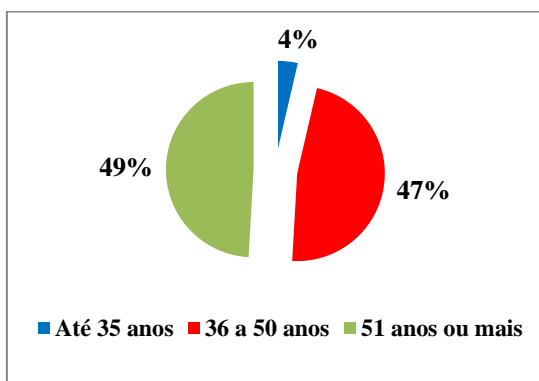
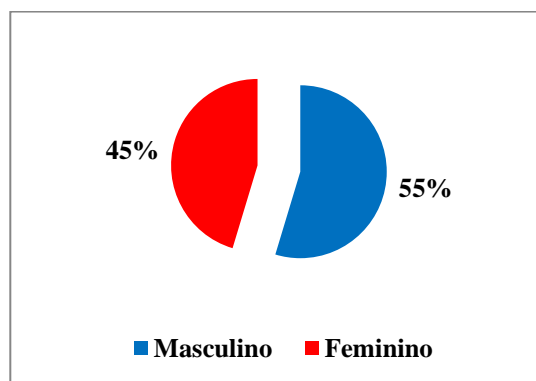


Gráfico 2. Gênero.



Constatou-se que os participantes na época da coleta de dados possuíam 51 anos ou mais (49%), 36 a 50 anos (47%) e até 35 anos (4%) (Gráfico 1), e havendo prevalência de professores homens (55%) do que de mulheres (45%) (gráfico 2).

Gráfico 3. Nível de Escolaridade.

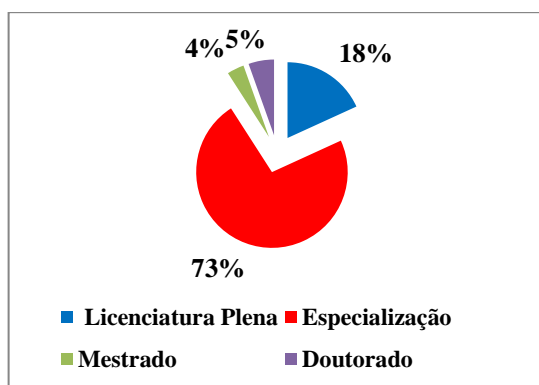
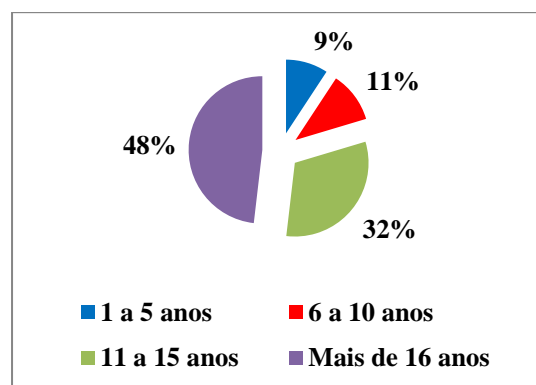


Gráfico 4. Tempo de docência no SOME.



Os dados coletados com os professores (Gráfico 3) identificaram um nível de escolaridade caracterizado pela prevalência de formação à nível de especialização (73%), seguido dos formados em nível de licenciatura plena (18%), doutorado (5%) e mestrado (4%).

Por sua vez, no gráfico 4 ficou evidente que os professores participantes dessa pesquisa eram experientes nas atividades do SOME, tanto que a grande maioria (48%) disse já atuar a mais de 16 anos; e, na sequência, 32% declararam atuar entre 11 a 15 anos; 11% atuam entre 6 a 10 anos; e, 9% declarou atuar entre 1 a 5 anos.

3.7. Procedimentos

Os colaboradores investigados nesse estudo fazem parte de uma população de 100 professores do Ensino Fundamental II, dos quais foram utilizadas amostras de 75 professores, que por critério de inclusão, trabalharam com Inclusão no SOME Ensino Fundamental II das escolas das comunidades interioranas do Estado do Amapá. Os referidos professores – voluntários, foram informados sobre os procedimentos de participação em uma reunião pedagógica e administrativa do Sistema (tradicional no início de cada módulo) e a Coordenação recebeu previamente o requerimento com os instrumentos (Projeto Aprovação na Plataforma Brasil, questionário, termo de consentimento com os participantes, comprovação de aluno Pesquisador-Mestrando em Educação Especial da UFP.) referente à solicitação de autorização para realização da pesquisa.

Um pré-teste foi realizado como uma pequena amostra (20 professores-colaboradores) para identificar possíveis falhas na elaboração, interpretação e entendimento de perguntas do questionário aos participantes.

Após o pré-teste ocorreram alguns ajustes nos procedimentos do inquérito, que se viabilizou por meio de um Questionário acompanhado do Termo de Consentimento com perguntas diretas voltadas ao tripé: Necessidades Educativas Especiais, Educação Inclusiva e a Formação dos Professores do Ensino Fundamental II no SOME. O tempo para essa coleta ocorreu em torno de um mês.

Feito a recolha dos dados do inquérito, fez-se o cruzamento e a análise dos dados coletados, a qual fora realizado de forma a dialogar com a literatura específica recolhida, conforme os postulados de Marconi & Lakatos (2016) visando à confirmação ou não das referidas hipóteses e objetivos do estudo em questão.

3.8. Princípios éticos da pesquisa

A pesquisa em questão tornou-se relevante, por considerar os interesses dos participantes no processo de inclusão escolar e poder oferecer resultados significativos aos alunos, que poderão ser traduzidos no aperfeiçoamento individual e coletivo do grupo de professores do SOME e da Coordenação, além de poder proporcionar avanços em outras áreas de conhecimento. Não implicando, entretanto, na liberdade de atuação fidedigna do pesquisador.

Enquanto pesquisador, oferecemos aos participantes todas as informações necessárias para que a sua participação fosse autoconsciente, esclarecida e livre. Isto ocorreu nas reuniões com respaldo documental, aprovação do projeto na Plataforma Brasil e apresentação da proposta da pesquisa ao grupo direcionado. Respeitando-se os valores culturais, sociais, morais e religiosos dos participantes ou comunidades. Para tanto, o tipo e a qualidade das informações construídas e os procedimentos de pesquisa foram sempre orientados por diálogos com os sujeitos da investigação (Marconi & Lakatos, 2016).

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO DA PESQUISA

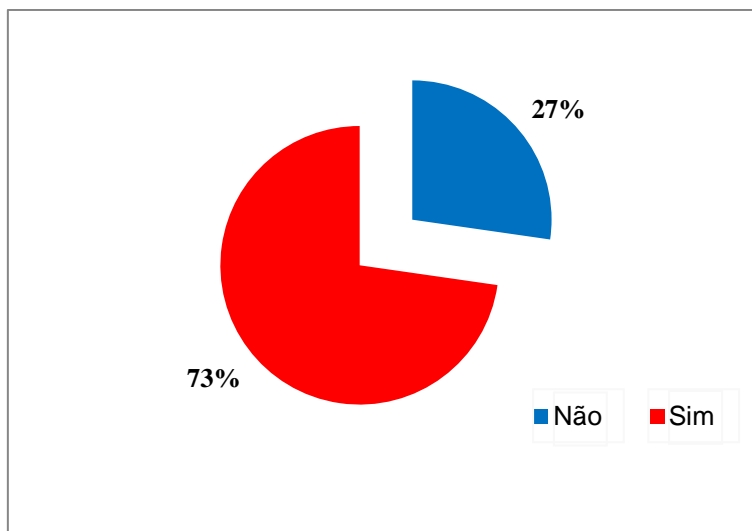
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para facilitar a compreensão dos resultados obtidos no estudo, estes foram apresentados variável a variável, dispondo as afirmativas perante as quais as respostas dos inquiridos foram transpostas e posicionadas em formato de gráficos e tabelas. Lembrando também que os resultados foram relacionados com os objetivos específicos traçados e à medida que estes se apresentaram, discutidos e confrontados com a fundamentação teórica baseada em literaturas específicas. Assim para o objetivo 1: Descrevemos as principais ações de programas educacionais e políticas públicas que beneficiam a formação inicial e continuada dos professores que atuam no SOME na área de Educação Inclusiva. Desta forma analisamos os resultados de quatro questões que apresentaremos a seguir.

4.1. Formação e Inclusão no SOME

Para a questão: *a. Já participou de algum curso específico na área de Educação Inclusiva?* Obtivemos os resultados constantes do gráfico 5.

Gráfico 5. Participação em algum curso específico na área de Educação Inclusiva.



Conforme se observa no Gráfico 6, do total de entrevistados, 73% declararam ter participado em algum curso específico na área de Educação Inclusiva, e, 27% negou

essa participação. Os resultados mostraram as dificuldades destes profissionais da Educação participarem desses cursos, pois nem todos conseguiram concluir um curso específico.

Nessa perspectiva, da mesma forma deve-se conceber o professor que assumirá turmas sob a perspectiva Inclusiva. Nessa situação, não há como acreditar que esse professor, para receber esse alunado, tenha que ser testado, avaliado, para saber se está preparado. Essa visão isola e fragmenta o conhecimento que deve ser percebido, não como algo externo, totalmente novo e complexo, e sim, como resultado de uma articulação entre o que já se sabe, e sempre se sabe muita coisa, e o que se está em formação, o que se está construindo (Brito, 2010).

As dificuldades são diversas, tanto que 73% das respostas ao declararem sobre sua participação em cursos específicos na área de Educação Inclusiva no SOME, confirmaram que esses aconteceram durante a Semana Pedagógica, em Práticas Pedagógicas para o ensino de pessoas com necessidades educativas especiais e práticas esportivas para deficientes visuais; em cursos de licenciatura em Letras; em cursos de pós-graduação Lattu Sensu na área de Educação Especial e Inclusiva em faculdades reconhecidas pelo MEC na região; participação em cursos na área de Libras realizados em escolas diversas locais e em centros de ensino básico fora do Estado do Amapá.

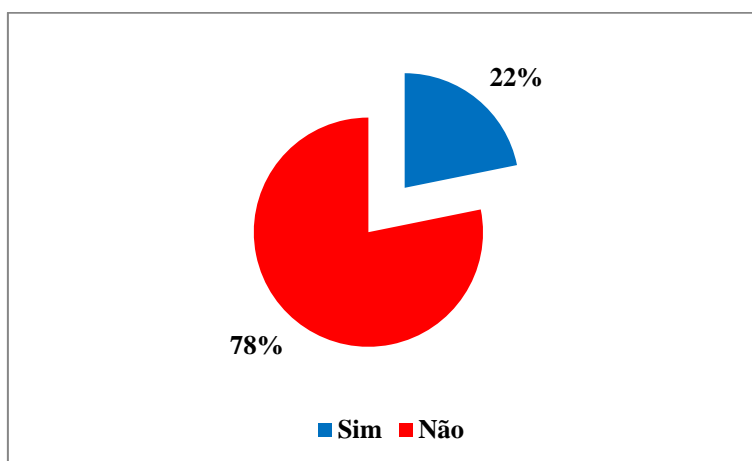
Esse olhar sobre a competência do professor focalizou a necessidade de se ter acesso a uma formação básica sólida, geral, que fundamente a prática pedagógica dirigida para um amplo grau de atuação, com crianças normais ou especiais. O professor deverá estar munido de um conhecimento acerca do desenvolvimento humano, dos instrumentos pedagógicos com os quais utiliza; de uma consciência crítica acerca dos diversos fatores que influenciam a aprendizagem do aluno, para, assim atuarem no seu cotidiano, independente de que aluno atenda; poder ir construindo a sua competência. Uma competência que não é dada pela natureza, nem chega como algo mágico, repentino, ao contrário, é fruto de um trabalho consistente, reflexivo, atualizado (Brito,2010).

Muitas vezes, essa perspectiva descrita por Brito (2010) fracassa, como é caso de 27% de professores que negaram terem se inscrito em cursos específicos na área de Educação Inclusiva no SOME, confirmando o que Deimling & Caiado (2012) expuseram como fundamental a participação nesses cursos, e quem não participa, poderá não (ou sentir dificuldades para) conseguir adotar consciência da realidade de atuação, com a fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente, além de uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilitasse uma ação eficaz.

Nesse sentido, não há como continuar esperando pelos cursos específicos para que o professor atenda aos alunos com necessidades especiais. Esse específico deve fazer parte de todos os momentos da formação inicial e continuada do professor. A ação do ensinar deve ser do domínio do professor, e o ensinar na diversidade, o comum a ser reconhecido (Brito,2010).

Para a questão: *b. Já participou de algum curso de formação continuada ofertado pela SEED com conteúdos específicos da sua área para a inclusão no SOME?* Obtivemos os resultados constantes do gráfico 6.

Gráfico 6. Cursos de formação continuada em inclusão no SOME ofertado pela SEED.



Observa-se no gráfico 6, que 78% das devolutivas, mostram que os professores do SOME não receberam cursos de formação continuada em inclusão no SOME ofertado pela SEED, tendo somente 22% afirmado terem recebido e participado de tais cursos.

Duek (2020) culpa a legitimidade dos movimentos dos professores para efetivar ações que possam fazer o Estado e entidades da área de Educação a abordarem as dificuldades dos professores para lecionarem e atuarem nas escolas, visando atender com qualidade as demandas de uma sociedade em transformação, apresentando, muitas vezes, resultados insatisfatórios nos processos de escolarização traduzidos nos altos índices de fracasso e evasão escolar. Nessa perspectiva, a inclusão, enquanto paradigma educacional emergente desafia a escola a produzir respostas pedagógicas mais adequadas às necessidades de todos os estudantes.

