

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ RETORIA DE PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SILVANA MARIA DOS ANJOS PIRES BRITO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE
ENSINO MÉDIO:**

em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense

São Luís
2013

SILVANA MARIA DOS ANJOS PIRES BRITO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE
ENSINO MÉDIO:**

em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Mariza Borges Wall
Barbosa de Carvalho

São Luís
2013

Brito, Silvana Maria dos Anjos Pires

A inclusão de alunos com deficiência na escola pública de Ensino Médio: em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense. / Silvana Maria dos Anjos Pires Brito. – São Luís, 2013.

158f.; 31 cm

Impresso por computador (fotocópia).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Mestrado em Educação, 2013.

1. Inclusão escolar – prática educacional. 2. Projeto Político Pedagógico. 3. Alunos com deficiência – prática educacional. I. Carvalho, Mariza Borges Wall Barbosa (Orientadora). II. Título.

CDU 376:371.133

SILVANA MARIA DOS ANJOS PIRES BRITO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE
ENSINO MÉDIO:**

em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Nelma de Cassia Silva Sandes Galvão
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia

Prof^ª. Maria José Pires Barros Cardozo
Doutora em Educação Brasileira
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho a minha família, e a todos os professores e alunos que me permitiram observar e conjecturar sobre o processo de inclusão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada.

Agradeço também ao meu esposo Evilásio, que de forma peculiar me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades.

Quero agradecer também a minha filha Helena, que encarou as horas em que me afastei com coragem e criatividade, fazendo com que esses momentos fossem férteis, iluminando de maneira especial meus pensamentos e me levando a buscar mais conhecimentos.

Do mesmo modo, agradeço de forma grandiosa a meu pai e a minha mãe (*in memoriam*), a minha avó, a meus irmãos e irmãs, tios e tias, primos e primas pela convivência que contextualiza e me fornece os elementos para eu ser o que sou.

Sinceros e profundos agradecimentos dedico a equipe de profissionais do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense, pela acolhida e abertura, que foram revertidas em excelentes contribuições, imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Agradeço também aos colegas e professores do curso pelo incentivo e orientações.

“As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas. Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.”

Clarice Lispector

RESUMO

O trabalho investigativo em pauta foi instigado pelas preocupações motivadas pela urgente necessidade de compreensão e implementação de práticas educacionais que favoreçam o desenvolvimento de propostas educacionais voltadas aos alunos com deficiências, que promovam o desenvolvimento pleno de suas potencialidades mediante a adoção de programas, ações, recursos e atuações profissionais diversificadas e mobilizadas em conformidade com as suas necessidades, a partir do ano de 2008, quando, por intermédio de Decretos, Resolução e Notas Técnicas, a escolarização dos alunos público alvo da educação especial, pelos menos na letra da Lei, assume a perspectiva inclusiva. As reflexões sobre as práticas inclusivas instituídas nas escolas nos levaram as seguintes questões, também consideradas como questões investigativas no presente trabalho: como está se efetivando a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino médio? E como a inclusão desses alunos se anuncia no Projeto Político-Pedagógico escrito e vivido na escola que os matricularam? Tem como objetivo geral de analisar o processo de inclusão dos alunos com deficiência tendo como foco o projeto político-pedagógico do Centro de Ensino Liceu Maranhense e como objetivos específicos descrever os ordenamentos legais e institucionais que respaldam as proposições para a educação das pessoas com deficiência no Maranhão; discutir a concepção de inclusão presente nos documentos oficiais, destacando os princípios que a fundamentam, e identificar no processo de construção e implementação do projeto político pedagógico da escola pesquisada as concepções e as ações que viabilizam a implementação da inclusão escolar. A fundamentação teórica que sustenta as análises e reflexões se pauta nos trabalhos de Baptista (2006); Bueno (2008); Ferreira e Ferreira (2004); Fontes (2009); Glat e Blanco (2009); Mendes e Almeida (2010); Prieto (2010) e os postulados escritos e organizados por Veiga e outros autores sobre projeto político-pedagógico compõem o referencial teórico dessa pesquisa, que utilizou para a análise do projeto político-pedagógico escrito da escola a análise de conteúdo na forma proposta por Bardin 2011, por se tratar de um posicionamento metodológico que se presta muito bem à pesquisa qualitativa e para complementar as análises e inferências realizamos entrevistas semi-estruturadas com o Diretor Geral e Coordenadoras Pedagógicas. Também aplicamos questionários fechados com

os professores que lecionam nas salas em que os alunos com deficiências estão inclusos, além dos responsáveis pelos setores da educação especial que assistem a instituição. Os resultados alcançados revelam que o projeto político da instituição caracteriza-se como uma descrição regulatória, no qual a inclusão escolar dos alunos com deficiências aparece como um cumprimento das normativas legais, não guardando relação com a prática educacional vivenciada no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Projeto Político Pedagógico. Prática Educacional.

ABSTRACT

This academic investigative research was motivated by the urgent demand to understand and apply educational praxis to favor the development of educational proposals for disabled students aiming to promote their potential development through programs, actions, resources and diversified professional performances according to their needs from 2008 on, when special education is taken under the inclusion perspective through decrees, resolutions and technical citations. When inclusive praxis is reflected in schools some questions arise, also considered investigative issues in this academic research, such as: How is the inclusion of disabled students being taken into effect at high schools? How is this inclusion being cleared up in the Political-Pedagogical Project, written and applied in the school where the student is enrolled? Having as its general purpose the analysis of the disabled students inclusion focusing the Centro de Ensino Liceu Maranhense Political-Pedagogical Project and as specific goals the description of the legal and institutional statutory which support the propositions to disabled students education in Maranhão; to discuss the inclusion conception stated in the official documents, highlighting its principles and identifying these conceptions along the Political-Pedagogical Project construction and implementation as well as the attitudes that make the inclusion process possible. The theoretical support for the analysis and reflections is based on Baptista (2006); Bueno (2008); Ferreira and Ferreira (2004); Fontes (2009); Glat and Blanco (2009); Mendes and Almeida (2010); Prieto (2010), written papers organized by VEIGA and other authors about Political-Pedagogical Project enrich the theoretical reference of this research, which used Bardin, 2011 to analyze the content of the written Political-Pedagogical Project for its methodological position contributing to a qualitative research. Also interviews with the school principal, the pedagogy coordinators, students and teachers who work with disabled students and special education tutors were used to complement the analysis and inferences. The reached results reveal that the institution political project is characterized as a regulation description in which disabled students' school inclusion appears as a rule of law, not intrinsically related to the educational praxis applied in day-by-day basis.

Keywords: School inclusion, Political-Pedagogical Project and Educational Praxis

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| | p. |
| Gráfico 1 – Necessidade de Modificação..... | 79 |
| Gráfico 2 – Dificuldades Evidenciadas na Implementação da Inclusão..... | 81 |
| Gráfico 3 – Inclusão de Alunos com Deficiência a partir do Projeto Político- Pedagógico..... | 83 |

SUMÁRIO

| | p. |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO I - DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO: etapas de um processo de visibilidade político-sócio-educacional..... | 20 |
| 1.1 Percurso Histórico da Educação dos Alunos com Deficiência | 22 |
| 1.2 Educação Inclusiva e Inclusão Escolar: concepções e práticas..... | 29 |
| 1.3 Implicações Práticas Decorrentes da Diferenciação dos Conceitos de Educação Inclusiva e Inclusão Escolar | 32 |
| CAPÍTULO II O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO FOMENTADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR | 36 |
| 2.1 Desafios a serem superados diante da necessidade de elaboração/reformulação do Projeto Político-Pedagógico pelas Escolas | 41 |
| 2.2 Princípios e elementos do Projeto político-pedagógico que favorecem a inclusão dos alunos com deficiências | 42 |
| CAPÍTULO III O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO LICEU MARANHENSE | 47 |
| 3.1 O Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense | 47 |
| 3.2 Análise de Conteúdo do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense | 49 |
| 3.3 A descrição dos dados obtidos na categorização | 52 |
| 3.4 A interpretação dos dados obtidos na categorização | 56 |
| CAPÍTULO IV A INCLUSÃO ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO LICEU MARANHENSE: na perspectiva dos sujeitos da instituição..... | 61 |
| 4.1 Interpretação das informações obtidas nas entrevistas | 67 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 87 |
| REFERÊNCIAS | 91 |
| ANEXO | 96 |
| APÊNDICES | 127 |

INTRODUÇÃO

A temática **INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**, com a necessária delimitação **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO**: em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense, configura trabalho investigativo motivado pela urgente necessidade de compreensão e implementação de práticas educacionais que contribuam para a superação das desigualdades sociais e econômicas que assolam os países periféricos, acentuadas pela instauração do neoliberalismo, da globalização e do trabalho flexível. A partir dessa investigação, buscamos contribuir para a consolidação de propostas educacionais voltadas a todos os alunos sem distinção de raça, etnia, credo ou condição física e intelectual, que promovam o desenvolvimento pleno de suas potencialidades mediante a adoção de programas, ações, recursos e atuação profissional diversificados, mobilizados em conformidade com as suas necessidades e aspirações.