Logo, para que todos os alunos venham a se beneficiar da educação enquanto um valor universal é preciso pensar em uma formação mais coerente com os desafios do cotidiano escolar, e que tenha o professor como o centro dessa dinâmica. Por ser processual, a formação abrange uma gama de aprendizagens que ocorrem ao longo da vida e da carreira docente, envolvendo experiências e contextos diversos, desde as vivências como aluno até as vivências de práticas de ensino (Duek, 2020).

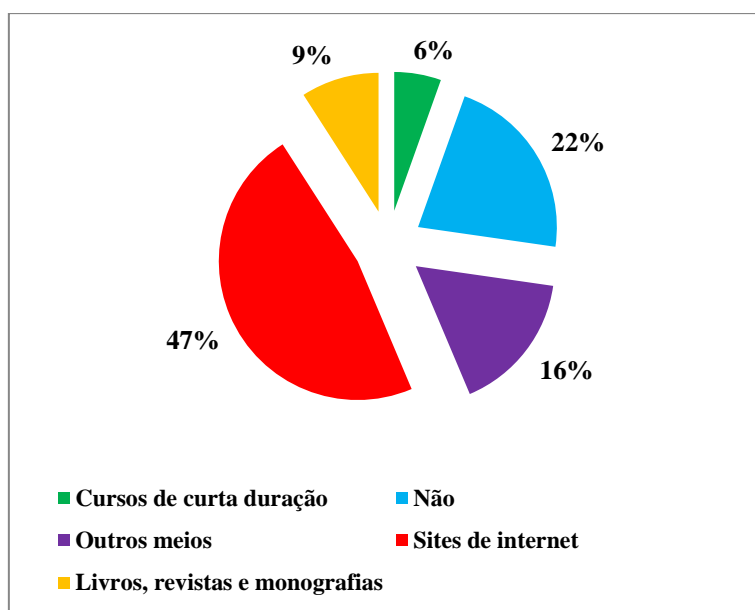
Os resultados sobre formação continuada dessa pesquisa estão equiparados aos resultados da pesquisa de Fernandes & Reis (2019), ao constatarem que no Brasil, a presença de alunos com deficiência em sala de aula é fato irreversível e amparado por lei. É cada vez maior o número dos que fazem jus a esse direito. Explica-se, por isso, o fato da ampliação do número de alunos com deficiências matriculados em escolas regulares. Porém, não se formam professores capacitados para um trabalho eficiente junto a esses alunos. Esses profissionais brasileiros que atuam nos interiores do Estado do Amapá têm chegado às escolas despreparados, diante das diversas necessidades educacionais especiais que ali encontram.

Infelizmente, existe uma lacuna nos cursos de licenciatura, pois os mesmos ainda não estão formando professores preparados para trabalhar com a diversidade. Muitos trabalhos têm sinalizado para a necessidade de uma formação consistente do professor. Formação esta que englobe os conteúdos e as estratégias metodológicas adequadas e necessárias para que possam atuar com alunos com necessidades educacionais especiais de modo responsável (Fernandes & Reis, 2019).

Para tal, percebe-se a importância do oferecimento de cursos de formação inicial e capacitação continuada, os quais propiciam debates, troca de experiências e permitem compartilhar anseios e saberes (Fernandes & Reis, 2019).

Para a questão: *d. Já buscou conhecimentos em Educação Inclusiva para atuar no SOME? Se sim, de que maneira?* Obtivemos os resultados constantes do gráfico 7.

Gráfico 7. Opiniões sobre outras fontes de conhecimento sobre Inclusão.



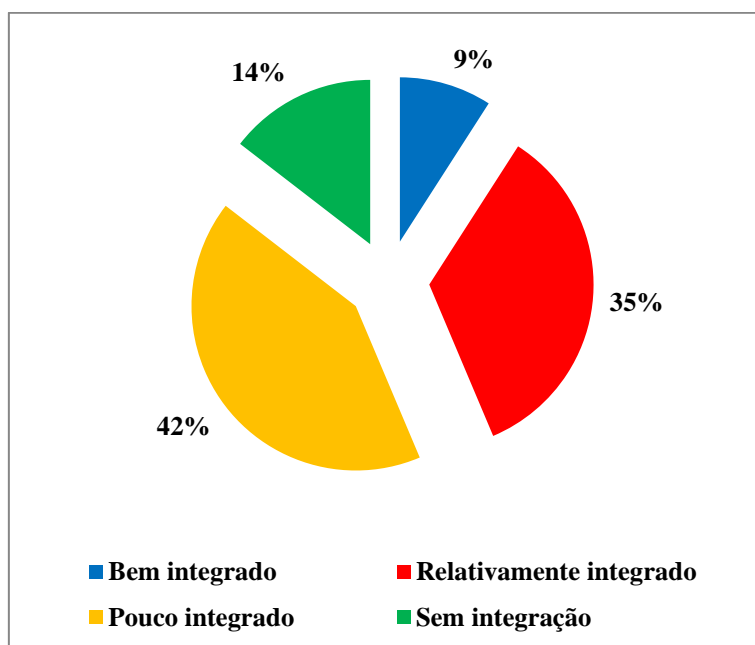
Observa-se no gráfico 7, que 47% das respostas mostram que os professores do SOME buscaram outras fontes alternativas de conhecimentos sobre inclusão em sites de internet realizando suas próprias pesquisas para obter informações, tirar dúvidas e aplicá-las em sua realidade; na sequência, as respostas coletadas demonstraram 9% dos professores terem obtidos conhecimentos em livros, revistas e monografias, 6% em cursos de curta duração.

Como exposto no gráfico 7, cerca de 16% das devolutivas dos professores, declararam que obtiveram informações em “outros meios”, e assim, descreveram em suas respostas que tais conhecimentos foram obtidos em: cursos de pós-graduação e de mestrado; em conversas com colegas da área e com técnicos da SEED; e em diálogos e informações através das redes sociais.

Preocupa-nos que 22% das devolutivas apresentadas no gráfico 7 expuseram não terem buscado outras fontes para obterem informações sobre inclusão e adotá-las em suas práticas pedagógicas no SOME por considera-las impossível, por não saberem ou lidarem com os desafios que possam surgir com as informações da formação inicial, em sua maioria.

Para a questão: *e. Como você avalia a integração das áreas de conhecimento durante as atividades do SOME na sua escola?* Obtivemos os resultados constantes do gráfico 8.

Gráfico 8. Avaliação sobre integração das disciplinas nas atividades do SOME.



A partir do gráfico anterior, observou-se que 42% avaliam a integração das disciplinas como “pouco integrada”; 35% avaliam como “relativamente integradas”; para 14% “sem integração”; e, somente 9% das respostas avaliaram como “bem integradas”. As respostas identificam as subjetividades de quem lida com inúmeras dificuldades para promover a inclusão em sala de aula no SOME.

Nos estudos de Santos, Silva & Barleta (2018) constatou-se que muitos docentes, pais e estudiosos da área da Educação Especial estão engajados na luta por melhores condições de ensino e aprendizagem, com perspectivas para a concretude dos discursos contidos nas políticas educacionais. Para esses autores, não se deve tratar o

processo de inclusão de forma abstrata, nem negligenciar seu papel como espaço privilegiado de acesso ao saber. Pois é desta forma que as políticas estão sendo gestadas e desenvolvidas em todo país. Por isso, os estudos acerca da temática sobre a integração das disciplinas para atender o que preconizam as políticas educacionais voltados para a Educação Especial, têm sido cada vez mais explorados, com o intuito de compreender como é instituída a inclusão dos alunos em diferentes níveis de ensino.

Sendo assim, é preciso ter a clareza que esse processo envolve a entrada na escola, a permanência e a aprendizagem com qualidade. Portanto, entende-se que ao se realizar a soma das respostas constatou-se que a maioria dos professores (86%) consegue identificar a integração das disciplinas nas instituições educacionais em que o SOME é ofertado no Estado do Amapá.

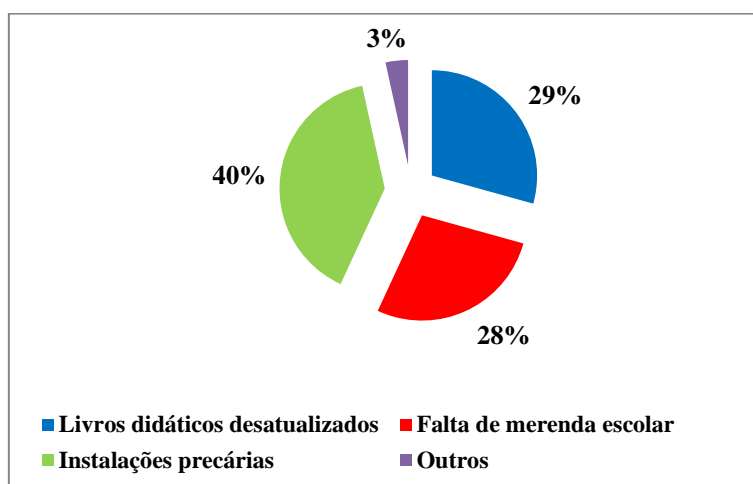
A minoria das devolutivas (14%) afirmou um quadro de que não há integração das disciplinas nas suas realidades escolares nos interiores do Estado, demonstrando no âmbito regional o que A. C. B. da Costa et al. (2018) explicaram como sendo a organização curricular, pautada em currículos pré-estabelecidos, dispostos em disciplinas isoladas, não é mais opção metodológica capaz de colaborar com a formação desses sujeitos, visto que essa estrutura propõe o conhecimento de maneira fragmentada, dividido por áreas afins e por vezes, descontextualizado da realidade do educando, especialmente no que tange à educação do Campo.

Assim para o objetivo 2: Investigar a percepção dos professores do SOME Ensino Fundamental II sobre planejamento da Inclusão, foram analisados os resultados de 5 questões que serão apresentadas.

4.2. Práticas pedagógicas em sala de aula no contexto educacional do SOME

Para a questão: *a. Quais dificuldades você tem durante o período letivo do SOME na sua escola em relação a:* foram organizadas três seções de respostas específicas para os professores responderem, sendo elas: aprendizagem (Gráfico 9), recursos didáticos (Gráfico 10) e infraestrutura (Gráfico 11), as quais foram analisadas na sequência.

Gráfico 9. Dificuldades no SOME em relação à aprendizagem dos alunos.



Observa-se no gráfico 9, que 40% das respostas mostram que as instalações precárias são a maior dificuldade no SOME em relação à aprendizagem dos alunos; e, na sequência, 29% os livros didáticos desatualizados, para 28% a falta de merenda escolar, e para 3% outros motivos (entre os quais, problemas de deslocamento, ausência de profissionais capacitados para trabalhar com inclusão, e, ausência de muitos materiais pedagógicos e recursos didáticos para dinamizar as aulas e auxiliar nas adaptações).

É importante realizar análises sobre como cada desafio apresentado pelos professores interfere no processo de inclusão no SOME. Iniciando-se com os 40% das respostas que relataram a maior dificuldade nas instalações precárias das escolas e instituições em que os professores do SOME lecionam. Fala-se de precarização da escola multisseriada do campo, abordado por Cruz & Silva (2020) como justificativa para atingir não só a infraestrutura, mas também a própria formação dos professores que infelizmente ainda é muito deficiente, percebe-se que são vários fatores que contribuem para essa precarização da educação no meio rural brasileiro.

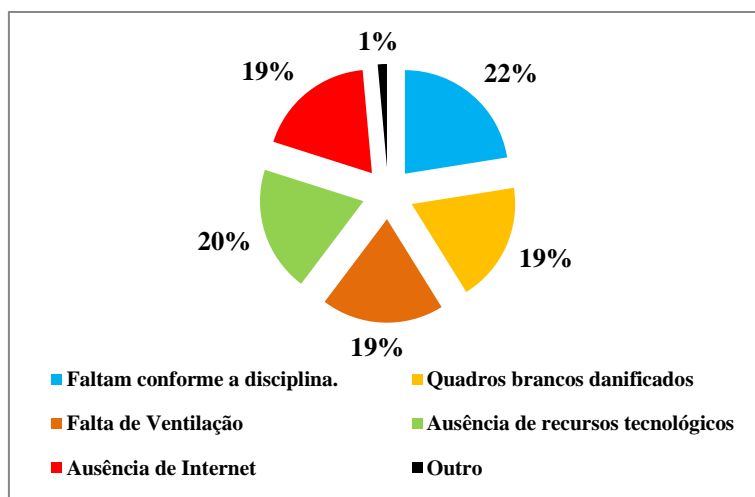
Em seguida, para 29% das respostas dos professores, os livros didáticos desatualizados e descontextualizados são um grave problema do SOME. Segundo Bitencourt & Zart (2017) compreender a escola enquanto instituição profissional dos educadores, com suas características organizacionais e estruturais e quem são os

educadores, nos auxiliam a entender o trabalho dos docentes e as possibilidades de práticas pedagógicas que gerem aprendizagens significativas e adequadas aos alunos.

Por terceira aceção afirmada por 28% dos professores, a falta de merenda escolar é um problema desafiador no SOME que interfere na qualidade da educação em geral, e diretamente, afeta nos resultados do processo de inclusão. Como explicado por Ramos et al. (2020), há de se considerar que a saúde alimentar influi muito no aprendizado e nas condições mínimas para que um aluno possa desenvolver o intelecto e garantir o aprendizado. A humanização da merenda escolar gira em torno de oferecer alimentos nobres a saúde dos alunos a fim de garantir a promoção educacional e reduzir a incidência de doenças causadas pela má alimentação. É possível de igual forma, construir em conjunto ao ambiente escolar, políticas informativas para estender aos lares dos alunos a continuidade da alimentação humanizada.

Por último, nas respostas de 3% dos professores, foram identificados outros motivos que caracterizam os desafios no SOME, entre os quais, problemas de deslocamento, ausência de profissionais capacitados para trabalhar com inclusão, e, ausência de materiais pedagógicos e recursos didáticos para dinamizar as aulas e auxiliar nas adaptações.

Gráfico 10. Dificuldades no SOME em relação a Recursos didáticos.



Observa-se no gráfico 10, que 22% das respostas mostraram que os recursos didáticos faltam conforme a disciplina; e, na sequência, 20% relataram ausência de

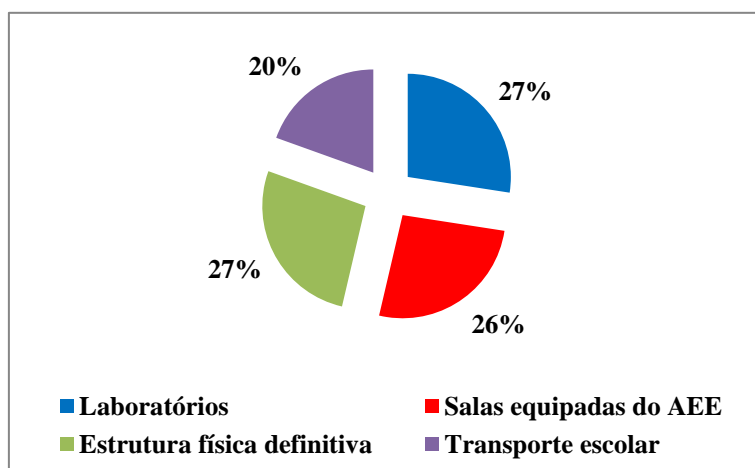
recursos tecnológicos, 19% ausência de internet, 19% os quadros brancos danificados e 1% relataram outras condições.

Como podemos constatar, há muitos motivos que são dificuldades no SOME em relação aos recursos didáticos. A Educação do Campo exige o respeito à igualdade no que tange à universalidade do acesso à educação de qualidade e respeito às diferenças, no que diz respeito às suas especificidades (Corrêa & Pereira, 2019).

É de profunda relevância que as escolas do campo garantam a conexão entre elas e as comunidades em que estão inseridas, socializando os conhecimentos científicos e ao mesmo tempo atrelando-os ao cotidiano dos estudantes e ensinando-os a trabalharem coletivamente, contribuindo assim, nas lutas e resistência dos movimentos bem como no entendimento da educação como chave de transformação social. A escola tem papel fundamental nesses locais, que em sua maioria, estão localizadas no centro das comunidades e nelas ocorrem relações, vivências culturais e compartilhamentos das necessidades daquelas pessoas. Desta forma a formação de educadores do campo deve compreender a educação como prática social (Corrêa & Pereira, 2019).

Outra dificuldade apontada foram os livros didáticos, que carregam uma marca urbanocêntrica que anula a temática do campo. É imprescindível que antes da escolha dos livros, haja diálogo e bom senso entre a coordenação pedagógica / direção e os professores de cada área que são responsáveis por utilizar diretamente o material com os alunos. (Corrêa & Pereira, 2019).

Gráfico 11. Dificuldades (ausências) no SOME em relação à infraestrutura.

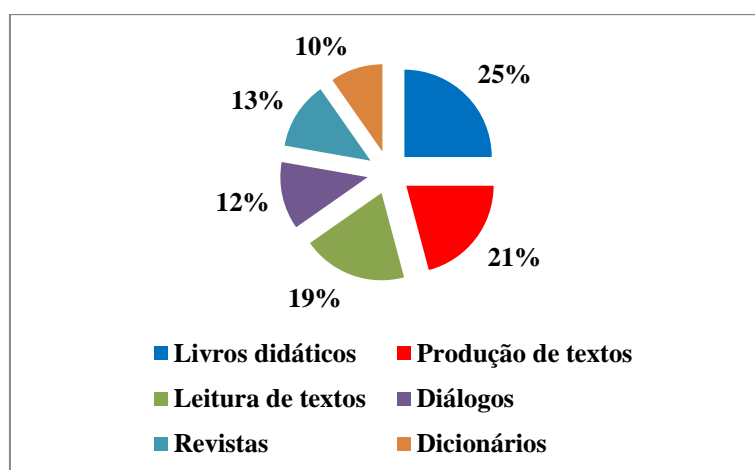


Observa-se no gráfico 11, que 27% das respostas mostraram que em relação à infraestrutura o maior problema é a ausência de laboratórios das escolas do interior, seguido de 27% que afirmaram ser a estrutura física definitiva, para 26% as salas equipadas do AEE que inexistem, e, 20% relataram o transporte escolar.

A educação do campo encontra-se desafiada como um território produtor de conhecimentos, entendendo essa prática como transformadora e comprometida com a superação da exploração do trabalho e da natureza na perspectiva da acumulação capitalista. Assumir a totalidade social com suas contradições como referência para uma atividade teórica que se pretende ser emancipadora passa possivelmente pela apropriação de um conhecimento que permita compreender a origem, a natureza e a função social dos conhecimentos e das formas de conhecer que são hegemônicas na atualidade, produzindo, ao mesmo tempo, novos conteúdos, novas metodologias e novas intencionalidades para os resultados a serem obtidos (Molina, Antunes-Rocha & Martins, 2019).

Para a questão: *b. Qual (is) recurso(s) pedagógico(s) tem sido mais utilizado(s) para promover inclusão no contexto do SOME?* Obtiveram-se os resultados constantes no gráfico 12.

Gráfico 12. Recurso(s) pedagógico(s) mais utilizado(s) para Promover a inclusão



Observa-se no gráfico 12, que 25% das respostas mostram que o recurso pedagógico mais utilizado para promover a inclusão no SOME são os livros didáticos;

em seguida, 21% disseram ser a confecção/produção de textos com os próprios alunos normais e os especiais; para 19% a leitura de textos; 12% os diálogos em sala de aula; e para 13% em revistas e 10% em dicionários.

Analisando-se as respostas identificou-se uma série de posicionamentos dos professores sobre o uso dos recursos didáticos em sala de aula nas atividades do SOME. Salienta-se que, o trabalho com livros didáticos foi postulado como mais utilizado, mas é preciso expor alguns desafios, pois, na prática, o que se pode observar são materiais muitas vezes desatualizados e rasurados, pois foram doados de outras escolas de cidades próximas, além disso, são livros que não apresentam conteúdo próximo da realidade dos municípios e localidades em que a escola está instalada (áreas quilombolas, campos, floresta e áreas ribeirinhas).

Em um estudo similar foi descrito por seus autores ao exporem que há uma preocupação em relação aos materiais destinados para leitura de estudantes do campo, sejam eles textuais ou imagéticos, visto que em muitos casos há uma desconsideração da realidade sociocultural dos alunos e as propostas acabam contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica desprovida de significado para os sujeitos do campo (Souza & Silva, 2018).

O trabalho com leitura foi muito reforçado nas respostas dos professores (21% produção de textos; 19% leitura de textos; 13% usam revistas e 10% usam dicionários). Na realidade das escolas atendidas pelo SOME no Amapá pode-se identificar um planejamento curricular voltado para o trabalho intensivo de leitura e escrita, utilizando-se as estratégias de ensino comuns (ditados em suas diversas formas, jogos de palavras, ambientação da sala de aula), mas também, mostrou-se ocorrer um trabalho criativo que se evidencia com o uso misto de livros didáticos, textos e imagens de revistas na construção de significados das palavras com uso de dicionários.

Nesse sentido, o uso de materiais diversificados se deve a necessidade desses professores em ensinar conteúdos inerentes à realidade dos alunos, da escola e com temáticas recorrentes ao município e região. O vínculo com a realidade econômica, social e cultural com o contexto escolar é o que fundamenta a construção curricular

almejada na Educação do Campo e na proposta pedagógica do SOME. Busca-se uma educação contextualizada com os saberes locais das comunidades interioranas (Souza & Silva, 2018).

Interessante também relatar que 12% das devolutivas dos professores do SOME ressaltaram o uso de diálogos em sala de aula como recurso didático em sala de aula e para a promoção da inclusão. O método tradicional de ensino tem evidenciado alguns percalços no processo ensino-aprendizagem nas escolas do campo, porém muitos professores já investiram na forma de ministrar suas aulas com uso de recursos didáticos tecnológicos próprios, como Datashow, caixas de som, notebook, smartphone, câmeras fotográficas e outros. Porém nem todos dispõem desses recursos, criatividade e interesse em inovar e acabam por ensinar sem utilizar tais recursos, mas ainda assim, com uso do quadro branco e pincel, contextualizam o cotidiano e a construção do conhecimento a partir das vivências sócio cultural e econômica de seus alunos.

Os diálogos são importantes para que o processo de inclusão possa ocorrer de modo satisfatório e com qualidade, tornando possível aos alunos não especiais entenderem as limitações, compreenderem a importância da interação e juntos construir o clima de ensino com vistas à melhoria do rendimento, apesar das circunstâncias impostas a ambos na realidade ensejada no trabalho do SOME (Mariano, 2019).

Para a questão: *c. Como você se autoavalia enquanto docente nos seguintes aspectos*: Obtivemos os resultados constantes na tabela 5.

Tabela 5. Dados da autoavaliação docente.

| Aspectos da gestão | Conceitos avaliativos | | | | | | | |
|---|-----------------------|----|-----|----|---------------|----|-------|---|
| | Excelente | | Bom | | Pode melhorar | | Fraco | |
| | n= | % | n= | % | n= | % | n= | % |
| a. Domínio de conteúdo | 32 | 43 | 32 | 43 | 10 | 13 | 1 | 1 |
| b. Distribuição do tempo para atividades e conteúdos de cada série/ano | 21 | 28 | 40 | 53 | 12 | 17 | 2 | 2 |
| c. Motivação e efetivação do planejamento | 19 | 25 | 33 | 44 | 23 | 31 | - | - |
| d. Relação professor-aluno | 38 | 51 | 27 | 36 | 10 | 13 | - | - |

Observa-se na Tabela 5, que as respostas dos professores inqueridos do SOME foram agrupadas em quatro conceitos avaliativos que também abrangem quatro aspectos da gestão, sendo utilizados aspectos de arredondamento para os percentuais obtidos na análise estatística, analisamos pontualmente cada aspecto avaliado:

a. Domínio de conteúdo: A maior parte das autoavaliações dos professores sobre esse aspecto consideraram os conceitos excelente (43%) e bom (43%). A formação de professores reforça a concepção de Oliveira (2016), ao expor se tornar fundamental para que se consiga (os professores) deixar de ser apenas técnico da educação e torne-se, diariamente, construtor do conhecimento científico, teórico e acadêmico. Uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades.

b. Distribuição do tempo para atividades e conteúdos de cada série/ano: A maior parte das autoavaliações dos professores sobre esse aspecto consideraram o conceito bom (53%). Este é um aspecto que mostra que a relação de tempo no trabalho do SOME pode impedir que a organização das atividades e conteúdos possam ser selecionados em tempo hábil para serem ministrados, visto que geralmente possuem o período noturno para planejar as aulas do dia seguinte em decorrência da logística do ensino multisseriado do SOME.

Isto pode ser observado nos documentos normativos como a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para à Educação Básica e referenciais curriculares. Estes têm orientado a formação dos professores com base numa abordagem epistemológica que valoriza demasiadamente a prática, o desenvolvimento de competências pessoais e o pensamento economicista na educação. Portanto se faz necessário considerar a realidade social e cultural dos alunos e comunidades com vista a um posicionamento político frente aos diversos desafios impostos pela realidade concreta (Oliveira, 2016).

c. Motivação e efetivação do planejamento: A maior parte das autoavaliações dos professores sobre esse aspecto consideraram o conceito bom (44%). Planejar aulas é um desafio para muitos professores do SOME, novamente, aborda-se que a questão da falta de tempo hábil ao invés de gerar motivos para planejar aulas acaba por gerar cansaço e busca por descanso, no pouco tempo restante do dia para planejar aulas para o dia seguinte. O programa do SOME possui nuances e variações no tempo de ensino que dificulta o professor se motivar para planejar criativamente suas aulas, ocasionando, muitas vezes, aulas tradicionais, dispensa antes do tempo (comum em comunidades onde o transporte fluvial escolar necessita buscar e deixar os alunos mais cedo em decorrência do fenômeno das marés dobradas e do grande distanciamento), redução na atenção e rendimentos dos alunos, enfim, uma cadeia de motivos que contribuem para a evasão escolar e a falta de condições dignas ao trabalho do professor.

A forma como o trabalho docente vem se organizando, exige que o professor garanta uma articulação entre a escola e a comunidade, mas não fornece suportes pedagógicos necessários à realização de suas tarefas, que cada vez se tornam mais complexas. Esses desníveis acabam por fragmentar o trabalho do professor, pois trazem consigo um modelo de ação educativa baseada nas exigências do mercado e não em uma melhor qualidade de vida e de ensino para professores e alunos, informando uma realidade estranha da que existe de fato (Vasconcelos & Ximenes-Rocha,2018).

O novo modelo capitalista de ação educativa impôs ao professor exigências cada vez maiores e diversificadas. O trabalho do professor não se limitou somente à sala de aula a partir dessas mudanças, ele se amplia para os processos de gestão escolar, na qual o docente passa a ajudar no gerenciamento da escola por meio da gestão participativa, o que inclui elaboração de projetos, avaliações e análise de currículo. O professor, dessa forma, além de ter que exercer diversas funções em um pequeno espaço de tempo, teve que se conformar com um salário que não corresponde às responsabilidades que a ele são impostas (Vasconcelos & Ximenes-Rocha,2018).

d. Relação professor-aluno: Grande parte das autoavaliações dos professores sobre esse aspecto consideraram o conceito excelente (51%). A construção do clima satisfatório para o ensino tem sido alcançada por metade dos professores entrevistados,

o que demonstra uma preocupação com a qualidade do ensino e com a forma com que o conhecimento está sendo construído em sala de aula pelos alunos normais e especiais.