Desde o final dos anos de 1990, quando se acentuaram no Brasil os discursos em prol da inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais¹, temos observado transformações nos sistemas escolares motivadas em grande parte pela expedição de documentos normativos visando à inclusão educacional desse alunado. O ápice dessas transformações direcionadas formalmente é alcançado no ano de 2008, quando, por intermédio de Decretos, Resolução e Notas Técnicas, a escolarização dos alunos público alvo da educação especial passa a ter, pelos menos na letra da lei, a obrigatoriedade de ser estendida a níveis mais elevados de formação escolar, mediante a inclusão destes nas classes regulares ou classes comuns de ensino, situação reforçada, neste século pelo Decreto nº 7.611/11 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, sobre o atendimento educacional especializado.

Diante desse quadro, elegemos a seguinte questão investigativa: Como está se efetivando a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino médio? E ainda como questões subsequentes: Como a inclusão desses alunos se anuncia no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada? Qual é a concepção de inclusão que se faz presente no Projeto Político Pedagógico do Liceu Maranhense? As condições que deram suporte à

¹ Denominação dada aos alunos que eram atendidos pelos serviços da Educação Especial naquele momento histórico, sendo esta modificada no ano de 2008 para: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

construção/reelaboração do Projeto Político Pedagógico fizeram dele, como distingue Veiga (2003), um elemento regulatório ou emancipatório?

A urgência em proporcionarmos uma educação que efetivamente possibilite o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência tem motivado a realização de muitas investigações sobre a inclusão escolar. Por se tratar de um processo amplo e multifacetado, suscita o entendimento de que há uma multiplicidade de sentidos, inspirando e dando formas diferenciadas às práticas cotidianas de atendimento escolar aos alunos que outrora estavam restritas majoritariamente às classes e escolas especiais.

Nesse processo, é imprescindível que se verifique como as reflexões, os encaminhamentos e as atuações visando à inclusão escolar estão sendo coletivamente pensadas e registradas durante a elaboração/reelaboração e implementação dos projetos políticos-pedagógicos das escolas. Segundo Bakhtin (1995), os sentidos são construídos na e pela inserção sociocultural e histórica e, seguindo o pensamento de Forquin (1993),

para se compreender os processos e práticas pedagógicas, é necessário considerar também as características culturais dos próprios professores, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneiras por vezes contraditórias, à sua identidade profissional e social[...]

A atenção ao Projeto Político Pedagógico neste trabalho dá-se, primeiramente, por ser este um elemento integrador, que permite não só a reflexão, mas um posicionamento a favor da sociedade, do homem e da educação que se deseja e, em segundo lugar, por ser um requisito apresentado às escolas em todos os textos que oficializam a educação inclusiva. Ademais que é condição para a implementação do Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, e, por último, mas não com menor importância, por ser potencialmente um instrumento emancipador, pelo exercício de autonomia, da gestão democrática e pela participação coletiva que instaura no momento de sua realização, tal como explicita Ilma Veiga (2011, p.275),

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

Sabemos que a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (terminologia inserida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008) atende a um

preceito legal e à exigência social e política que impõe à escola a necessidade de refletir sobre os seus princípios, fins e meios, visando ao atendimento das necessidades de seu alunado, percebendo-o como um sujeito inserido em um contexto cultural e econômico do qual é, ao mesmo tempo, produto e produtor. Nesse sentido, a inclusão não pode ser promovida sem que haja uma discussão com o coletivo que constitui a comunidade escolar. Essa circunstância insere tal discussão, necessariamente, no processo de construção/reconstrução e avaliação do Projeto Político Pedagógico das escolas.

Refletindo sobre essa problemática, encontramos no banco de dados da CAPES entre os anos de 2009 e 2011, dissertações e teses que não contradizem a necessária articulação entre o tema Inclusão Escolar e Projeto Político Pedagógico. Pelo contrário, corroboram-na substancialmente.

Na pesquisa realizada por Padilha (2009) com o título de *Projeto Político - Pedagógico e Educação Especial: ações, contradições e desafios à inclusão educacional na rede municipal de Campinas/SP*, que teve como objetivo refletir sobre a construção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico e sua relação com práticas escolares inclusivas, foram constatadas fragmentações e contradições que põem em risco a efetivação da Inclusão Escolar, uma vez que aspectos relacionados à gestão, estrutura e tempo escolar, avaliação e autonomia da escola não contemplam as necessidades educacionais dos alunos com deficiência matriculados nas escolas investigadas.

Situação parecida também é evidenciada por Souza (2009), na pesquisa *Análise do Projeto Político-Pedagógico: o movimento em direção a uma escola inclusiva*, a qual objetivou avaliar o movimento político-pedagógico em relação aos processos inclusivos de quatro Escolas Municipais do Ensino Fundamental – Ciclo I – da cidade de Marília (SP), nos anos de 2004, 2006 e 2008, sendo duas com matrículas de alunos com deficiências física, auditiva, visual e mental, e duas sem matrículas de alunos com deficiências. Trata-se de uma tentativa de investigar como as escolas estão se organizando no que concerne aos preceitos estabelecidos legalmente, bem como analisar se há diferenças entre as propostas dos dois grupos de escolas.

Nessa pesquisa, os resultados alcançados indicam que não há diferenças substanciais entre as proposições dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas com e sem matrículas de alunos com deficiências nos anos de 2004, 2006 e 2008. A análise de suas propostas permite concluir que há uma lacuna entre o que se defende em legislações e o que é efetivamente praticado no cotidiano das escolas. Ficou evidenciado que as escolas em estudo

não apresentavam proposições que possibilitassem a identificação das necessidades educacionais para a tomada de providências políticas e pedagógicas. Além disso, não contavam com uma estrutura física que assegurasse o acesso de toda e qualquer pessoa aos ambientes escolares, assim como não foram constatados serviços de apoio pedagógico especializado prestados aos professores e aos alunos.

Por seu turno, a tese de Damasceno (2010), *Educação Inclusiva e Organização da Escola: projeto pedagógico na perspectiva da Teoria Crítica* chama a atenção para a importância do Projeto Político-Pedagógico como forma de superar a realização de ações isoladas e estanques no âmbito da escola, tendo por referência a inclusão escolar. Apresenta como objetivos: caracterizar o Projeto Pedagógico no âmbito das políticas públicas de educação e seus documentos oficiais considerando as possibilidades de democratização da educação e da escola no processo de inclusão dos estudantes com necessidades especiais; avaliar o estabelecimento do Projeto Pedagógico considerando os aspectos de acessibilidade arquitetônica, curricular, didático-pedagógica, entre outros; identificar no Projeto Pedagógico aspectos referentes ao atendimento educacional das necessidades especiais de aprendizagem dos estudantes, sobretudo os relacionados às deficiências cognitivas, sensoriais e físicas; avaliar as concepções dos profissionais da educação sobre inclusão de estudantes com necessidades especiais presentes na elaboração e efetivação do Projeto Pedagógico e seus impactos no acesso e na permanência desses estudantes no colégio. Como conclusão sugere que o caminho adotado pelos profissionais da escola pública para a organização escolar com vistas à inclusão de estudantes com necessidades especiais está sendo percorrido, mesmo considerando suas contradições.

Evidenciamos, portanto, que para Damasceno (2010):

[...] é possível afirmar que o Projeto Pedagógico pode contribuir para afirmação da democratização escolar e, por conseguinte, para a educação inclusiva, tendo que atentar para os atavismos da realidade instituída em cada escola, que deve ser objeto reflexão crítica. Posto que, uma vez eliminadas suas causas, eliminam-se as consequências (p. 11-12).

Corroborando esse pensamento, citamos a investigação promovida por Leme (2011), intitulada *Inclusão em educação: das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar*, que teve o objetivo de analisar as aproximações e os afastamentos das declarações internacionais com os planos desenvolvidos no Brasil (PNE-2001 e o PDE-2007). Mesmo não abordando diretamente as temáticas educação inclusiva e a inclusão escolar, permite-nos visualizar os desencontros existentes entre as orientações legais sobre a educação brasileira e

o cotidiano das escolas, que, de forma não planejada, executam certos ditames burocráticos sem se darem conta das implicações econômicas e sociais que as fundamentam. É o que fica evidenciado nas análises empreendidas pela autora supracitada, que trouxeram à tona a dificuldade dos membros da instituição escolar em perceberem a inclusão como espaço de participação legítima, que prima pela igualdade de oportunidades e pelo respeito à diversidade humana. Fica latente, pois, que muito precisa ser mudado, em especial no que se refere à cultura institucional de isolamento entre os membros da comunidade escolar.

Contextualizando os resultados apresentados acima como a experiência de quase duas décadas como supervisora escolar, lotada no setor responsável pela educação especial na Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, percebemos que em nossas escolas públicas estaduais a situação não se diferencia das situações apresentadas nos trabalhos descritos anteriormente.

Com efeito, verificamos que no âmbito local a transição do modelo de atendimento de alunos com deficiência – outrora quase que majoritariamente em *lócus* especializados como as classes especiais – para um modelo inclusivo, no qual as classes regulares também devem fazer parte da escolarização desses sujeitos, não tem ocorrido de forma planejada ou mesmo é almejada por grande parte das escolas. Isso representa uma descontinuidade no processo que instaura a matrícula compulsória, mas não atenta para a falta de previsão e de planificação das formas de inclusão possíveis e necessárias às especificidades dos alunos com deficiência; grupo de alunos que tiveram as formas de inclusão previstas no projeto político-pedagógico analisadas neste trabalho.

O acirramento dos discursos sobre a Inclusão Educacional, ocorrido entre os anos 2010 e 2012, culminou com o estabelecimento dessa proposição como uma política educacional comum a todo o sistema educacional brasileiro, fazendo com que todas as escolas brasileiras se tornassem potenciais espaços para a efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Nesse sentido, para nossa pesquisa, estabelecemos o seguinte **Objetivo Geral**: compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência tendo como foco o projeto político-pedagógico do Centro de Ensino Liceu Maranhense; e como **Objetivos Específicos**: descrever os ordenamentos legais e institucionais que respaldam as proposições para a educação das pessoas com deficiência na instituição; discutir a concepção de inclusão presente nos documentos oficiais, destacando os princípios que a fundamentam, e identificar no projeto

político pedagógico da escola pesquisada as concepções e as ações que viabilizam a implementação da inclusão escolar.

De acordo com Marques et. al. (2008), a tendência crítico-dialética tem como princípio maior a contradição, entendida como elemento gerador de tensão e de conflito, situação a partir da qual acontece o desenvolvimento e a transformação dos fatos. Essa perspectiva filosófica serviu de base para o desenvolvimento de nossa pesquisa, que destacou como categorias o projeto político pedagógico, a inclusão escolar e as práticas inclusivas consubstanciadas no projeto político-pedagógico.

A fundamentação teórica a partir da qual discutimos as categorias elencadas decorre da produção de um grupo de autores que, segundo Fontes 2009, creem na *inclusão com suporte da Educação Especial* e como preparação dos sistemas escolares, entre os quais estão: Bueno (2008), Carvalho (2010), Ferreira e Ferreira (2004), Fontes (2009) Glat e Blanco (2009) Prieto (2006).

A pesquisa que amparou o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa por está voltada a um objeto dinâmico, que se configura a partir da subjetividade dos sujeitos envolvidos, mediado pelas relações objetivas da sociedade, para a qual a mensuração e a quantificação não se mostram eficientes. De acordo com os objetivos propostos, esta análise tomou feição descritiva por elencar os resultados das análises e das interpretações referentes à **INCLUSÃO ESCOLAR**: em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense.

Sendo o foco da investigação o projeto político-pedagógico, debruçamo-nos sobre o texto escrito que sistematiza as intenções educativas do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense, recorrendo à análise de conteúdo entendida como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois polos de rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absorve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de *voyeur* de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação honesta de rigor científico (BARDIN, 2001, p. 15).

Reforçamos que para o tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo na forma proposta por Bardin (2011), que equivale a um posicionamento metodológico que se

presta muito bem à pesquisa qualitativa, por estabelecer critérios para analisar os documentos, enunciações e discursos levantados, mediante a aplicação de formas específicas para a categorização, descrição e interpretação dos dados.

Para ampliar a compreensão sobre o texto escrito do projeto político-pedagógico e também sobre a prática educacional voltada ao aluno com deficiência no referido centro, realizamos entrevistas semiestruturadas com o Diretor Geral, com três (03) Coordenadoras Pedagógicas da instituição e com uma (01) Supervisora Itinerante que acompanha a inclusão dos alunos surdos, além de aplicar questionários com quarenta (40) professores que lecionam nas salas inclusivas nos três turnos de funcionamento da instituição.

A escola de ensino médio da rede pública estadual que serviu como campo de pesquisa foi o Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense, escolhido como amostra não probabilística, tendo como critério de seleção a existência de projeto político-pedagógico e a quantidade diferenciada de tempo em que atendem a alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em regime de inclusão.

Ressaltamos que, em 2010 quando que o projeto político-pedagógico foi elaborado, o referido Centro contava com oito (08) alunos com deficiência, com idades variando de 16 a 19 anos, distribuídos da seguinte forma:

- No turno matutino:
 - 2º Ano: um aluno com Displasia fronto-nasal associada a retardo mental leve (19 anos), um com Paralisia Cerebral do tipo coreoatetose (16 anos) e um com Paralisia Cerebral Infantil (19 anos);
 - 3º Ano: um aluno com o diagnóstico de Dorsolombalgia, Hidrocefalia congênita, Paralisia cerebral e Diplegia espástica (16 anos);
- No turno vespertino:
 - 2º Ano: um aluno com baixa visão (17 anos);
 - 3º Ano: um aluno cego (18 anos)
- No turno noturno:
 - 1º Ano: um aluno com deficiência auditiva (17 anos);
 - 2º Ano: um aluno com deficiência auditiva (19 anos).

No ano de realização da pesquisa, esse quadro se encontrava diferente, em virtude da promoção dos alunos anteriormente apresentados e da efetivação da matrícula de novos alunos, passando a configura-se da seguinte forma:

- No turno matutino:

- 2º Ano: um com Paralisia Cerebral (16 anos).
- No turno vespertino:
 - 1º Ano: um aluno com baixa visão (17 anos);
- No turno noturno:
 - 1º Ano: dois alunos com deficiência auditiva (17 e 19anos) e um aluno com paralisia cerebral;
 - 2º Ano: um aluno com deficiência visual (19 anos);
 - 3º Ano: três alunos com deficiência auditiva (18 e 19 anos).

A escolha do nível de ensino médio ocorre em virtude do progressivo aumento no número de matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação efetivadas neste segmento da educação básica e pela relevância desse nível de ensino para a continuidade do desenvolvimento integral dos educandos, para o prosseguimento dos estudos na educação superior e para o engajamento no mundo do trabalho, ou seja, por favorecer “a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente” (VEIGA, 2003, p. 267).

O corpo deste trabalho está dividido em cinco capítulos. O capítulo I, que recebeu o título *Da Integração à Inclusão: etapas de um processo de visibilidade político-sócio-educacional*, subdividido em três seções: a primeira aborda o percurso histórico da educação dos alunos com deficiência, dando ênfase principalmente aos aspectos legais que regulamentam o atendimento educacional dos alunos com deficiência nas escolas brasileiras; a segunda discorre sobre a distinção necessária entre educação inclusiva e inclusão escolar, e, finalmente, a terceira que apresenta as implicações práticas decorrentes da diferenciação dos conceitos de educação inclusiva e inclusão escolar.

No capítulo II tratamos do projeto político pedagógico como fomentador da inclusão escolar, apresentando na única seção desse título os princípios e elementos do Projeto Político-pedagógico que favorecem a inclusão dos alunos com deficiências.

No capítulo III realizamos a análise do texto escrito do projeto político-pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense. Nesse segmento do trabalho, registramos em um quadro os dados obtidos nos processos de unitarização e categorização, sendo um dos espaços de utilização da metodologia de análise de conteúdo propriamente dito, que corresponde às etapas da pré-análise e da exploração do material analisado.

O capítulo IV, dedicado à descrição, interpretação e análise dos dados obtidos nas etapas anteriores da análise de conteúdo do texto que sistematiza o projeto político-pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense, e, pela tratamento dos dados revelados nas entrevistas e questionários aplicados com o Diretor Geral da Instituição, Coordenadoras Pedagógicas e Professores, constitui a operacionalização da etapa inerente ao tratamento dos resultados. Na sequência são apresentadas as considerações finais sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa, sua problemática e encaminhamentos.

CAPÍTULO I - DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO: etapas de um processo de visibilidade político-sócio-educacional

A fim de reverter a situação de isolamento, desrespeito e impedimento vivenciada por pessoas com deficiência e fazendo transposição da prática de integração para outro modelo, surge mundialmente, a partir do final da década de 1980, uma nova forma de concebê-las, orientada por uma nova ordem política e econômica e pautada na consideração das diferenças individuais, na constatação de que no corpo com deficiência existem possibilidades que se sobrepõem às limitações e na valorização das interações interpessoais como condições propulsoras do desenvolvimento pessoal e social.

Essa nova posição acerca da pessoa com deficiência recebeu o nome de inclusão e, no Brasil, ganhou proporção no âmbito educacional pelas reivindicações realizadas principalmente pelas pessoas com deficiência, seus familiares e pelos profissionais ligados aos serviços desenvolvidos pela educação especial.

Entretanto, o reordenamento econômico do Estado para atender aos auspícios do neoliberalismo é que dá mais ênfase ao ordenamento das ações inclusivas, fazendo com que o reclame pela efetivação da participação de todos em todos os setores da sociedade seja determinado sobremaneira por órgãos internacionais como o Banco Mundial. Esse organismo, por exemplo, coloca como condições ao financiamento de projetos educacionais as decisões referendadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia/Jontiem em 1990, pela Declaração de Salamanca em 1994, pela Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006.