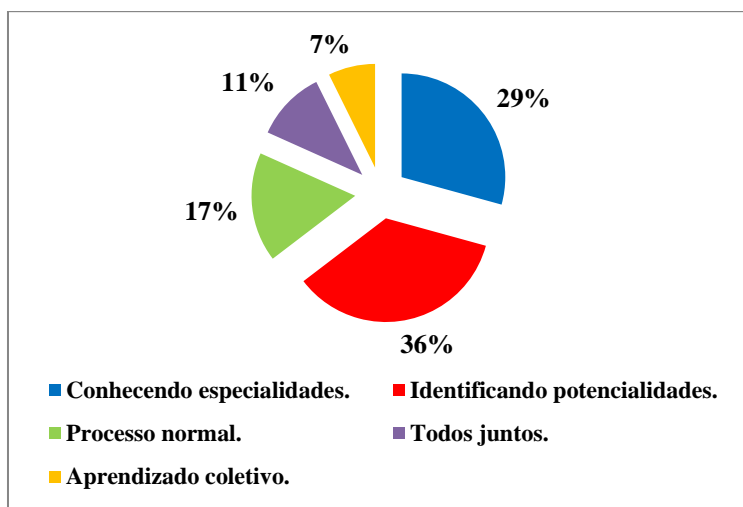
Alguns dos benefícios esperados pela inclusão social são: Promover o desenvolvimento da criança/adolescente, suas habilidades sociais, atitudes positivas acerca da sua deficiência e a aceitação social entre as crianças/adolescentes da comunidade em que estão inseridos. O comportamento dos professores perante as necessidades e dificuldades do aluno especial consiste em um dos fatores ambientais que podem influenciar a criação de um meio ambiente menos restritivo e facilitar a superação de barreiras que as crianças/adolescentes especiais enfrentam num contexto escolar. (Rodrigues, Domiciano & Emerich - Geraldo, 2018).

Assim para o objetivo 3: Identificar a percepção destes em relação à adequação curricular às políticas inclusivas brasileiras no SOME Ensino Fundamental II, foram analisados os resultados de 4 questões que passamos a apresentar.

4.3. Práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula do SOME

Para a questão: *a. Como tem ocorrido o processo de inclusão no contexto educacional do SOME?* Obtivemos os resultados constantes no gráfico 13.

Gráfico 13. Percepções sobre inclusão no contexto educacional do SOME.



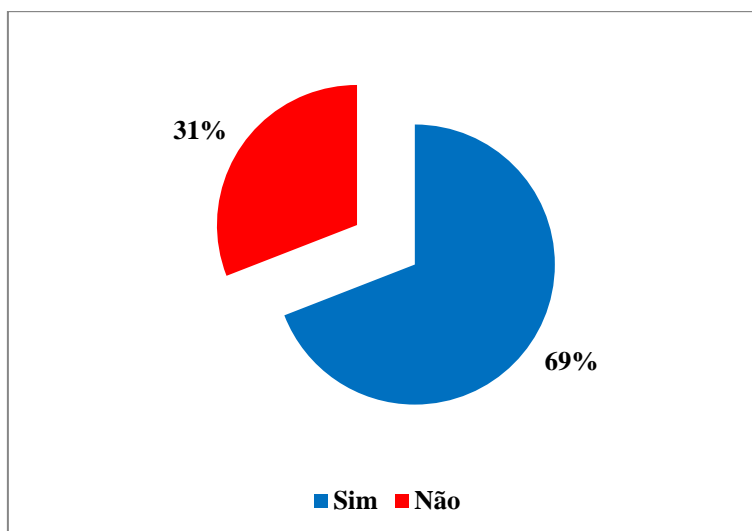
Observa-se no gráfico 13, que 36% das respostas mostram que o processo de inclusão no contexto educacional do SOME tem ocorrido por meio da identificação das potencialidades dos alunos ditos especiais; para 29% das respostas através do conhecimento das especialidades; para 17% através do processo normal; para 7% através do aprendizado coletivo; e para 11% através de todas as maneiras citadas juntas.

A presença do professor especialista em Educação Especial é fundamental para o trabalho inclusivo nas escolas. Os municípios têm tentado se adequar para compor o quadro desses profissionais, objetivando prover o atendimento especializado às crianças com deficiência e educação inclusiva, no entanto ainda demanda muitas carências desses profissionais, bem como, que a presença deles não garante por si só a efetivação da inclusão, pois é um trabalho de todo o coletivo escolar (Freitas & Araújo, 2019).

Assim, os professores não podem diagnosticar sem fundamentos médicos e nem por achismos, tornando-se necessário buscar auxílio de professores especialistas para não desqualificar ou considerar os alunos especiais como não competentes ou possuírem baixo nível requerido de conhecimentos ou de cientificidade (Freitas & Araújo, 2019).

Para a questão: *e. Você realiza adaptações curriculares de forma a promover inclusão no SOME?* Obtiveram-se os resultados constantes no gráfico 14.

Gráfico 14. Sobre adaptações curriculares de forma a promover inclusão no SOME.



Observa-se no gráfico 14, que 69% das respostas mostraram que os professores do SOME confirmam que realizam adaptações curriculares. Somente 31% destes não realizam tais adaptações fundamentais e necessárias, justificando falta de conhecimento específico na área de Educação Especial, para que a Inclusão dos alunos especiais possa ocorrer nas salas de aulas regulares de ensino.

Pensar na prática pedagógica e no respeito à heterogeneidade discente nos direciona a refletir sobre a organização curricular, aspecto relevante na viabilização do processo de ensino e aprendizagem. O currículo escolar implica na formação da identidade de pessoas com e sem deficiência, em especial às subjetividades inerentes a sua escolarização e seus rebatimentos nas dimensões individuais e sociais dos diversos sujeitos escolares (Magalhães, 2012).

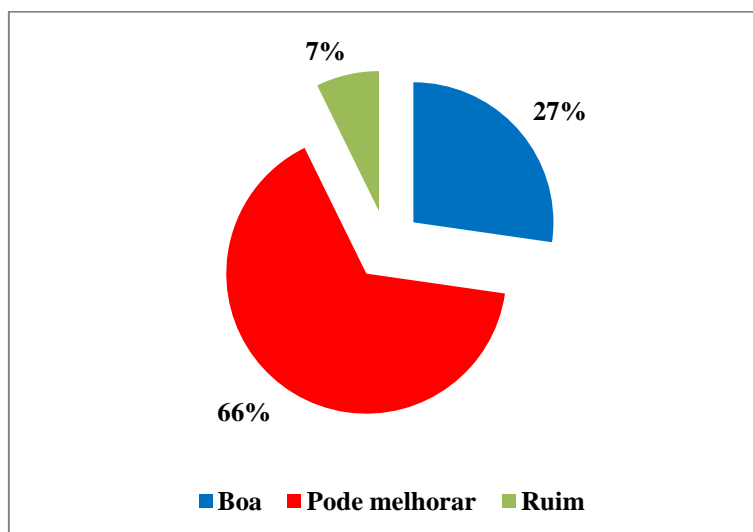
Da necessidade de conhecer os estudantes, desdobram-se outras questões como, por exemplo, a necessidade de conhecer o que estes já conhecem; o que precisam saber, o que é ensinado à turma (quando, para quê e o porquê), quem irá ensiná-los, como serão ensinados, quais recursos podem ser utilizados, e como esse ensino será avaliado. Com base em uma visão de currículo adequado à turma, não se trata de construir um currículo específico para a pessoa com deficiência, mas diante das especificidades apresentadas por alguns, é emergente a flexibilização do currículo de modo a contemplar as particularidades de todos os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, faz-se necessário conhecer a criança e as formas de contemplar suas potencialidades no âmbito do currículo escolar (Dantas et al., 2017).

Estas condições se expressam no currículo, através das adaptações. Reitera-se que isso não significa trabalhar para os grupos de alunos especiais - pois isso seria ainda os excluir, mas trabalhar com eles na construção da subjetividade, do conhecimento e do mundo que o currículo envolve. Não se trata também apenas dos alunos especiais devido a deficiências ou outras condições intrínsecas, mas também dos que se afastam da norma de desempenho que a escola espera, por serem considerados “culturalmente diferentes” ou “culturalmente desfavorecidos” em relação à cultura dominante (Dantas et al., 2017).

A adaptação curricular envolve dois movimentos: um relacionado à acessibilidade organizativa e estrutural e outro aos aspectos pedagógicos. A articulação da acessibilidade dos espaços e recursos materiais atreladas às estratégias pedagógicas promovedoras dos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência apresenta-se como intersecção essencial nas relações currículo e inclusão. É preciso demarcar, contudo, a adaptação e a flexibilização das propostas curriculares sem imputá-las o empobrecimento e esvaziamento dos conteúdos e conhecimentos escolares necessário sem atentar para as potencialidades e limitações dos alunos e, partindo do currículo para todos, propor alterações didático-pedagógicas de acordo com os ritmos e especificidades dos discentes (Dantas et al., 2017).

Para a questão: *g. Como você percebe a convivência entre alunos especiais e normais em sala de aula?* Obtiveram-se os resultados constantes no gráfico 15.

Gráfico 15. Percepção da convivência entre alunos especiais e normais em sala de aula.



Observa-se no gráfico 15, que 66% das respostas recebidas, que a convivência entre alunos especiais e normais em sala de aula pode melhorar; e para 27% é boa; e para 7% é ruim.

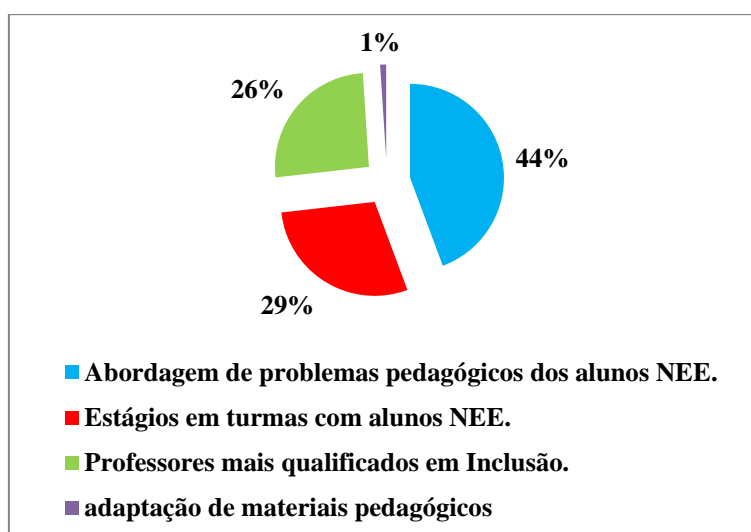
A Educação Inclusiva pressupõe uma escola construtiva de personalidades humanas, com valores democráticos e respeito pela diversidade, o que leva as crianças a aprenderem a ser indivíduos, capazes de explorar talentos e criar ferramentas para enfrentar os desafios da sociedade e do contexto em que se inserem. Descobrir novas

formas de ensinar, direcionar o ensino para novos públicos, coloca aos professores novas exigências, tanto na concepção e gestão do currículo, como na planificação da prática pedagógica, onde interfere um conjunto diversificado de fatores a ter em conta, e em que o principal é o respeito pelo ritmo e capacidade de aprendizagem de cada aluno. Neste sentido, a escola deve assumir um papel de destaque, ou seja, a escola deve assumir os riscos da experimentação de novas metodologias no ensino e na aprendizagem, isto é, riscos pedagógicos; risco que implicam ações práticas em que os alunos se envolvem em trabalhos com as mãos, com o corpo, no desporto, no laboratório, em programas de empreendedorismo e das artes (Mendes& Silva, 2018).

Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos (Mendes& Silva, 2018).

Para a questão: *h. O que faltou em sua formação inicial (graduação) para a aplicabilidade do processo da educação inclusiva?* Obtivemos os resultados constantes no gráfico 16.

Gráfico 16. Percepções sobre aspectos ausentes na formação inicial (graduação) referentes a educação inclusiva.



Observa-se no gráfico 16, que 44% das respostas sentiram falta em sua formação de abordagem de problemas pedagógicos dos alunos NEE; para 29% faltaram estágios em turmas com alunos NEE; para 26% faltaram professores mais qualificados em inclusão; e para 1% faltaram orientações sobre adaptação de materiais pedagógicos.

Os objetivos que a Educação Inclusiva pretende alcançar não podem ser alcançados por uma escola que funcione em termos tradicionais. O fato de a escola ter sido criada como uma escola massificada, de currículo único, procurando a homogeneidade dos alunos, preocupada com a transmissão de informação, hierarquicamente organizada por idades e por níveis de aprendizagem, privilegiando a aprendizagem teórica, etc. não lhe permite uma resposta inclusiva (Rodrigues, 2014).

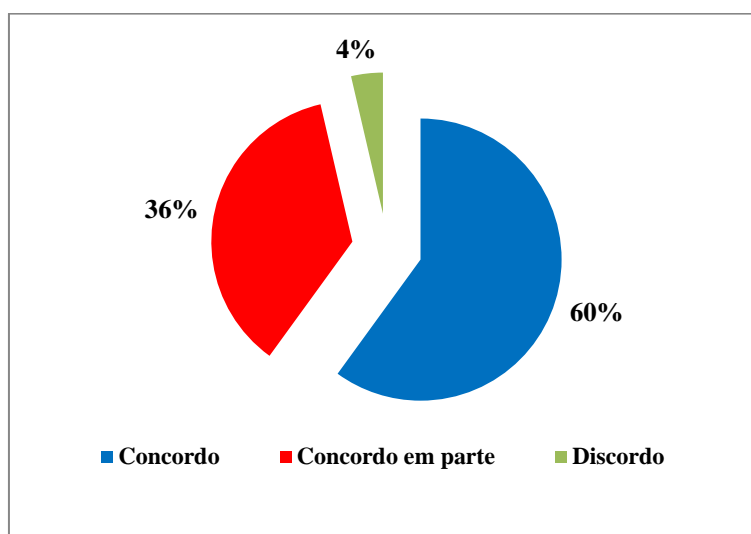
Para responder à diversidade dos alunos a formação deveria fornecer conteúdos relacionados com a caracterização das condições de aprendizagem mais do que as de deficiência; deveria valorizar a apresentação de exemplos e conteúdos relacionados com casos mais ligeiros de deficiência (cabe lembrar que os casos ligeiros são sempre em maior incidência do que os casos mais severos), que realçasse estratégias de intervenção e em particular as que permitem trabalhar com grupos heterogêneos e múltiplos níveis de aprendizagem (Rodrigues, 2014).