Nacionalmente, a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN 9394/96 já antecipam posições diferenciadas de atendimento para alunos com deficiência, anteriormente educados em locais específicos ou especiais, apontando como *locus* apropriado para a educação de todos os alunos o sistema regular de ensino. Posicionamento que se fortifica e se regulamenta no início do século XXI, por intermédio da edição de documentos tais como: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e dos vários textos legais que a sucederam, como a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência da ONU, ratificada pelo Decreto Nº 6.949 de 2009, pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial, Resolução Nº 4

CNE/CEB 2009 e pelo Decreto Nº 7.611/ 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Todos esses documentos incentivam a inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares, todavia a participação efetiva e o desenvolvimento acadêmico de alguns desses passam a ser questionados pelos profissionais que presenciam e põem em prática as ações inclusivas de acordo com o que é apresentado nos dispositivos legais, fato que também é registrado por alguns pesquisadores da área, conforme observamos na assertiva que segue:

De fato, a grande mudança é que agora os alunos de inclusão permanecem na sala de aula, independente do que nela realizam e, neste sentido, vale a pena retornar ao trabalho de Bourdieu (1998, p.224) que afirma que a escola, embora continue excluindo de maneira contínua, agora mantém em seu interior os anteriormente dela excluídos (SIQUEIRA, 2008, p.314).

Os motivos que levam a resultados contrários as expectativas dos legisladores, educadores, familiares e dos próprios sujeitos que têm suas diferenças individuais mais acentuadas em virtude da deficiência são vários e compreendem, inicialmente, o ordenamento econômico atual, como asseveram Ferreira e Ferreira, (2007, p. 33):

Pela égide da racionalidade neoliberal com a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo isso o suficiente.

E também incluem a multiplicidade de sentidos atribuídos ao termo e defendidos sem muita reflexão pelos protagonistas do processo, que atribuem ao termo inclusão possibilidades de interpretação que não a alcançam em profundidade, conforme constata Baptista (2006, p. 86):

Ao nos interrogarmos sobre o acolhimento de uma pluralidade de sentidos associados à inclusão, identificamos um corpo que poderia ser definido por um termo: a superficialidade. Nada casual nesta definição, pois a superficialidade tende a uma busca rápida e “digestiva”. Rápida porque supostamente facilita o entendimento e cria códigos compartilhados. Digestivos porque transforma, fragmenta, reduz um fenômeno complexo a elementos que são mais facilmente assimiláveis.

Todavia, após o exposto, ressaltamos que não nos colocamos contra a inclusão educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; pelo contrário, defendemos o aprofundamento dos estudos e reflexões necessárias à superação dos quadros de exclusão ainda vivenciados por grande parte dos estudantes brasileiros em estabelecimentos regulares e especiais, públicos e privados do

País. No tocante aos alunos público alvo da educação especial, defendemos a superação do princípio da Normalização e do cumprimento compulsório da universalização das oportunidades mediante a observância das necessidades específicas dos alunos, que configura a premissa maior de uma proposta educacional inclusiva.

É importante enfatizar também, que a Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária (GLAT; BLANCO, 2009 p. 17).

1.1 Percurso Histórico da Educação dos Alunos com Deficiência

A história da Educação Especial no Brasil ganha contorno mais específico nas políticas públicas a partir da década de 1970, com o Projeto Prioritário nº 35, que tem como objeto a Educação Especial e como principal consequência a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pelo incremento da expansão e mais precisamente pela implantação do atendimento educacional a alunos com deficiência e superdotação. Nesse momento, servindo, também de marco para a instauração do atendimento educacional caracterizado pelo paradigma da integração, pautado no princípio da normalização.

Esta concepção de educação especial partia da premissa básica que de que pessoas com deficiência têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais. É importante ressaltar que a proposta não era, como erroneamente criticada, “normalizar o deficiente”, mas sim *normalizar as condições de vida*, ou melhor, trazer para o mais próximo possível do comumente usado pelos demais indivíduos da população, *os recursos e serviços* a eles destinados (WOLFENBERGER, 1972; GLAT, 1989; 2004).

O “deficiente pode se integrar a sociedade” tornou-se, assim, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial. Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiências tomou força em nosso país com o processo de redemocratização, e resultou em um redirecionamento significativo das políticas públicas, dos objetivos e da qualidade dos serviços de atendimento a esta população, marcando o desenvolvimento da área até os nossos dias (GLAT:BLANCO, 2009, p. 21-22).

Nessa perspectiva, o atendimento educacional aos alunos com deficiência passa a acontecer em instituições especializadas e em classes especiais localizadas no interior das escolas regulares. Cabe aqui ressaltar que o objetivo principal desse modelo é a integração social, alcançada mediante a oferta de um contínuo de serviços, nomeados, respectivamente, por Reynolds (1962) e por Deno (1970), em Arantes (2006), como “hierarquia de serviços – modelo de educação especial” e como “sistema de cascata dos serviços da educação especial”,

que visavam atender aos alunos de acordo com as suas necessidades, a fim de que estes pudessem chegar às classes comuns, mas, não descartando a possibilidade destes serem atendidos, quando necessário e de forma transitória, em espaços como: a classe especial, a escola especial e em ambiente domiciliar e/ou hospitalar. Nesta proposição, não deveriam contar como indicadores apenas a proximidade física dos alunos com deficiência com os demais sujeitos do cenário escolar, compreendido como a dimensão física, mas contava também a observância da possibilidade de usufruir dos mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema de ensino, compreendido como a dimensão funcional, que, associados, potencializariam as possibilidades de interação social.

As ações desenvolvidas durante a década de 1970 são desdobramentos das orientações já previstas na legislação educacional de nosso país, a saber, da LDB 4024/1961, que no seu texto apresentava dois artigos destinados à educação especial: o artigo 88, que estabelece que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, e o artigo 89, que garante a toda iniciativa privada considerada eficiente reconhecimento e incentivos dos poderes públicos. E, principalmente, da Lei 5.692/1971, que no artigo 9º determina: os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber atendimento especial.

Percebemos estes encaminhamentos referentes à educação especial como resultado do modelo político configurado pelo autoritarismo dos militares e do modelo econômico dependente do capital estrangeiro, que, assim como para a educação geral, destina a função de qualificadora de mão de obra para a educação formal, de forma que esta pudesse sustentar o processo de industrialização responsável pela concentração do capital. Assim, a educação dos deficientes e a promoção da participação social estavam circunscritos mais ao âmbito da ideologia que aos interesses e necessidades dos sujeitos que constituem o público da Educação Especial. Isto pode ser verificado pelo fato de que só na década de 1990 o modelo educacional pautado na integração fora referendado pela Política Nacional de Educação Especial de 1994, momento em que já se iniciava o discurso sobre a inclusão educacional no âmbito internacional.

A realização desta breve explanação sobre a integração faz-se necessária por comungarmos do posicionamento de Prieto (2006, p. 40-41):

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura

com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Por outro lado, a ideia de continuidade, ao ser associada ao que é velho, ultrapassado, pode ser maldita sem que suas virtudes sejam reconhecidas em seu devido contexto histórico e social.

Quando o objetivo é o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, muito desse novo discurso tem servido para condenar práticas da educação especial, sem contudo ressaltar que sua trajetória reflete em alto grau a marginalização a que foi submetida pelas políticas educacionais, o que a fez constituir-se também como alternativa com o poder de reiterar o isolamento social daqueles em atendimento por essa modalidade de ensino. Tem ainda aparecido como a grande vilã, responsável quase que isoladamente pela perpetuação de fortes mecanismos de resistência à escolarização de todos em escolas regulares. O que se pode denunciar, com certa garantia de que seja posição consensual, é o descaso com que muitos governantes ainda tratam a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A tradução para inclusão escolar, não raras vezes, tem se restringido no âmbito das práticas, como já assinalado, à garantia da oferta de vagas para alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. A meu ver, essa distorção conceitual é que tem se configurado, de fato, como um dos principais obstáculos à concretização da tão conclamada educação para todos.

Com a ampla e contundente citação apresentada acima, queremos ressaltar a necessidade de se compreender os modelos propostos para a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a partir do século XXI, tomando-se como base os seguintes documentos normativos nacionais: a Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de fevereiro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução do Conselho Estadual de Educação do Maranhão nº 291, de 12 de dezembro de 2002, que estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007 e seus desdobramentos na Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial e por fim o Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – o “Viver sem Limites”.

O exame dos textos legais referidos não nos possibilita inferir que a proposta educacional apresentada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva seja uma ruptura com modelos educacionais anteriores. O marco legal que institui o modelo socioeducacional para a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois, não somente na produção

teórica sobre a educação especial anterior a 2008² como na Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de fevereiro de 2001 e na Resolução nº 291, de 12 de dezembro de 2002 já encontramos um posicionamento a favor da superação do modelo clínico e a indicação literal da proposta inclusiva, conforme podemos perceber nos trechos apresentados a seguir:

Art.3º - Parágrafo Único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (Resolução CNE/CEB Nº 2/11/2001)

Art.6º - Os órgãos e instituições do sistema Estadual de Ensino, com a colaboração de outras entidades devem garantir, além do acesso à matrícula, as condições para o sucesso escolar de todos os alunos.

Parágrafo Único – Para cumprimento dessas finalidades o Sistema de Estadual de Ensino deve se reestruturar no sentido de viabilizar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e a integração entre:

- a) os setores da administração pública governamental responsável pela saúde, trabalho, assistência social e outras agências municipais, estaduais e federais incumbidas da promoção do bem-estar social;
- b) as instituições educacionais de todos os níveis de ensino;
- c) as empresas e as instituições privadas e comunitárias que possam contribuir para o diagnóstico, atendimento, habilitação, reabilitação e colocação profissional dos alunos;
- d) a família e a escola (Resolução CEE Nº 291/12/2002).

Não podemos deixar de afirmar que, após a edição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, ocorreu um incremento no processo de dotação de recursos para as instituições públicas de ensino implementadoras da educação básica de todo o Brasil, mediante a distribuição dos equipamentos e mobiliários necessários às salas de recursos multifuncionais, livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - Libras, laptops com sintetizador de voz e softwares para comunicação alternativa. Registra-se também a determinação da obrigatoriedade de matrícula de alunos públicos alvo da educação especial exclusivamente nas classes comuns do ensino regular, o que ocasionou o aumento no número de matrícula destes alunos no ensino regular, conforme os dados apresentados no Censo Escolar a partir do ano de 2009, situação favorecida pela eliminação do caráter substitutivo da educação especial, estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que a Educação Especial “[...] é defendida e organizada como atendimento educacional especializado [...]” (PRIETO, 2010, p.66). A referida autora prossegue indicando suas funções:

² A esse respeito consultar seguintes autores: Bueno (2008), Patto (2008), Glat (2009), Prieto (2006), Ferreira (2001) dentre outros.

[...] no documento de 2008 a educação especial é defendida e organizada como atendimento educacional especializado. Na construção deste conceito estão previstas como suas funções:

“[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008.p 15)” (PRIENTO, 2010, p. 66).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, dispositivo legal que mais dedica espaço à educação especial, encontramos o germe do processo de inclusão hoje instaurado: a categorização dos alunos a partir das necessidades especiais que apresentam, a consideração da Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, assim como, a oferta do atendimento educacional especializado.

O item que mais distancia a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em relação aos documentos elaborados até início dos anos 2000 é, especificamente, o que declara a eliminação do caráter substitutivo da educação especial e organiza o atendimento educacional especializado com caráter complementar conforme o Decreto Nº 7.611 de 17/11/2011.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Estes direcionamentos governamentais visam consolidar a educação inclusiva, definindo-a como:

uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 9).

Apesar de estandardizar uma reivindicação antiga na história da educação brasileira – a universalização da educação pública de qualidade –, não podemos afirmar que as medidas adotadas estão tendo êxito, pois, mesmo com a adoção do Censo Escolar da Educação Básica como o principal indicador de efetivação da política inclusiva, não são fornecidas informações sobre o atendimento de suas necessidades educacionais especiais. Sobre esta questão afirma Prieto (2010):

É preciso provê-los em suas necessidades específicas, pois a igualdade de direitos, neste caso, é preservada se combinada com o direito à diferença, que deve ser concretizado, inclusive, pela disponibilização de um conjunto de provisões - serviços, equipamentos, materiais, profissionais capacitados e especializados para seu atendimento, como exemplo[...].(p.72)

Tampouco é possível a visualização dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que não chegam a ingressar no sistema escolar, que, segundo dados do próprio Ministério de Educação, equivalem ao número de 200 mil crianças e adolescentes.

Nesse contexto, em âmbito nacional, temos observado posicionamentos diferenciados no tocante à oferta de escolaridade para os referidos alunos. Registram-se, por exemplo, momentos em que são defendidas práticas em que a inserção de todos os alunos nas classes comuns é entendida como a única via para se promover a inclusão escolar, postura que provocou movimentos contra o atendimento em locais específicos, como nos históricos institutos nacionais especializados na educação das pessoas cegas e das pessoas surdas.

Considerando essa perspectiva, em 2011 é editado o Decreto Nº 7.611, que revoga o Decreto Nº 6.571/2008, que preconizava o atendimento educacional a esse alunado apenas nas escolas e classes regulares e reintegra formalmente as escolas especiais e as classes

especiais ao âmbito da educação especial, conforme observamos no seu 14, §1º: “Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas”. (BRASIL, 2011).

Diante desta situação, como os sistemas escolares têm interpretado e implementado os dispositivos legais que orientam a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação? Que práticas têm adotado? Como equacionar e responder de maneira adequada às demandas geradas no interior das salas comuns, quando as diferenças se acentuam gerando necessidades educacionais especializadas que requerem saberes específicos nas mais diversas áreas de conhecimento e enquanto a escola, na contemporaneidade transita da disciplina para o controle?

Conforme esclarece Fabris (2009, p. 52):

Uma sociedade organizada pelo controle vai colocar em execução outros jogos de poder, focados na seguridade, agindo por meio da vigilância e da minização do risco social. A escola não fica imune a essas relações, intensamente experienciadas no currículo escolar. Além disso, a escola, por meio de seu currículo escolar, ocupa espaço importante no processo de governamentalização do Estado, isto é, no processo de tornar o Estado mínimo em suas ações diretas, mas mais potente em suas funções agora governamentalizadas, isto é, expandidas e ampliadas para todo o corpo social.

Defendemos que apenas uma apropriação crítica dos condicionantes da educação nacional e das questões que incidem sobre a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando a especificidade de cada sujeito que compõe o amplo conjunto definido por essa denominação, contraposto com o conhecimento da realidade de cada unidade escolar, poderá nos orientar na empreitada de garantir o direito de todos à educação, sem descuidar do importante dever de reconhecer e valorizar as diferenças de cada um.

Assim sendo, o primeiro desafio que se apresenta aos profissionais, alunos e familiares que buscam na educação formal o desenvolvimento integral de suas potencialidades é apurar e refletir as contradições que constituem o tema inclusão educacional. Desse modo criam-se as condições necessárias para superar as limitações sociais, econômicas e políticas que obstaculizam a sua participação na construção e no usufruto dos bens sociais historicamente acumulados pelas classes sociais hegemonicamente estabelecidas.

Nesse ínterim, fazemos a defesa de outra determinação presente na LDB 9394/1996, a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola como forma de organizar a educação escolar e atender as necessidades educacionais dos alunos, sejam as

mais acentuadas, em virtude das deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou as ocasionadas pelos condicionantes históricos, políticos e econômicos da localidade onde a escola está inserida.

Para efetivar as proposições atuais para o atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no âmbito da educação regular, faz-se necessário, que a escola como um todo se envolva em um processo de reflexão e planificação, ou seja, de definição de suas finalidades assim como de explicitação de seu papel social, clarificando os caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (VEIGA, 2003, p. 09).

A elaboração e reelaboração do Projeto Político-Pedagógico permitem que a escola antecipe as reflexões sobre a melhor forma de incluir os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso fará com que os mesmos deixem de não efetivar matrícula nas escolas devido ao argumento de que o estabelecimento de ensino e seus profissionais não estão preparados, ou evitaria que, uma vez matriculados, os alunos da Educação Especial fossem desconsiderados em suas potencialidades e necessidades.

1.2 Educação Inclusiva e Inclusão Escolar: concepções e práticas

Quando nos propomos a discutir a inclusão educacional de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sempre nos deparamos com discursos acalorados e divergentes sobre o tema. Temos, assim, a impressão de que, apesar de existir consenso sobre a importância e a necessidade da reformulação dos sistemas escolares, para torná-los eficientes na acolhida e manejo das diferenças manifestas pelo conjunto dos sujeitos que alicerçam a construção dos conhecimentos, ainda não há clareza em torno de como devemos proceder para garantir aos alunos com deficiência o acesso e a permanência na escola de uma forma que assegure “à todos a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008).

Incidados pelos resultados apresentados por Nóbrega e Carvalho no artigo Entre o Ideal e o Real: um estudo do campo semântico das representações sociais de educação inclusiva e pela consciência de que toda área específica de conhecimento precisa ter os seus termos bem definidos, nos propomos a identificar na bibliografia sobre o assunto, as formas

como o termo inclusão tem sido significado quando se refere ao processo pelo qual a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Tomando como referência obras publicadas após a edição da Política Nacional de Educação Especial no Contexto da Inclusão, percebemos que o vocábulo Inclusão é empregado de forma diferenciada, conforme aprestamos na sequência:

- a) Em FONTES, 2009:
 - ✓ Inclusão (p. 44)
 - ✓ Inclusão - *inclusion* (p. 46)
 - ✓ Inclusão Total – *full inclusion* (p. 46)
 - ✓ Educação Inclusiva (p. 47)
 - ✓ Inclusão excludente
 - ✓ pseudoinclusão (p. 54)
- b) Em GLAT, 2009:
 - ✓ Educação Inclusiva (p. 18)
 - ✓ Inclusão Escolar (p. 24)
- c) Em MENDES e ALMEIDA, 2010:
 - ✓ Educação Inclusiva
 - ✓ Inclusão Escolar

A partir desses dados podemos inferir que, com exceção dos termos *inclusion* e *full inclusion*, que apresentam uma noção de gradação no processo, e dos termos inclusão excludente e pseudoinclusão, que denotam negação ou sentido contrário ao processo em questão, os demais termos, enfocam de maneira geral a inserção de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades superdotação nas escolas e classes regulares.