Por último, para o objetivo 4: Elencar as percepções (expectativas e desafios) dos professores sobre adoção de estratégias inclusivas nas propostas de ensino no SOME Ensino Fundamental II, foram analisados os resultados de 3 questões que apresentaremos a seguir.

4.4. Percepções da Inclusão no contexto educacional do SOME

Para a questão: *a. Você considera que o desenvolvimento de habilidades e competências, bem estar emocional e equilíbrio pessoal dos alunos com e sem NEE, no contexto educacional do SOME, são fatores preponderantes que contribuem para uma Educação Inclusiva para todos?* Obtivemos os resultados constantes no gráfico 17.

Gráfico 17. Opinião sobre bem estar do aluno como fator de Educação Inclusiva.



Observa-se no gráfico 17, que houve prevalência de respostas “Concordo” (60%), seguida de “Concordo em Parte” (36%) e minoritariamente, a resposta “Discordo” (4%).

As respostas dos professores inquiridos na pesquisa demonstram que concordam em todo ou em parte, a máxima que o desenvolvimento de habilidades e competências, bem estar emocional e equilíbrio pessoal dos alunos com e sem NEE, no contexto educacional do SOME, são fatores preponderantes que contribuem para uma Educação Inclusiva para todos.

Um estudo constatou-se a mesma percepção, pois segundo o autor, as características mais valorizadas no mercado de trabalho e, entre outras, destacam-se as habilidades sociais e socioprofissionais. Torna-se, por isso, fundamental apostar em programas de desenvolvimento destas habilidades, de forma a preparar melhor os alunos especiais e os normais para os desafios da vida (Franco, 2019).

Para a questão: *b. Os desafios na Educação Inclusiva mostram a seguinte escala de importância no contexto educacional dos 50 dias letivos do SOME. (Obs.: Numere três alternativas, considerando):* Obtivemos os resultados constantes no Tabela 6.

Tabela 6. Avaliação escala de importância sobre desafios na Inclusão no SOME.

| Fatores | 1 Maior Importância | | 2 Média importância | | 3 Menor importância | |
|---|------------------------|-----|------------------------|----|------------------------|----|
| | n = | % | n = | % | n = | % |
| a. Apoio técnico-pedagógico | 30 | 40 | 30 | 40 | 15 | 20 |
| b. Recursos materiais didáticos e pedagógicos adequados | 65 | 87 | 10 | 13 | - | - |
| c. Adaptabilidade do Currículo as NEE | 75 | 100 | - | - | - | - |
| d. Cursos específicos de capacitação em NEE e Educação Inclusiva | 75 | 100 | - | - | - | - |
| e. Comunicação e interação com alunos NEE | 40 | 54 | 35 | 46 | - | - |

Observa-se na Tabela 2, que houve cinco possibilidades de respostas, as quais foram analisadas separadamente para melhor compreensão dos pontos relatados pelos professores em suas devolutivas.

No item *a. Apoio técnico- pedagógico* ficou evidenciado um quadro diversificado de respostas, visto que 40% o referiram como maior importância, 40% como média importância e 20% de menor importância. Por tais devolutivas, entende-se que os professores sentem a necessidade da presença desse apoio, pois seria importante para auxiliá-los nos processos pedagógicos com os alunos com ou sem NEE.

Neste contexto, as salas de recursos multifuncionais foram implantadas por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, a qual foi destinada para dar suporte técnico e financeiro ao sistema de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, em igualdade de condições e com serviço de apoio complementar ou suplementar à escolarização em classe comum, podendo ser ofertado no contra turno (Viana & Teixeira, 2019).

O problema das escolas do SOME no Amapá é que a maioria não dispõe de uma sala para realizar as atividades do AEE. O que demonstra a necessidade de investimento

em um espaço da escola comum, onde possam ser disponibilizados materiais didáticos, pedagógicos e Tecnologia Assistiva. Dessa forma, será possível aos profissionais com formação específica em Inclusão, auxiliar os professores do SOME, como um apoio para o entendimento das necessidades em razão de algum tipo de deficiência (auditiva, visual, motora, cognitiva, verbal), de transtornos globais de desenvolvimento ou de altas habilidades/superdotação. Essa sala pode favorecer e construir uma pluralidade de ações que vão desde o atendimento direto do aluno ou a grupos de alunos, até uma ação em rede, onde profissionais de diferentes áreas atuam para buscar a melhoria do ensino-aprendizagem do aluno com NEE (Viana & Teixeira, 2019).

No segundo item da tabela 2, *b. Recursos materiais didáticos e pedagógicos adequados*, verificou-se a prevalência de 87% das respostas caracterizando-os como de maior importância e 13% como de média importância. O termo “adequado” utilizado na redação do item mostra estrita relação com o processo de “adaptação” de tais materiais e recursos didáticos e pedagógicos para a inclusão de alunos com NEE nas salas de ensino regular. Portanto, conhecedores da realidade das escolas do interior do Estado, os professores acabam por afirmar com suas respostas a ausência de tais recursos adaptados para, quando for o caso, realizar a inclusão de alunos com NEE em suas salas multisseriada.

Para que o professor possa utilizar estratégias que auxiliem os alunos no desenvolvimento de seus potenciais, é necessário conhecer os diferentes tipos de deficiência e suas especificidades para que possam elaborar suas práticas pedagógicas, viabilizando a participação dos alunos nas diferentes práticas vivenciadas na escola. É importante salientar que o professor precisa ter o conhecimento técnico e o domínio do computador para que possa integrar essa ferramenta às suas práticas pedagógicas (Viana & Teixeira, 2019).

As classificações identificam o aluno com deficiência como “o diferente”, subordinado a uma identidade fixa e estável. Por isso, há professores que reclamam da falta de orientação para trabalhar adaptação de recursos e materiais pedagógicos com alunos com NEE no SOME, supondo que há para todos eles uma receita, uma orientação universal de atendimento, que é exclusiva dos professores preparados

teoricamente. Estes deveriam ensinar-lhes a desenvolver práticas de ensino escolar, a escolher atividades, sugerir-lhes adaptações curriculares e formas de avaliação do desempenho desses alunos (Machado, 2013).

Nos tempos atuais, a escola para ser considerada inclusiva, deve unir educação comum e especial, de uma forma tão natural que não se pode perceber a diferença entre os dois tipos de educação. Esse tipo de inclusão que respeita de fato as individualidades de cada aluno ocorrerá preferencialmente na escola regular. Porém, em alguns casos específicos, conforme as peculiaridades do aluno e seu grau de comprometimento, talvez os métodos utilizados na escola regular não beneficiem esse educando e aí necessitará de um atendimento educacional específico (Souza & Silveira, 2020).

Muito embora a prática inclusiva nas escolas requeira um tipo específico de atenção, esse é um debate que necessita ser praticado diariamente pelos profissionais da educação, pois, a necessidade de conhecimento e aperfeiçoamento das práticas inclusivas é cada vez mais latente na área educacional. Ademais, o respeito e comprometimento com cada indivíduo e com a forma específica com que cada ser aprende, é um dever conjunto do professor, da escola e da sociedade (Souza & Silveira, 2020).

No terceiro item, *c. Adaptabilidade do Currículo as NEE*, pôde-se verificar que todos os professores (100%) a caracterizaram como de maior importância. A inclusão nas escolas do SOME precisa que os currículos sejam adaptados para promovê-la concomitante à educação comum. Tais respostas confirmam o que preconiza o art. 59 da Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) onde se encontram disposições a respeito de algumas garantias específicas aos alunos com NEE em salas de ensino regular, como adaptação de currículos, métodos, técnicas específicas, professores especializados, educação para o trabalho, acesso igualitário e dentre outras.

A educação do campo por sua natureza é detentora de uma diversidade de sujeitos que a fazem. Dessa forma, entender as peculiaridades e especificidades dos povos do campo, requer da equipe pedagógica multidisciplinar uma tomada de atitude

voltada para inclusão. De tal forma é a educação do campo que deve fazer jus às adaptações necessárias para o processo da educação inclusiva. (Melo, 2019).

A escola do campo não pode somente estar de portas abertas para as pessoas com deficiência, promovendo somente a sua integração, mas estar adaptada com recursos humanos, didáticos e infraestrutura adequada, que permeie a acessibilidade, a permanência e também condições de acesso à cidadania e aos bens socialmente produzidos (Melo, 2019).

Este processo de fortalecimento deve se dar a partir do currículo da instituição da educação do campo que deve primar pela democratização da educação. Entende-se, portanto, a importância de se trabalhar com o currículo integrado, a partir de projetos de intervenção que sistematizam os saberes de forma transversalizada, ou seja, a priori a inter/trans/multidisciplinaridade, onde a participação da equipe multidisciplinar se faz de sobremaneira importante para a promoção da educação inclusiva, pois, os sujeitos devem desenvolver suas competências e habilidades necessárias para atuarem como cidadãos transformadores e emancipados socialmente (Melo, 2019).

No quarto item, *d. Cursos específicos de capacitação em NEE e Educação Inclusiva*, pôde-se verificar que todos os professores (100%) a caracterizaram como de maior importância. Sendo necessária uma maior atuação dos órgãos de Estado que promovem as atividades do SOME, para que possam lutar, alocando recursos específicos para a formação desses professores na atuação direta com educação comum e inclusiva, bem como no atendimento das especificidades educacionais de cada patologia dos alunos com NEE. Não é tarefa das mais fáceis, pois não são todos os professores que se interessam em participar dessas atividades, sendo importante também construir um ambiente de conscientização sobre a importância da polivalência da atuação dos professores na atual conjuntura, principalmente nas escolas do campo que ofertam o SOME.

Nesse sentido é favorável que tal tarefa, complexa por natureza, pressuponha a educação de todos (crianças, jovens e adultos), a partir de princípios coerentes com esses objetivos, e com a intenção explícita de promover a cidadania pautada na

democracia, na justiça, na igualdade, na equidade e na participação ativa de todos os membros da sociedade nas decisões sobre seus rumos (Melo, 2019).

Sobre o último item da tabela 2, *e. Comunicação e interação com alunos NEE*, podemos verificar um equilíbrio nas respostas, pois 54% dos professores a caracterizaram como de maior importância e 46% de média importância. Dessa forma, a maior parte dos professores entende a importância da comunicação com alunos com NEE e entendem que esta, se reveste de extrema importância para qualquer indivíduo, é através dela que se exprime vontades, desejos, sentimentos e opiniões em relação a tudo o que os rodeia, interage, desta forma, com os outros, de quem se espera um feedback comunicativo.

A nível educativo e social não podemos negligenciar o fato de que a linguagem desempenha um papel fundamental na construção do indivíduo na medida em que é um instrumento relevante no seu processo de interação com o meio social e que, mesmo na ausência de fala, a comunicação pode e deve acontecer. Nesse sentido, torna-se urgente ultrapassar muitas barreiras ainda existentes e possibilitar a participação de todos os alunos, indistintamente, ou seja, investir numa proposta de educação inclusiva com recursos e metodologias diversificadas para todos (Pereira, 2016).

No contexto do sistema SOME é fundamental que os professores tragam para suas realidades escolares os recursos de apoio em alunos com NEE, pois podem permitir melhorias nas práticas educativas, proporcionando a estes alunos a oportunidade de se tornarem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, partindo do princípio que as dificuldades, a ausência de linguagem oral ou não conseguir escrever, não possa ser sinônimo de não poder aprender. A utilização desses recursos além de promover comunicação, acaba viabilizando o desenvolvimento de outras funcionalidades e potencialidades, a interação comunicativa no âmbito escolar, trazendo por isso, situações compatíveis com a proposta inclusiva. Além disso, esses recursos permitem que os alunos com NEE e limitações comunicativas possam ter essas dificuldades minimizadas, para que garantam não só o acesso ao ambiente escolar, mas também a sua participação no processo ensino-aprendizagem (Pereira, 2016).

A preocupação fundamental deve ser encontrar a opção, ou a combinação de opções, que permitirá ao aluno comunicar-se mais eficientemente. A facilidade de transporte, a durabilidade e a simplicidade das opções selecionadas devem ser fatores a ter em conta pelo grupo no momento da seleção (Pereira, 2016).

Para a questão: *Qual (is) desafios(s) você, na condição hipotética de Gestor de Estado da Educação, escolheria para melhorar a realidade educacional dos professores que lecionam no contexto educacional do SOME?* Obtivemos os resultados constantes no Tabela 7.

Tabela 7. Avaliação de condição hipotética no contexto educacional do SOME

| Fatores | 1 Maior Importância | | 2 Média importância | | 3 Menor importância | |
|---|------------------------|-----|------------------------|----|------------------------|---|
| | n = | % | n = | % | n = | % |
| a. Salários dignos e adequados em conformidade com o nível de formação do professor. | 75 | 100 | - | - | - | - |
| b. Construção alojamentos de professores com infraestrutura adequada ao: clima, a localização em relação à escola, ao número de professores que a escola receberá e a mobília básica necessária. | 54 | 72 | 21 | 28 | - | - |
| c. Transporte adequado e digno oferecido pela escola aos professores para deslocamento as comunidades de difícil acesso. | 75 | 100 | - | - | - | - |
| d. Promoção de Cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado em Educação Inclusiva para todos os profissionais envolvidos com a educação do SOME. | 47 | 63 | 21 | 28 | 7 | 9 |

Observa-se na Tabela 7, que houve quatro possibilidades de respostas, as quais foram analisadas separadamente para melhor compreensão dos pontos relatados pelos professores em suas devolutivas.

No item *a. Salários dignos e adequados em conformidade com o nível de formação do professoras* respostas dos professores (100%) a caracterizaram como de maior importância. Tais respostas evidenciam o quadro da atual precarização do trabalho dos professores inqueridos que se acentua muito por conta das políticas

neoliberais dos governos, principalmente a partir dos anos 1990 no Brasil. Mostrando que o ser humano é esquecido e despossuído de seu meio de subsistência – o trabalho – tudo em nome do bem comum, da moral, da ética e, principalmente, do progresso (Silva, Miranda & Bordas, 2019).

As condições de trabalho estão diretamente ligadas à carreira dos professores no que diz respeito a salário, jornada de trabalho, elementos jurídicos dos regimes de contratação, formação continuada e etc. Se as políticas educacionais no Brasil, de forma geral, não apresentam um rumo definido, a coisa fica ainda mais complicada quando se refere à educação do campo, pois tradicionalmente a escola da zona rural é tratada como um elemento marginal dentro do sistema educacional, acentuando no campo os problemas já existentes no sistema educacional brasileiro como um todo (Silva, Miranda & Bordas, 2019).

No item *b. Construção alojamentos de professores com infraestrutura adequada ao: clima, a localização em relação à escola, ao número de professores que a escola receberá e a mobília básica necessária*, pôde-se verificar que 72% dos professores o caracterizaram como de maior importância e 28% como de média importância.

Os resultados do item b expuseram o que estudos teóricos já enfatizaram sobre a educação do campo. A prática docente nas escolas do campo é um grande desafio para os sistemas educacionais ocasionada principalmente pela falta de infraestrutura escolar, péssimas condições de moradia para os professores, baixos salários, dificuldade de acesso às escolas, precariedade dos meios de transporte escolar e estradas, falta de recursos pedagógicos, desinteresse dos alunos, ausência de política de formação continuada específica para os professores do campo e fechamento de milhares de escolas do campo na última década. Essa difícil condição de trabalho frente à responsabilidade imposta aos professores, são fatores que indicam processos de precarização do trabalho docente nas escolas do campo (Bicalho & Oliveira, 2018, Siade & Ximenes-Rocha, 2018).

A realidade das escolas do Campo no Brasil revela um grande desafio aos educadores e educadoras do campo, que enfrentam cotidianamente sua precarização,

com inúmeros esforços para realizarem o trabalho pedagógico de atendimento a crianças, jovens e adultos em diferentes momentos e tempos de aprendizagem social e escolar, como é o caso das escolas com classes multisseriadas. Além do mais, o processo de ensino e aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas do campo, que funcionam em espaços inadequados ao trabalho escolar, e pela sobrecarga de trabalho dos professores, que exercem outras funções na escola, tais como: diretor, secretário, merendeira, líder comunitário, entre outras atividades (Antunes-Rocha & Hage, 2010).

As escolas do campo no cenário educacional brasileiro padecem no abandono, silenciamento e preconceito, ocasionadas pela falta de políticas educacionais específicas à população do campo. Assim, o movimento docente e os movimentos sociais camponeses são protagonistas no avanço da consciência da educação como direito (Macedo, 2019).

A representante dos professores do SOME do Estado do Amapá, apresentou à SEED um estudo sobre as condições dos alojamentos que abrigam os professores nas diversas localidades do interior. Nesse estudo pode-se perceber as reais condições as quais se apresentam os alojamentos oferecidos a esses profissionais do SOME:

- Em média um professor passa entre 30 a 60 dias longe de seus familiares e de sua residência. Assim os alojamentos se tornam um fator importante, pois representa acolhimento e conforto nesse período; Em 94% das comunidades há alojamento, porém em 6% não há, levando o professor a alugar uma casa ou se deslocar-se da capital diariamente para a comunidade; Em relação a quem cabem as responsabilidades, 47% são alugados pela Secretaria, 41% estão nas áreas das Escolas e 12% são cedidos pela comunidade ou parcerias com as prefeituras; A divisão de responsabilidades dificulta a fiscalização da manutenção e estrutura inclusive nos alojamentos alugados; Frequentemente os professores se deparam com um local não apropriado para se alojar; Hoje de acordo com o levantamento feito pela SEED nos alojamentos, há necessidade de se estabelecer padrões de estrutura mínima, pois a água e energia são infraestruturas indispensáveis. Porém em algumas localidades vem causando desconforto e

constrangimento com cobranças indevidas de combustíveis aos professores e condições precárias e insalubres nas instalações (Santana, 2020).

No item *c. Transporte adequado e digno oferecido pela escola aos professores para deslocamento as comunidades de difícil acesso*, pôde-se verificar que todos os professores (100%) a caracterizaram como de maior importância. Questão elencada dessa forma, porque o SOME foi implantado em polos estratégicos justamente para possibilitar que os moradores do campo de diferentes localidades tivessem a oportunidade de acesso ao ensino de nível básico.

Entretanto, por serem polos estratégicos, é preciso enfrentar a complexidade do espaço Amazônico brasileiro que demonstra a longitude entre as próprias comunidades ribeirinhas. Então, o alunado que deve se deslocar para a comunidade a qual não é a sua de origem enfrenta diversos problemas interligados com os desafios que precisam enfrentar no cotidiano para poder realmente estudar, como: acordar muito cedo e as características dos rios, furos e igarapés, muitas vezes desfavoráveis para o transporte escolar chegar até sua residência para buscá-lo. Então, os discentes têm que caminhar pela mata até chegar à margem dos rios onde o rabeteiro ou catraieiro que presta o serviço de transporte escolar fluvial está esperando por eles (H. G. P. Costa, 2016).

Esta mesma questão também é partilhada pelos professores que irão atuar nos polos. Os docentes são oriundos de diferentes municípios, inclusive de Macapá. Levantando-se duas hipóteses para que estes se desloquem de seus municípios de origem para trabalharem nas comunidades ribeirinhas. A primeira hipótese talvez seja a questão salarial (gratificação modular) que os incentiva a trabalharem na região ribeirinha do município. A segunda é a possibilidade destes, estarem comprometidos com a educação dos jovens e adultos do campo, uma vez que trabalham em um universo das zonas ribeirinhas do espaço Amazônico brasileiro marcado por uma realidade bastante complexa, não possibilitando que estes se locomovam todos os dias após as aulas para sua residência de origem. Neste sentido, são obrigados a permanecer durante a semana ou mês todo na localidade em que estão trabalhando como professor do SOME. Em virtude disso, é que percebemos que são realmente comprometidos com a formação educativa das crianças, jovens e adultos do campo (H. G. P. Costa, 2016).

Deste modo, acreditamos que apesar da grande evolução da educação nestes últimos anos, que possibilitou crianças, jovens e adultos do campo, a continuidade a sua escolarização, a realidade concreta se apresenta como um desafio para grande parcela destes que são obrigados a se deslocarem de seu local de origem para estudar em outra comunidade ribeirinha que não seja a sua, estudando muitas vezes em espaços improvisados (H. G. P. Costa, 2016).

No item *d. Promoção de Cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado em Educação Inclusiva para todos os profissionais envolvidos com a educação do SOME* pôde-se verificar que 63% dos professores o caracterizaram como de maior importância, 28% como de média importância e 9% como de menor importância.

É necessário ainda que o Governo do Estado e Prefeituras efetivem ações públicas educacionais de garantia de construções dignas e adequadas de escolas do ensino fundamental e médio no campo, em conformidade com os prescritos na legislação estadual e federal. E que essas escolas sejam equipadas com modernos tecnologias digitais, biblioteca com variados livros didáticos e investimento na formação continuada à nível de pós-graduação e mestrado específico em educação do campo aos profissionais deste sistema, para que estes possam efetivamente promover uma educação do campo de qualidade social, fundamentada principalmente no valor cultural do cotidiano dos sujeitos camponeses, criando dessa forma, condições dignas de aprendizagem (H. G. P. Costa, 2016).

A formação dos educadores deve estar atrelada à defesa de projetos políticos pedagógicos (PPP) emancipadores nas universidades, na centralidade do conflito de ideias e nos valores de uma nova sociedade, considerando: histórias de vida, memórias, construção coletiva, lutas por reconhecimento identitário e novas formas de coesão social. (Macedo, 2019).

Para o enfrentamento desta realidade é, imprescindível, a construção coletiva de escolas do campo com currículos que valorizem as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações camponesas. É urgente a construção de políticas públicas que concretize um processo de educação dialógica a partir da inter-

relação entre saberes, sujeitos e intencionalidades, como forma de superar a predominância da concepção mercadológica e urbanocêntrica de educação, enquanto concepção disciplinar do conhecimento. Somente o diálogo entre os saberes da realidade, o entendimento das experiências vividas no cotidiano da vida no campo, acrescidos dos conhecimentos selecionados pela escola do campo oportunizarão o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos estudantes e professores (Macedo, 2019).

PARTE III – ENQUADRAMENTO CONCLUSIVO

5 CONCLUSÃO

Ao término desse estudo, analisamos a Educação Inclusiva no Ensino Fundamental II do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) do Estado do Amapá. A pesquisa tornou-se relevante por considerar o grande interesse dos participantes e poder oferecer um perfil do tripé: Formação, NEE e Inclusão, que serão traduzidas futuramente em reflexões e capacitação em Educação Especial e Inclusão aos inquiridos e coordenação do SOME.

O inquérito evidenciou que a escassez de recursos no SOME, gerados pela má gestão dos recursos públicos dos órgãos municipais e governamentais no estado do Amapá, ocasionam um ensino deficitário, mas ainda assim, humanizado e voltado a realidade das comunidades.

Percebeu-se que o planejamento em inclusão escolar, visa adaptar o currículo e os instrumentos de avaliação, baseando-se nos preceitos da BNCC e do RCA, para uma atuação mais assertiva dos professores, em busca da melhoria do aprendizado dos alunos no que tange ao desenvolvimento das competências, habilidades, conscientização da realidade, auto criticidade, criatividade e autonomia. No que diz respeito ao *modus operandi* dos professores do SOME, percebeu-se aulas pouco planejadas, geradas pela falta de motivação, tempo e recursos, com poucas adaptações curriculares para atender a realidade diferenciada dos alunos com NEE. Condição extensível principalmente aos professores que utilizam somente livros diariamente em suas aulas como recurso único. Observou-se, porém, que outra parte dos professores inquiridos realizam um planejamento mais adequado à realidade dos seus alunos, utilizando materiais tecnológicos (Datashow, som, smartphome, notebook e outros) e alternativos como o tripé: diálogos abertos, livros e produção textual do aluno.

Em relação as práticas pedagógicas em sala de aula, constatou-se que um grande número de inquiridos apontam que as dificuldades, em relação à aprendizagem dos seus alunos estão relacionados à: Instalações precárias na escola; livros didáticos

descontextualizados, carência de merenda escolar adequada aos alunos; falta de internet de qualidade como importante recurso auxiliar em sala de aula e ausência de salas do AEE e laboratórios equipados. A inadimplência ou bloqueio nas contas dos caixas escolares ocasionam déficits na qualidade do ensino e no acompanhamento dos alunos com e sem NEE pela falta desses recursos na escola.

Quanto à formação e inclusão no SOME, os inquiridos afirmaram terem investido com recursos próprios em cursos específicos na área de Educação Inclusiva e outros, tais como Pós Graduação Lattu Sensu, Mestrado e doutorado, porém nunca ofertados pela Secretaria de Estado da Educação. Há também quem busque informações em outras fontes de conhecimentos, como sites de internet, livros e revistas. O que sinaliza uma urgente necessidade de formação continuada em Educação Especial e Inclusiva frente ao novo paradigma mundial de Inclusão.

O processo de inclusão no contexto do SOME ocorre através da identificação das potencialidades de cada aluno com NEE aliado ao conhecimento empírico de professores comprometidos no processo de ensino. Mesmo que a maioria tenha mencionado que realiza de alguma forma adaptações curriculares, há quem ainda não as realize justificando a falta de conhecimento específico na área. Sentem que em sua formação inicial lhes faltaram abordagens pedagógicas de situações problemas com alunos com NEE e estágios em turmas com alunos NEE. Enfatizam ainda que a convivência entre alunos com e sem NEE em sala de aula contribui significativamente para o processo ensino aprendizagem de todos. Pois alguns alunos conseguem se comunicar com mais facilidade com o colega NEE, do que o próprio professor de sala de aula. Dessa forma todos buscam se ajudar mutuamente e a aprendizagem passa ser coletiva.

Quanto as expectativas, os desafios e principais estratégias adotadas pelos professores para que alunos NEE possam ser inclusos nas atividades do SOME, observamos que: As expectativas revelam um quadro preocupante, pois a questão salarial e a questão locomoção para as localidades do SOME tornam-se questões cruciais, essenciais e preocupantes para estes profissionais, uma vez que estes não sabem em que condições de transporte, segurança, moradia e trabalho irão passar os

cinquenta dias letivos de cada módulo e isso reflete diretamente no psicológico desse profissional.

Por unanimidade, os professores inquiridos concordam que o desenvolvimento das habilidades e competências, bem estar emocional e equilíbrio pessoal dos alunos com e sem NEE, no contexto educacional do SOME, são fatores preponderantes que contribuem para uma Educação Inclusiva para todos. Ao tratarmos dos desafios na Educação Inclusiva, constatou-se dentre os fatores mais importantes: A necessidade de adaptabilidade do Currículo as NEE e cursos específicos de capacitação em NEE e Educação Inclusiva. Isso não é tarefa das mais fáceis, pois não são todos os professores que se interessam em participar dessas atividades. Alguns pela idade avançada em fase de aposentadoria encontram-se desacreditados das mudanças e transformações na educação como um todo. Desta forma, torna-se imprescindível construir um ambiente de autoconscientização sobre a importância da polivalência de atuação dos professores nas escolas do SOME que tenham alunos com necessidades educativas especiais.

Em relação a perspectivas (na condição hipotética de serem Gestores de Estado da Educação), os inquiridos afirmaram na sequência de “maior importância” a adoção de políticas públicas para melhorar o SOME: Salários dignos e adequados em conformidade com o nível de formação do professor; construção de alojamentos de professores com infraestrutura adequada ao: clima, a localização em relação à escola, ao número de professores que a escola receberá e a mobília básica necessária; transporte adequado e digno oferecido pela escola aos professores para deslocamento as comunidades de difícil acesso. Desta forma estariam, em suas percepções, rompendo com a precarização do trabalho, com a redução do abandono escolar e a melhoria na educação inclusiva das escolas que atendem a população campesina, ribeirinha, quilombola e povos da floresta.