Este posicionamento diverge da posição assumida por Bueno (2008) que, analisando as dissertações e teses sobre a temática da inserção de alunos com deficiência nas classes regulares produzidas entre os anos de 1997 e 2003, defende a diferenciação entre os termos Educação Inclusiva e Inclusão Escolar:

Verifica-se, em primeiro lugar, um equilíbrio entre os dois conceitos, com a utilização de “inclusão escolar” cronologicamente anterior ao de “educação inclusiva”, mas, no decorrer do período, o segundo passou a ser mais incidente, assim como a utilização de ambos. Isso pode estar expressando, de um lado, um

incremento do segundo, bem como uma não-distinção entre os dois conceitos que, a meu juízo, não são sinônimos, na medida em que a ***inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado*** (BUENO, 2008, p. 49, Grifo nosso).

A necessidade de distinção evidenciada por Bueno (2008) é postulada pela terminologia, que tem o termo e a definição como seus objetos de estudo. Desta forma, as locuções Educação Inclusiva e Inclusão Escolar são, na perspectiva terminológica, dois termos ou sintagmas terminológicos pertencentes à área da Educação, para os quais devem ser propostas definições; ou seja, faz-se necessária a proposição de

um enunciado-texto que dá conta de significados de termos ou de expressões de uma técnica, tecnologia ou ciência no escopo de uma situação comunicativa profissional, veiculando, assim, conceitos de uma área de conhecimento. Nesse caso, grosso modo, definir corresponde a expressar um determinado saber, uma porção desse conhecimento especializado (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 51).

É, portanto, importante a definição terminológica para a construção e para a consolidação de conhecimentos relativos à educação de todas as pessoas e, principalmente, para a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A constituição de uma terminologia própria marca, em toda ciência, o advento ou o desenvolvimento de uma conceitualização nova, assinalando, assim, um momento decisivo de sua história. Poder-se-ia mesmo dizer que a história particular de uma ciência se resume na de seus termos específicos. Uma ciência só começa a existir ou consegue se impor na medida em que faz existir e em que impõe seus conceitos, através de sua denominação. Ela não tem outro meio de estabelecer sua legitimidade senão por especificar seu objeto denominando-o, podendo este constituir uma ordem de fenômenos, um domínio novo ou um modo novo de relação entre certos dados. (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 51)

Constatamos, pois, que a Educação Inclusiva e a Inclusão Escolar se referem a objetos diferenciados, sendo a primeira um conjunto de preceitos filosóficos, epistemológicos, legais e políticos que se pautam na igualdade entre os homens, rechaçando as práticas discriminatórias de quaisquer espécies; e a segunda, a operacionalização efetiva das diretrizes da primeira no contexto escolar, uma vez que, também podemos implementá-las no contexto laboral, artístico, religioso, entre outros. Também cremos que toda pessoa cônica da sua condição e do valor de ser um sujeito histórico e político considera a Educação Inclusiva uma condição *sine qua non* para a perpetuação da humanidade e para a humanização, ou seja, para o enfrentamento do que Adorno chamou de barbárie.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, alias uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.

1.3 Implicações Práticas Decorrentes da Diferenciação dos Conceitos de Educação Inclusiva e Inclusão Escolar

A diferenciação terminológica realizada por Bueno (2008), que atribui a Educação Inclusiva a conotação de política a ser alcançada, impõe consideramos necessário o relacionamento desta definição com a definição de política proposta por Shiroma e Moraes (2007, p. 7), a fim de refletirmos sobre a efetivação da educação inclusiva.

O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder de Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar planejar, legislar, investir, com efeitos vinculados a um grupo social definitivo e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras.

As políticas emanadas pelo Estado visam diminuir as contradições e conflitos entre as classes sociais, pelo emprego de estratégias de atuação no âmbito dos direitos sociais dos cidadãos: à educação, à saúde, à cultura, à previdência, à seguridade, à informação e à habitação, podendo, por isso, serem denominadas políticas públicas.

Desta forma, a educação inclusiva, como manifestação do Estado brasileiro em prol da constituição de sistemas educacionais mais receptivos à diversidade humana, teve acentuadas as suas ações no que tange às diferenças individuais em decorrência de deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a partir do ano de 2008, mediante edições sucessivas de Leis, Decretos e Resoluções inspirados pelo texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que impõe aos sistemas escolares a matrícula de todos os alunos, prioritariamente³ nas salas comuns das escolas regulares e de oferecer ao público da educação especial o atendimento educacional especializado de forma complementar e/ou suplementar à escolaridade. Também orienta para a oferta de recursos financeiros e materiais indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos alunos e a viabilização da acessibilidade arquitetônica, de

³ Condição viabilizada após a promulgação do Decreto nº 7.611/2011.

informação e de conhecimento, assim como presume a formação/capacitação aos professores da educação básica com vistas à consideração das diferenças nas práticas pedagógicas emancipadoras.

A inclusão escolar, por sua vez, refere-se à previsão e registro dos fins e de meios expressos no projeto político-pedagógico que, ao serem executados pelas escolas, têm como propósito garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação acesso e participação em todos os setores da comunidade escolar, assim como promover o alcance de níveis mais elevados de escolaridade, mediante aprendizagem efetiva.

Assim sendo, correspondem as ações desenvolvidas em cada uma das salas de aula ao nosso sistema de educação. São as diretrizes políticas postas em prática. Para tanto é necessário que cada instituição escolar pense, debata, estude, socialize conhecimentos sobre o assunto em pauta. Assim, importa que a escola intencione e registre as suas decisões na forma de proposta, de forma que não fira as determinações legais, mas que também encontre formas peculiares de atender às necessidades de seus estudantes.

Desse modo, torna-se imprescindível a todas as escolas a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que contemple em seu corpo uma proposta pedagógica que não seja uniformizadora, mas que leve em consideração as palavras de Kramer (2006, p. 166):

Pensar uma proposta pedagógica única pressupõe pensar um conceito uniformizador de criança, de jovem, de adulto, de professor, de educação e de sociedade, um conceito que, por generalizar, desrespeita as diferenças – de etnia, sexo, classe social ou cultura. Ao contrário, uma proposta pedagógica ou curricular para a educação de crianças, jovens ou adultos precisa trabalhar com as contradições e as especificações da realidade brasileira, de cada região, estado ou município, zona urbana ou rural. **Por isso, não se pode falar de uma proposta, mas, sim de várias, porque são múltiplas as situações que o Brasil congrega, porque são diversificadas as formas de concretização de uma dada proposta numa mesma localidade, porque são desiguais as condições concretas em que acontecem as práticas educativas, os contextos em que estão inseridos os profissionais e as populações com que trabalham.** Essa realidade é múltipla e, por isso, carece de propostas também múltiplas.

É preciso que se compreendam crianças, jovens e adultos inseridos na história e na cultura e produtores de história e cultura, que se concebam a infância e a adolescência como categorias sociais e não fases efêmeras que precisam ser aligeiradas em nome da modernidade e de sua ânsia de futuro e superação. **É preciso ainda compreender e respeitar a criança, o jovem, o adulto nas suas particularidades e diferenças, mas garantindo uma mesma qualidade, sem a qual se estaria apenas perpetuando a desigualdade, a opressão, o autoritarismo, a discriminação de gênero, o racismo e tantas outras formas de preconceito sempre contrário à democracia.** Porém, para que essa multiplicidade não se esgote numa simples diversidade, é preciso que se forje também uma sinfonia. Construir a unidade na diversidade contra a desigualdade – eis um desafio para a construção de uma proposta pedagógica que aposte na seriedade e na qualidade, ...(Grifo Nosso)

Sabemos que esta não é uma tarefa fácil, mas, por isso mesmo, precisamos antecipar as ações, pois deixar para decidir como inserir no cotidiano da escola a Libras e o Braille, o Intérprete de Libras e o Transcritor Braille, os recursos ópticos e a comunicação aumentativa/alternativa, a sala de recursos multifuncionais, além dos meios de acessibilidade arquitetônica e dos conhecimentos acerca das deficiências, dos transtornos globais de desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação apenas depois da chegada dos alunos da Educação Especial é um prejuízo que deve ser evitado.

Promover a inclusão escolar significa inserir a preocupação com a educação de todos os alunos nas dimensões apresentadas por Veiga (2011): a) do projeto político-pedagógico no contexto das políticas públicas; b) dos territórios da intervenção da comunidade, da família e da escola; c) dos desafios dos paradigmas curriculares e avaliativos e d) da construção das identidades dos sujeitos do processo educativo.

Em outras palavras não basta o cumprimento da Lei nº 7.853/1989, que criminaliza o ato de recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que apresenta. Com efeito, devem ser previstos meios que possibilitem formas de inserção, participação efetiva e aprendizagem significativa para todos os que chegam até a escola.

Um dos ganhos conferidos por essa prática será a compreensão de que, em um contexto inclusivo, a Educação Especial é uma modalidade que transversaliza todo o sistema educacional brasileiro e não um reduto, situado à margem, onde os profissionais especializados “cuidam” dos alunos deficientes, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

As considerações anteriores indicam que as questões teóricas e os desafios da prática educacional presentes na área de educação especial apenas podem ser equacionados se tomados numa perspectiva mais ampla da educação escolar e de outras práticas sociais, dirigidas à população como um todo.