Para tanto, recomenda-se aos gestores das Secretarias Estadual e Municipais da Educação, presentes nas realidades em que o SOME é ofertado, que efetivem verdadeiramente ações públicas prescritas na legislação vigente, como reconstrução de escolas polos do SOME, requalificação do atendimento educacional com modernos equipamentos tecnológicos, internet de qualidade, biblioteca com variedades de livros

didáticos e paradidáticos, oportunizando assim, condições para que o professor possa ensinar com dignidade e os alunos com ou sem NEE aprenderem com qualidade e respeito merecidos conforme os prescritos da Constituição Federal.

A educação inclusiva no SOME necessita de profissionais especializados e dinâmicos que possam desenvolver métodos e atividades interdisciplinares inclusivas, tais como: palestras, excursões, visita à sede dos municípios, atividades laboratoriais, roda de conversa com pesquisadores, escritores, artesãos, artistas, etc. Pois a atual proposta RCA contempla novas dinâmicas e estratégias pedagógicas, que conduzirão os interesses dos alunos a formulação de problemas, busca de soluções, tornando prazeroso e significativo o ensino e a aprendizagem.

Entende-se que é necessária a urgência no debate e encaminhamento de propostas do SOME dentro do Referencial Curricular Amapaense, uma vez que este carrega uma ideologia urbanocêntrica e ainda não contempla em sua amplitude, aspectos primordiais da educação inclusiva no campo, como o respeito às diferenças de gênero, crenças e raças e a realidade das comunidades interioranas.

Em síntese, o futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformá-la e adequá-la aos novos tempos. Sabe-se que mais do que aceitar a presença de alunos com NEE, é necessário lutar pela acessibilidade em todos os ambientes escolares e sociais e oferecer-lhes condições dignas e equivalentes de aprendizagem, dentro de suas potencialidades e em prol do seu desenvolvimento integral.

Todos os processos metodológicos que culminaram na consolidação desse estudo, foram fundamentais para a construção da identidade do pesquisador, em melhorar as suas aptidões e competências para exercer com profissionalismo e responsabilidade a Educação Inclusiva no SOME. No período do presente estudo, buscamos as percepções mais significativas para o aperfeiçoamento e atualização de estratégias de ensino enquanto contributos para um futuro próximo e o desenvolvimento de novos estudos na área de Educação Especial e Inclusiva no campo no estado do Amapá.

REFERÊNCIAS

Alves, H. C. V. (2018). Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Macapá/Ap. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, São Paulo, Brasil. Disponível em <<https://bit.ly/2yTne6c>>. Acesso em: 17/02/2020.

Amapá. Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005. Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual.

Amaral, J. N. e Felizardo, S. A. (2018). *Potencialidades do software grid na promoção da comunicação e inclusão de alunos com multideficiência*. In: X Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente, São Paulo, SP, pp. 415-418. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.19/6072>>. Acesso em: 02/03/2020.

Antunes-Rocha, M. I. & Hage, S. M. (orgs.) (2010). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Ball, S. (2011). Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. Mainardes, J. (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 78-99.

Bastos, A. C. de A. C. (2016). Um passeio pelo tempo: o poder dos aspectos religiosos na exclusão das pessoas com deficiência nas Idades Antiga e Medieval. *Revista Caminhando*, 21(1/mar.), pp. 47-58. Disponível em <<https://bit.ly/3bS4S4a>>. Acesso em: 10/03/2020.

Bezerra, E. C. (2005). Formação continuada de educadores no Estado do Amapá: o projeto encontro pedagógico dos municípios. 147 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90302>> acesso em 12.02.2020.

Bicalho, R. & Oliveira, L. M. T. (2018). Políticas públicas em educação do campo. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, III(4/jan.), pp. 267-290.

Bitencourt, L. P., & Zart, L. L. (2017). Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(1/abr.), pp. 252-274.

Brasil (1990). Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Brasil (1994). Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil (1996). Emenda Constitucional n.º 14 de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias.

Brasil (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil (2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil (2006). Emenda Constitucional n.º 53 de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Brasil (2009). Emenda Constitucional n.º 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e

VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Brasil (2009). Resolução CNE/CEB n.º 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Brasil (2010). Lei n.º 8.035 de 30 de janeiro de 2010. Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

Brasil (2011). Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Brasil (2014). Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE).

Brasil (2015). Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil (2017). Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL (2018). Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil, 31 de outubro de 1988.

Brasil. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Brasil. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Brasil. Portaria CENESP/MEC nº 69 de 28 de agosto de 1986. Mudança de nomenclatura.

Brito, N. (2010). Educação inclusiva e o (des) preparo do professor: breves considerações. *Arquivos*, 1(2/mar.), pp. 1-5.

Calazans, Maria Julieta Costa (Coord.). Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1979. 192 p. Documento datilografado.

Carvalho, A. (2018). Comunicar para incluir. O processo de inclusão de uma criança com Paralisia Cerebral num grupo de Jardim de Infância. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2017.

Castro, B. G. da S. M. M. de; Castro, M. J. G. da S.; Gomes, N. C. (2017). *Educação especial e políticas de inclusão para pessoas com deficiência*. In: 5º Encontro Internacional de Política Social; 12º Encontro Nacional de Política Social, Vitória, ES, pp. 1-12. Disponível em <<https://bit.ly/3bN7KPy>>. Acesso em: 08.03.2020.

CEBEP (2019). Dados sobre SOME. Macapá: Coordenadoria de Educação Básica e Profissional.

Corrêa, J. A. M. & Pereira, V. C. (2019). Desafios da educação do campo para a prática docente: um estudo de caso em uma escola estadual no município de Mariana/MG. Monografia de Graduação em Pedagogia. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, Minas Gerais.

Corrêa, M. (2015). *Artes Visuais no Contexto da Inclusão*. Belo Horizonte: UFMG.

Costa, A. C. B. da, et al. (2018). Educação inclusiva e interdisciplinaridade: a escola do campo e a construção identitária dos educandos surdos. *Revista GPES - Estudos Surdos*, Marabá, Pará, 1(1/jan.), pp. 1-13.

Costa, H. G. P. (2016). Políticas públicas de educação: um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no Amapá. Dissertação, Mestrado em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amapá, Macapá.

Costa, M. R. S. da (2017). Contextualizando expansão e interiorização no campo da educação brasileira. *Revista Êxitos*, 7(1/abr.), pp. 250-276. Disponível em <<https://bit.ly/2Shegqg>>. Acesso em: 17.02.2020.

Costa, R. da P. (2016). Sistema de organização modular de ensino (some) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. *MARGENS - Revista Interdisciplinar*, 10(14/jun.), pp. 187-198.

Costa, V. B. & Rodrigues, V. R. (2018). *Adaptação curricular e flexibilização na avaliação: alguns dilemas da inclusão*. In: 4º ELICPIBID e 3º ELPED, Rio Verde, GO, pp. 1-22. Disponível em <<https://bit.ly/3bPB7ko>>. Acesso em: 27.12.2020.

Cruz, Y. L. R. & Silva, C. da (2020). Precarização da educação e fechamento de uma escola do campo na microrregião do Bico do Papagaio, Tocantins. *Revista Cocar*, 14(28/jan.), pp. 132-153.

Cunha, E. (2018). *Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade*. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Dantas, P. F. R., et al. (2017). Processos de escolarização na/para inclusão de um estudante com deficiência: intersecções na perspectiva curricular. *Research, Society and Development*, 4(4/abr.), pp. 280-294.

Deimling, N. N. M. & Caiado, K. R. M. (2012). Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, São Paulo, 5(3/set.), pp. 51-64.

Duek, V. P. (2020). Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 15(esp. 1/maio), pp. 916-931.

Farias, R. R. S. & Lopes, T. A. C. de F. (2015). As Pessoas com Deficiência no Contexto da Educação Escolar Brasileira. *Revista HISTEDBR*, 2(65/out.), pp. 1-35. Disponível em <<https://bit.ly/3d02oAE>>. Acesso em: 03.12.2020.

Fernandes, J. M. & Reis, I. de F. (2019). O papel da formação continuada no trabalho dos professores de Química com alunos Surdos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 32(1), pp. 1-16.

Ferreira, A. et al. (2019). As potencialidades do livro adaptado e da canção no sistema SPC em crianças com NEE: estudo piloto. *AFIRSE*, Lisboa, Portugal, 3(12), pp. 1735-1745. Disponível em <<https://bit.ly/2yXGcZu>>. Acesso em: 20.03.2020.

Ferreira, W. (2015). O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez.

Franco, M. da G. (2019). Desenvolvimento de habilidades socioprofissionais em indivíduos com necessidades especiais: avaliação de um programa de intervenção. *RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, V(2/dez.), pp. 620-648.

Freitas, J. F. F. de & Araújo, P. F. de (2019). A percepção do professor do atendimento educacional especializado sobre seu papel na inclusão escolar. *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*, Araraquara, 21(2/jul.), pp. 387-407.

Garcia, R. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (52), 102-119.

Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6 ed. São Paulo: Atlas.

Guimarães, A. K. P. et al. (2019). Desafios e possibilidades do ensino de matemática para alunos surdos na escola regular. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, 9(18), pp. 172-194. Disponível em <<https://bit.ly/35eiFzt>>. Acesso em: 19.03.2020.

IBGE (2019). Cidades: Amapá. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap>. Acessado em: 10.01. 2020.

Leite, S. C. (1999) Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez.

Macedo, E. (2014). Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista E-Curriculum, São Paulo, v.2, n.3, p.1530-1555, out./dez.

Macedo, P. C. S. (2019). A formação de educadores do campo e o habitus professoral. RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, IV(7/jul.), pp. 143-156.

Machado, R. (2013). O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Tese de doutorado em Educação Especial, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

Magalhães, R.C.B.P. (2012). Currículo em educação Especial: Dimensões técnicas e políticas em discussão. In Mendes, Enicéia Gonçalves; Almeida, Maria Amélia (Org). Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, p.491-507. (Inclusão Escolar, v.2).

Mantoan, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna.

Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (2010). Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo, Atlas.

Marconi, M.; Lakatos, E. (2016). *Técnicas de Pesquisa*. 17 ed. SP: São Paulo: Atlas.

Margarida, A. (2012). Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAACs). Disponível em: [https://marloureiro.wordpress.com/-](https://marloureiro.wordpress.com/)

2012/04/09/sistemas-aumentativo-e-alternativo-de-comunicacao-saacs/. Acesso em: 10.08.2019.

Mariano, A. P. (2019). Diálogos com professores e estagiários da escola pública sobre inclusão escolar: contribuições da Teoria sócio-histórico-cultural. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Melo, A. V. de M. (2019). Educação inclusiva nas escolas do campo: desafios e possibilidades. *Diversitas Journal*, 4(2/abr.), pp. 496-510.

Mendes, N. C. & Silva, A. B. (2018). Participação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas atividades de sala de aula e da escola – Que implicações no desenvolvimento da autonomia pessoal e social? Dissertação de mestrado em Educação Especial, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa.

Molina, M. C., Antunes-Rocha, M. I. & Martins, M. de F. A. (2019). A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, 24(14/out.), p. 1-19.

Monteiro, C. H. M. et al. (2016). Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(3/out.), pp. 221-233. Disponível em <<https://bit.ly/3cRtdqO>>. Acesso em: 20.03.2020.

Moreira, A. (2010). A qualidade e o currículo da educação básica brasileira. In: Paraíso, M.; Moreira, A. Pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2 p. 217-236.

Nérici, I. G. (2016). *Introdução à lógica*. 5 ed. São Paulo: Nobel.

Nunes, S. da S.; Saia, A. L. & Tavares, R. E. (2015). Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Psicologia: Ciência e profissão*, 35(4), pp. 1106-1119. Disponível em <<https://bit.ly/3bPH80u>>. Acesso em: 20.03.2020.

Oliveira, Â. C. N de (2016). A formação de professores na educação do campo: Uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral. Dissertação em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Amargosa, Bahia.

Oliveira, A. L. de M.; Resende, M. C. de. (2017). Oficinas vivenciais: reflexões sobre direitos humanos de pessoas com deficiências. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2/jan.), pp. 295-301. Disponível em <<https://bit.ly/2yTne6c>>. Acesso em: 20.01.2020.

Oliveira, A. L. S. de, Santos E. C. dos & Gonçalves M. A. C. L. (2018). Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: processos de formação no município de Vitória. In: V Seminário nacional de educação especial e XVI seminário capixaba de educação inclusiva UFES, Vitória, ES, pp. 765-779. Disponível em <<https://bit.ly/2yaTjq0>>. Acesso em: 20.03.2020.

ONU (2015). Fórum Mundial de Educação.

ONU. (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: Acesso em 08.12.2019.

Paladim Júnior, H.A. (2010). Educação no campo: A territorialização e a espacialização do MST. 1ed. Annablume editora.

Pereira, J. M. M. M. (2016). A comunicação aumentativa e alternativa enquanto fator de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.

Pereira, V. (2009). Consultoria colaborativa na escola: Contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo. Tese de Doutorado em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil.

Pletsch, M. D. (2005). O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Ramos, L. S., et al. (2020). A humanização da merenda escolar na promoção da saúde e da educação pública: uma breve revisão. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 1(44/abr.), pp. 1-7.

Rodrigues, A. P. N. & Lima, C. A. de (2017). A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *Revista Intertérios*, 3(5/mar.), pp. 21-33. Disponível em <<https://bit.ly/2yeoyAm>>. Acesso em: 20.03.2020.

Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2/jun.), pp. 5-21.

Rodrigues, R. da S.; Domiciano, P. R. C. & Emerich-Geraldo, D. (2018). Deficiência intelectual e transtorno do espectro autista: uma revisão da literatura sobre os comportamentos do professor na inclusão escolar. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 18(2), pp. 170-186.