Nessa perspectiva, o campo da educação especial revela de modo mais explícito ou radicalizado as concepções e intenções da educação geral e que os problemas e desafios postos para os alunos com deficiência não são deles exclusivos. A própria compreensão de aspectos singulares da educação especial dependeria, assim, dessa visão ampliada (FERREIRA; FERREIRA, 2007 p. 36-37).

Outro valioso ponto em prol de uma educação emancipatória será a superação dos estigmas que recaem principalmente sobre as deficiências, e que poderá ser alcançado mediante a ressignificação do fazer pedagógico. Tal processo tem como base o conhecimento sobre a escola e seu entorno e de suas necessidades e possibilidades, bem como a permanente

e consistente formação inicial e continuada de seus profissionais. Impõe-se que, como assevera Ferreira e Ferreira (2007), deixemos de lado a meta de apenas socializar os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação ou de socializá-los com os problemas da educação geral.

Nesta perspectiva, podemos nos orientar por uma tendência em se elaborar uma outra concepção de deficiência na qual se coloca menos ênfase nos aspectos orgânicos e de constituição biológica da deficiência, e mais ênfase nas relações sociais e na atenção educacional, mais adequada a ser fornecida pelos sistemas de ensino. Nessa tendência, a deficiência deixa de ser apresentada como tendo um quadro estável, uma vez que os processos educativos podem intervir fortemente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Dessa perspectiva, por sua vez, emerge o segundo aspecto a ser ressaltado numa perspectiva de ressignificação da presença de alunos com deficiência na sala de aula, que se refere à tendência de se olhar para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem de uma maneira mais interativa, superando-se as maneiras mais lineares de se olhar a relação entre estes dois processos psicológicos, olhares que ora anulam suas especificidades, identificando-os; ora estabelecem uma relação de pré-requisito entre eles (VYGOTSKI, 1994, p. 41).

Não existem receitas prontas para a Inclusão Escolar, cabe a cada instituição a construção de sua trajetória, que não se traça no espaço vazio, deve ser sempre orientada pela definição da função social da escola, dos alunos que ela recebe, da autonomia com a qual gere os seus recursos financeiros, materiais e profissionais. Dessa forma, sempre aparecerão formas diferenciadas de promoção da igualdade de oportunidades educacionais, sem que as diferenças individuais sejam deixadas de lado.

CAPÍTULO II O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO FOMENTADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR

Como já ressaltamos, o projeto político-pedagógico é de extrema importância para todas as escolas, uma vez que, independente de ser uma orientação legal, este documento traduz a essência da instituição escolar, traduzindo-se na razão da existência destas instituições.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani 1983, p.93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2011, p. 13)

A LDB 9.394/96 no Art.12, entre outros pontos, determina que os estabelecimentos de ensino devem “elaborar e executar sua proposta pedagógica” e nos artigos posteriores define que é incumbência dos docentes e demais profissionais da escola a sua elaboração a partir de princípios da participação coletiva, gestão democrática da educação e autonomia.

Só este preceito já seria suficiente para a adesão das escolas a esta recomendação. Entretanto, ao considerarmos o projeto político-pedagógico como um balizador que, a partir da localização geográfica, social e econômica da escola, das necessidades e das expectativas da comunidade local, da clientela e dos profissionais da educação lotados na instituição, converte as políticas educacionais vigentes em práticas pedagógicas, podemos percebê-lo não só como uma exigência legal, mas como uma possibilidade imprescindível para as instituições educacionais.

A necessidade de construção deste artefato deveria superar a pura exigência legal para se tornar uma exigência vital a todas as instituições escolares, sem a qual toda e qualquer ação neste contexto dão-se sem as reflexões sobre o que, como, para quem e por que fazer.

Porém, apesar de já haver consenso sobre a importância do projeto político-pedagógico, ainda não observamos, na dinâmica das escolas, uma rotina confortável que envolva o processo de elaboração, avaliação e reelaboração deste artefato educacional. Tal

situação evidencia-se em virtude da dificuldade vivenciada pelas escolas em atingirem as exigências organizacionais que sustentam o projeto político-pedagógico, que contribua para a emancipação e não tenha como fim apenas o cumprimento de um preceito burocrático. Tais exigências são: a gestão democrática da educação e, conseqüentemente, a participação coletiva, e a autonomia escolar, sobre as quais dedicaremos algumas considerações:

- a) **Gestão democrática da educação:** para Bordignon e Gracindo (2011, p.175) a gestão democrática da educação necessita ser o principal instrumento para transformar o processo educativo em uma prática social voltada para a construção da cidadania, que se desenvolve numa escola cidadã, por se constituir num modelo de gestão que supera a forma tradicional de organização institucional, pautadas no paradigma racional positivista, pensado para outros tipos de organizações que não a escola, mas que ainda hoje perdura em alguns contextos educacionais. Criam-se, assim, condições para que as relações de poder dentro das escolas deixem de ser verticalizadas e polarizadas em sujeitos e objetos, sendo os primeiros os detentores de conhecimento e únicos responsáveis por tomar as decisões; e os segundos, receptores e executores dos mandos oriundos das instâncias superiores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), em seu Art. 3º, inciso VIII, determina que o ensino público será ministrado com base no princípio da gestão democrática e o Art. 14 que o complementa afirmando que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades locais e com base nos princípios da participação dos profissionais da educação na produção do projeto pedagógico da escola, bem como na participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares.

No novo paradigma emergente, que fundamenta a nova concepção de educação e, portanto, sua prática social, o poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes. Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais do que o outro, pior ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na subjetividade da comunicação entre atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos (BORDIGNON; GRACINDO, 2011, p. 151-152).

Esta nova forma de organização é condicionada e ao mesmo tempo condiciona a finalidade da escola, sua estrutura pedagógica, as relações internas e externas e os resultados almejados pela instituição; todos esses elementos estabelecidos conjuntamente com a

comunidade escolar, à luz de suas necessidades e das políticas educacionais estabelecidas para o espaço e tempo histórico em que está circunscrita. Ao gestor, neste modelo organizacional, cabe o papel de incentivador, mobilizador e articulador das dimensões pedagógica, administrativa e financeira em prol da efetivação do projeto político-pedagógico coletivamente construído ou em construção.

b) Participação coletiva: como um fundamento da gestão democrática da educação, a participação coletiva na escola deve permear desde a consciência sobre a finalidade da escola, sempre em consonância com o contexto social na qual está inserida, à tomada de decisão sobre a construção, avaliação e reelaboração do projeto político-pedagógico. Faz-se, portanto, premente o envolvimento de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar nos processos decisórios e na execução dos fins pretendidos pela escola. Mas, diante do desafio de elaboração ou de reelaboração do projeto político-pedagógico, uma dificuldade sempre se apresenta: como garantir a participação dos diretores, coordenadores pedagógicos, secretários, zeladores, merendeiras, alunos, pais e ou responsáveis dos alunos, representantes da comunidade onde a escola está inserida, assim como representantes de organizações não governamentais e governamentais, representante das secretarias de educação, entre outros? Como assegurar que isso se dê de modo que todos possam contribuir e participar das decisões e encaminhamentos necessários à constituição e efetivação do projeto, considerando as circunstâncias, como a falta de tempo para as atividades extraclasse, sempre comum às escolas, a dificuldade de articulação de encontros que levem em consideração os horários de trabalho dos profissionais da escola e dos profissionais que não trabalham na instituição? Certamente são muitos os empecilhos que se apresentam quando a tarefa é a participação coletiva e a superação do trabalho isolado e fragmentado.

De acordo com Paro (1992), as providências para a promoção da participação de toda a comunidade escolar não só na execução, mas também, e principalmente na tomada de decisões devem levar em conta duas ordens de determinantes: por um lado, as internas à unidade escolar, que dizem respeito aos condicionantes materiais ou as condições de trabalho; por outro lado, os propriamente institucionais – as relações verticais ou horizontais que se estabelecem ou são corporificadas pelas instâncias de gestão; os de caráter político-social, ou

seja, os interesses dos grupos dentro da escola e os ideológicos, que são as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros.

Entre os determinantes externos à unidade escolar, ainda segundo o autor anteriormente citado, estão os condicionantes econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população que determinam o tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar; os condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça ou não a vontade de participar, e os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa.

A apresentação destes condicionantes para a participação da comunidade escolar na tomada de decisão relativa a e na execução da função e papéis da escola, leva-nos a concluir que este é um requisito que deve ser conscientemente almejado e estrategicamente implementado, sendo mais um dos objetivos que se impõe à rotina da escola, não como uma questão episódica, mas como um componente presente em todos os momentos. A elaboração e ou reelaboração do projeto político-pedagógico, desse modo, não constitui o único momento em que todos se reúnem para decidir sobre a prática educativa.

Com efeito, e como consequência natural, a ação coletiva deve ser provocada pela atuação cotidiana dos membros da comunidade escolar nas decisões e na execução das questões administrativas, pedagógicas, materiais e políticas que a permeiam e permitem o fazer escolar inserido e localizado politicamente em um contexto social marcado pela diversidade. Para tanto, faz-se *mister* a institucionalização de instâncias de gestão nas escolas, como os colegiados e conselhos.