Santana, E. de O. (2020). Educação – Sistema Organizacional Modular de Ensino - SOME. Macapá-AP: UEFUM/SEED.

Santos, M. M. dos; Silva, M. do C. L. da; Barleta, I. de A. (2018). Políticas de educação especial: análise do plano de educação (2015 - 2025) e diretrizes da educação especial (2012) de Macapá - Ap. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, 17(2/jul.), p. 197-221.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA.

Sassaki, R. K. (2005). *Inclusão: paradigma do século 21*. *Inclusão Revista da Educação Especial*. Secretaria da Educação Especial. Brasília, v.1, n.1, p. 22-23.

Severino, A. J. (2001). *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez.

Siade, A. R. V. & Ximenes-Rocha, S. H. (2018). A escola do campo e a precarização do trabalho docente. *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade*, III(4/jan.), pp. 107-124.

Silva, F. N. & Almeida, M. L. (2018). Inclusão escolar e formação continuada: entre concepções e práticas. *Revista Educação Especial em Debate*, 3(6), pp. 102-115. Disponível em <<https://bit.ly/2xngYmM>>. Acesso em: 25.03.2020.

Silva, M. R. P da. (2015). *Análise das políticas públicas da educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá - Ap.* Dissertação de Mestrado Profissional em Teologia, Faculdades EST, São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Disponível em <<https://bit.ly/3cZ4i4v>>. Acesso em: 23.03.2020.

Silva, O. O. N. da, Miranda, T. G., & Bordas, M. A. G. (2019). Educação Especial no campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no Piemonte da Diamantina - Bahia. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4(1/Nov.), pp. 1-18.

Sousa A. de & Pacheco, M. (2018). O ensino da língua portuguesa com os alunos surdos da Escola Estadual Professor Gabriel Almeida Café, na cidade de Macapá - Ap. *Littera*, 9(1/jan.), pp. 358-369. Disponível em <<https://bit.ly/3eXt3jz>>. Acesso em: 20.03.2020.

Sousa, A. C. da L. L. & Sousa, I. S. (2016). A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. *Estação Científica (UNIFAP)*, 6(3/dez.), pp. 41-50. Disponível em <<https://bit.ly/3d2QeHw>>. Acesso em: 11.12.2019.

Souza, G. B. & Silva, E. T. da (2018). Trabalho pedagógico com a leitura no contexto da educação do campo. *Linha Mestra*, 1(36/set.), pp.1006-1011.

Souza, M. P. de et al. (2016). Habilidades sociais, interação social e a inclusão escolar de uma criança cega. *Revista Educação Especial*, 29(55/mar.), pp. 323-336. Disponível em <<https://bit.ly/2yeoyAm>>. Acesso em: 25.03.2020.

Souza, T. V. de M. de & Silveira, Z. M. (2020). A inclusão da criança com TEA nos anos iniciais e as adaptações pedagógicas: a realidade de uma escola da rede privada do município de Tubarão/SC. *Saberes Pedagógicos, Criciúma*, 4(1/jan.), pp. 322-345.

Unesco. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção. Salamanca/Espanha: 1994.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia, 1990.

Vasconcelos, A. R. de & Ximenes-Rocha, S. H. (2018). Escola do campo e precarização do trabalho docente. *RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, 3(4/jan.), pp. 107-124.

Ventura, M.M. (2017). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista Socerj*. 20(5): 383-386.

Viana, M. L. & Teixeira, M. do R. F. (2019). Sala de atendimento educacional especializada (aee): o uso da tecnologia assistiva no processo de inclusão dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem. *Br. J. Ed., Tech. Soc.*, 12(1/Jan.), pp. 72-79.

ANEXOS

ANEXO 1: Questionário

Senhor (a) Professor(a)

Solicita-se a vossa colaboração para responder com atenção e clareza a este questionário que subsidiará informações para desenvolver e fundamentar uma dissertação de **Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**, da Universidade Fernando Pessoa / Porto - PT, que tem como tema: “**A Educação Inclusiva no Fundamental II do Sistema Organizacional Modular de Ensino do Amapá**”. O qual se pretende conhecer a formação, percepções e atitudes de professores, acerca da educação inclusiva de crianças / adolescentes com necessidades educativas especiais no SOME, em comunidades interioranas do estado do Amapá. Garantindo-se a rigorosa confidencialidade dos dados que se destinam exclusivamente ao estudo em questão.

Obrigado pela disponibilidade.

Mestrando Ricardo Silva

Contatos (96) 991403080

e-mail: ricki.viana@hotmail.com

PARTE I - PERFIL DO DOCENTE COLABORADOR

A. Idade: _____ anos.

B. Sexo: M F

C. Formação Acadêmica: (Marcar somente as concluídas)

Licenciatura Plena Especialização Mestrado Doutorado

D. Professor do SOME há:

De 1 à 5 anos De 6 à 10 anos De 11 à 15 anos Mais de 16 anos

PARTE II – ESPECÍFICAS

- Variável 1. Formação e Inclusão no SOME

A. Já participou de algum curso específico na área de Educação Inclusiva?

Sim. (Qual curso? _____)

Não

B. Já participou de algum curso de formação continuada ofertado pela SEED com conteúdos específicos da sua área para a inclusão de alunos com NEE no SOME?

Sim

Não

C. Considera que cursos de formação continuada podem lhe proporcionar uma melhor atuação no processo de inclusão de alunos com NEE no SOME?

- Sim Às vezes Poucas Vezes Não

D. Já buscou conhecimentos em Educação Inclusiva para atuar com alunos com NEE no SOME? Se sim, de que maneira?

- Sim, através de pesquisas em sites da internet.
 Sim, através de leituras de livros, revistas e monografias.
 Sim, através de mini cursos específicos de curta duração.
 Sim, através de outros meios (Cite: _____).
 Não.

E. Como você avalia a integração das áreas de conhecimento durante as atividades do SOME na sua escola?

- É bem integrado, havendo clara vinculação entre as disciplinas.
 É relativamente integrado, já que as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins.
 É pouco integrado, já que poucas disciplinas se interligam.
 Não apresenta integração alguma entre as disciplinas.

- Variável 2. Práticas pedagógicas em sala de aula no contexto educacional do SOME

A. Quais dificuldades você tem durante o período letivo do SOME na sua escola em relação a:

I) Aprendizagem dos alunos:

- Livros didáticos estão desatualizados, dificultando assim a aprendizagem, por não corresponderem à realidade dos alunos.
 Falta de merenda escolar
 Instalações precárias e na maior parte, sem condições para o trabalho pedagógico.
 Outro: _____

II) Recursos didáticos:

- Falta de instrumentos didáticos conforme a disciplina.
 Quadros brancos danificados, falta de pincel e apagador.
 Falta de Ventilação/ Climatização das salas.
 Ausência de recursos tecnológicos (notebook, led tv, som, data show).
 Ausência de Internet com wifi de qualidade para facilitar o ensino.
 Outro: _____

III) Infraestrutura:

- Ausência de laboratórios para as áreas do conhecimento. (ciências, Informática, sala de arte, etc)
 Ausência de salas equipadas do AEE. (Atendimento Educacional Especializado)
 Ausência de estrutura física definitiva da escola (não improvisada como barracões comunitários, refeitórios de igreja, cooperativas, comércios)
 Transporte escolar deficitário.
 Outro: _____

B. Qual (is) recurso(s) pedagógico(s) tem sido mais utilizado(s) por você simultaneamente com os alunos com e sem NEE na sala de aula no contexto do SOME?

- | | | |
|--------------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Dicionários | <input type="checkbox"/> Livros didáticos | <input type="checkbox"/> Diálogos |
| <input type="checkbox"/> Revistas | <input type="checkbox"/> Ditados | <input type="checkbox"/> Leitura de poemas |
| <input type="checkbox"/> Jogos | <input type="checkbox"/> Produção de textos | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |
| <input type="checkbox"/> Cartazes | <input type="checkbox"/> Leitura de textos | |
| <input type="checkbox"/> Jornais | <input type="checkbox"/> Músicas | |

C. Como você se auto avalia enquanto docente nos seguintes aspectos:

| Aspectos da gestão | Conceitos avaliativos | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Excelente | Bom | Pode melhorar | Fraco |
| Domínio de conteúdo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Distribuição do tempo para atividades e conteúdos de cada série | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Motivação e efetivação do planejamento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Relação professor-aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- Variável 3. Práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula no contexto educacional do SOME

A. Como tem ocorrido o processo de inclusão de alunos com NEE no contexto educacional do SOME?

- Através do conhecimento da realidade do aluno com NEE.
- Procuo identificar e valorizar as potencialidades construídas até então.
- O processo ocorre com normalidade e respeito ao seu desenvolvimento.
- Todos juntos. Sem diferenciar ou valorizar a promoção de um ou de outro aluno.
- Através do real significado do aprendizado coletivo.

B. Quantas vezes você já trabalhou com alunos com NEE no SOME?

- 1 vez 2 vezes 3 ou mais vezes

C. Conhece as leis que regulamentam a Educação Especial no Brasil.

- Sim Não

D. Marque as alternativas que você entende por NEE em sala de aula.

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Transtorno de Déficit de Aprendizagem com Hiperatividade - TDAH | <input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista - TEA | <input type="checkbox"/> Transtorno de Déficit de Aprendizagem - TDA |
| <input type="checkbox"/> Síndrome de Down | <input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva | <input type="checkbox"/> Deficiência Visual |
| <input type="checkbox"/> Múltiplas Deficiências | <input type="checkbox"/> Dislexia | <input type="checkbox"/> Dislalia |
| <input type="checkbox"/> Discalculia | <input type="checkbox"/> Outras: _____ | |

E. Você realiza adaptações curriculares de forma a satisfazer as necessidades educacionais dos alunos com NEE no SOME?

- Sim b Não

F. Das adaptações curriculares quais você ainda considera difícil de realizar?

- Objetivo Conteúdo Metodologia Avaliação Tempo

G. Como você percebe a convivência dos alunos sem NEE em relação aos colegas com NEE em sala de aula?

- Excelente Boa Pode melhorar Ruim

H. O que faltou em sua formação inicial (graduação) para a aplicabilidade do processo da educação inclusiva?

- Uma disciplina que ministrasse conteúdos sobre as dificuldades e resolução de problemas pedagógicos dos alunos com NEE.
 Estágios em turmas com alunos NEE.
 Professores mais qualificados que trabalhassem práticas voltadas à realidade dos alunos NEE e Inclusão.
 Outros: _____

- Variável 4. Expectativas e desafios com a Educação Inclusiva de alunos com NEE no contexto educacional do SOME

A. Você considera que o desenvolvimento de habilidades e competências, bem estar emocional e equilíbrio pessoal dos alunos com e sem NEE, no contexto educacional do SOME, são fatores preponderantes que contribuem para uma Educação Inclusiva para todos?

- Concordo Concordo em parte Discordo

B. Os desafios na Educação Inclusiva mostram a seguinte escala de importância no contexto educacional dos 50 dias letivos do SOME. (Obs.: Numere três alternativas, considerando):

1-Maior Importância; 2-Média importância; 3-Menor importância.

- Apoio técnico- pedagógico
 Recursos materiais didático – Pedagógico adequado
 Adaptabilidade do Currículo as NEE
 Cursos específicos de capacitação em NEE e Educação Inclusiva
 Comunicação e interação com alunos NEE
 Outro: _____

D. Quais desafios você, na condição hipotética de Gestor da Educação, escolheria para melhorar a realidade educacional dos professores que lecionam no contexto educacional do SOME?

(Obs.: Numere três alternativas, considerando):

1-Maior Importância; 2-Média importância; 3-Menor importância.

- Construção de alojamentos aos professores com infraestrutura adequada ao: clima, a localização em relação à escola, ao número de professores que a escola receberá e a mobília básica necessária.
 Transporte adequado, digno e com preço acessível oferecido pela escola aos professores para deslocamento as comunidades de difícil acesso e área de rodízio.
 Promoção de Cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado em Educação Inclusiva para todos os profissionais envolvidos com a educação do SOME.
 Outro: _____

Assinatura do Docente

Colaborador: _____

Data: ____/____/____

ANEXO 2: Declaração de consentimento informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Solicitamos a vossa colaboração para participar de uma pesquisa de **Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial**, da Universidade Fernando Pessoa / Porto - PT, que tem como tema: **"A Educação Inclusiva no Fundamental II do Sistema Organizacional Modular de Ensino do Amapá"**. A qual objetiva conhecer as percepções, atitudes e formação de professores, acerca da educação inclusiva de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais no SOME, em comunidades interioranas do estado do Amapá.

Eu, _____,
compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória. Tomei conhecimento de que a explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal. Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, autorizo minha participação no estudo em causa.

Data: ____/____/2019.

Assinatura do participante: _____

Mestrando/Investigador responsável: Ricardo Viana e Silva.

Assinatura: *Ricardo Viana e Silva*

ANEXO 3: Autorização para realização da pesquisa

08/10/2019

e-DOC Gerenciador Eletrônico de Documentos



**GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL**

ENCAMINHAMENTO

REFERENTE AO DOCUMENTO EXTERNO Nº 18454 (Protocolo: 164.526726/2019)

DE: NEFEI

PARA: UEFUM

DATA: 08/10/19 - 10:50

Para conhecimento do **AUTORIZO** da mantenedora, referente ao pedido do professor **RICARDO VIANA E SILVA**, para realização de pesquisa de Mestrado (aplicação de questionário aos docentes que já trabalharam com alunos que apresentaram algum tipo de deficiência, nas comunidades atendidas pelo SOME). A SAGEP sugere à Unidade de Ensino Modular, organizar-se para que disponibilize um tempo no planejamento do dia 09/10/2019, se for o caso, para que os questionários sejam aplicados, sem comprometimento do trabalho daquela unidade, junto aos professores.

Atenciosamente,


ANDREIA DINHEIRO DE CARVALHO

Andréia Dinheiro de Carvalho
Gerente do NEFEI
Dec. 1005/2019

Macapá-AP