Conforme nos asseveram Bordignon e Gracindo (2011, p. 164):

Definir rumos, objetivos, diretrizes e estratégias ação é tarefa coletiva, seja pelo exercício da democracia direta, sempre que as circunstâncias o permitirem, seja pela democracia representativa, cujos fóruns privilegiados são os Conselhos.

c) **Autonomia:** fundamento da gestão democrática de grande relevância para elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico. Representa a possibilidade de a escola e de sua comunidade aprender, ensinar e pôr em prática um dos moles da democracia e da cidadania. Constitui-se mesmo condição que dá identidade as instituições escolares, por possibilitar a congruência entre as

características sociais, políticas e econômicas do seu entorno com as políticas públicas traçadas e como as finalidades educacionais que sustentam os seus projetos políticos-pedagógicos.

conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias [e de que] a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência” [na medida em que a] autonomia é um conceito relacional [...] sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações (BARROSO, 1998:16) (BORDIGNON; GRACINDO, 2011, p. 169).

Nem sempre é uma tarefa fácil de ser compreendida e alcançada, porque requisita dos membros da comunidade escolar competência técnica e política para romper com o instituído e traçar metas utópicas, mas coerentes com a necessidade de imprimir qualidade à educação. No texto de Bordignon e Gracindo (2011, p. 170) novamente encontramos sustentação para a nossa afirmativa, no seguinte trecho:

É bem verdade que a estrutura legal e jurídica e as demandas do *sistema educacional* impõem, muitas vezes, condicionantes que limitam a escola na definição de políticas e diretrizes e no acompanhamento de ações. Mas, mais do que lamentar os espaços não cedidos pelo *sistema*, por meio do planejamento, as escolas e os sistemas municipais podem agir pró-ativamente, explorando os espaços que esses condicionantes não tolhem e criando novos, negociados com o ambiente, garantindo sua legitimidade e gerando mecanismos de salvaguardas amortecedoras dos impactos negativos. A autonomia só é verdadeira e duradora quando conquistada. As leis são, por natureza, conservadoras. A ação é que deve ser inovadora, criando o ambiente para as leis avançarem.

E quando a preocupação com o estabelecimento de parcerias com órgãos privados para garantir as condições materiais e financeiras, inerentes ao bom funcionamento da escola, é o item que mais consome o tempo e os esforços profissionais do gestor, estamos diante de um tipo de autonomia, que resulta da transferência da competência do Estado para com a educação para a escola, em decorrência do processo de descentralização dos recursos públicos, que considera a gestão democrática como a capacidade de a própria escola determinar seus gastos e aplicar os recursos, estamos no âmbito da autonomia decretada, que é instituída pela autoridade pública e que, todavia, não a julgamos conveniente à construção coletiva das finalidades, meios e produto das escolas.

A autonomia construída é a que melhor se adequa ao processo democrático de participação e tomada de decisão, no que tange a definição dos rumos da escola, pois é a que possibilita a comunidade escolar ter independência e liberdade para coletivamente pensar, discutir, planejar, construir e executar o Projeto Político-Pedagógico almejado pela

comunidade, sem, contudo, deixar de se reconhecer como uma instituição que está subordinada ao Sistema Nacional de Educação, às normas gerais do sistema de ensino e às leis que o regulam.

2.1 Desafios a serem superados diante da necessidade de elaboração/reformulação do Projeto Político-Pedagógico pelas Escolas

Por ser um instrumento indispensável a todo e quaisquer escola que se preocupa em garantir uma educação de qualidade para os seus alunos, o projeto político-pedagógico deve ser entendido

como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2002, p. 169).

Essas características, que são inerentes a todo projeto político-pedagógico, requerem da comunidade escolar um nível de competência política, pedagógica e técnica que resultam em exigências muitas vezes não totalmente alcançadas, o que se torna um entrave à planificação e execução do ato educativo.

A necessidade de se imprimir uma nova feição a educação se faz urgente, para tanto precisamos crer que:

Dialeticamente, a educação não é apenas reprodutora ou só transformadora da ideologia dominante, ela é uma possibilidade contraditória porque tem existência no movimento do real, porque expressa uma relação de conflito, de interesses distintos. Assim, é que se pode fazer transformar uma realidade quando se transgride o que oprime e o que impede a liberdade. Destruir e criar, eis, historicamente, um dos efeitos da ação educativa humana, que permite criar e re-criar novas circunstâncias (COUTINHO, 2006 p. 105).

Essa perspectiva de entendimento e atuação revela a importância da relação entre a reflexão - ação - reflexão, no processo de reconhecimento pela comunidade escolar, das suas potencialidades e suas fragilidades (sejam estruturais, sociais, pedagógicas, afetivos e/ou cognitivos), tendo como balizadores conteúdos epistemológicos, axiológicos, político, pedagógicos e didáticos que permitam a transposição dos obstáculos encontrados no processo de elaboração, execução e acompanhamento do projeto político-pedagógico.

Ressaltamos com a afirmativa acima o imperativo de atualização constante dos profissionais da escola, a fim de que haja na atuação de cada um, a inter-relação constante

entre a teoria e a prática. E dentre as formas mais diversas de formação e estudo, nas quais teoria e prática se articulam, destacamos a participação na elaboração, reelaboração e execução do projeto político-pedagógico como episódio educativo por excelência.

Os esforços do coletivo da escola ao definir as suas finalidades, ao avaliar e propor uma estrutura organizacional para a instituição, ao definir o currículo, o tempo escolar, ao avaliar e assumir novas formas de gestão e participação no processo de decisão, ao definir e consolidar as relações de trabalho e avaliar com exiguidade as intenções formalizadas no projeto político-pedagógico e implementadas no cotidiano, só serão exitosos se forem amparadas pelos pressupostos de um novo paradigma, no qual a

A nova percepção do mundo reconhece que o princípio da separatividade estabelecido pelo paradigma cartesiano-newtoniano, dividindo realidades inseparáveis, já não tem mais sentido. Desta forma, as separações mente/ corpo, cérebro/espírito, homem/natureza não mais se sustentam. Compreende a existência de interconexões entre os objetos, entre sujeito e objeto, o que promove a abertura de novos diálogos entre mente e corpo, interior e exterior, cérebro direito e esquerdo, consciente e inconsciente, indivíduo e seu contexto, ser humano e o mundo da natureza. Não há separatividade, inércia ou passividade em nada neste mundo. Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua. O todo é a coisa fundamental e todas as propriedades fluem de suas relações. Esta visão nos leva a compreender o mundo físico como uma rede de relações e não mais como uma entidade fragmentada. (MORAES, 1996, p. 5)

A não observância a esta condição leva ao surgimento das dificuldades evidenciadas por MARANHÃO (2008), como algumas dificuldades já identificadas nas escolas, a saber: o não aperfeiçoamento das formas de trabalho coletivo durante a execução do Projeto Político-Pedagógico da escola; a carência de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os segmentos da escola; a ausência de formas de associação e participação dos alunos em processos de solução de problemas e tomada de decisões; não envolvimento dos pais na vida da escola; deficiência das relações interpessoais na escola e a deficiência na prática avaliativa.

2.2 Princípios e elementos do Projeto político-pedagógico que favorecem a inclusão dos alunos com deficiências

As circunstâncias que fomentam a transformação da escola em um ambiente democrático são aquelas inspiradas pelos princípios definidos pelo LDB N° 9394/96 , Título II, art. 2° e 3°, corporificados no interior de cada escola por um Projeto Político-Pedagógico, responsável pela formação de sujeitos autônomos e críticos, cidadãos cientes, reivindicadores

de seus direitos civis e sociais, mas também cômicos de seus deveres perante a sociedade e aos seus pares. Viabiliza-e, assim, a finalidade da educaçã, pelo estabelecimento de prioridades, como as indicadas por Gracindo, (1997) em Bordignon e Gracindo (2011, p. 169):

- a) o resgate do sentido *público* da prática social das educaçã;
- b) a construçã de uma educaçã cuja *qualidade* seja para todos;
- c) uma educaçã democrática tanto na possibilidade de *acesso* de todos à educaçã, como na garantia de *permanência e sucesso dos alunos*;
- d) uma educaçã democrática que se revele uma *prática* democrática interna;
- e) uma gestão que situe o *homem*, enquanto ser pessoal e social, como centro e prioridade e não o mercado.(Grifo Nosso)

Não por coincidência, estas são as mesmas prioridades que devem ser assumidas quando as escolas passam a corporificar a política de educaçã inclusiva, realizando a inclusã escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotaçã, antes atendidos exclusivamente em ambientes circunscritos à Educaçã Especial. Assim, a inclusã escolar não deve soar estranha; tampouco uma concessã benevolente, mas um requisito hodierno fundamental a todas as instituições de ensino pertencentes ao sistema nacional de educaçã.

Beyer, (2005, p. 28) nos afirma:

Tal abordagem ganhou força e consagrou-se internacionalmente. Os encontros em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e em Salamanca, na Espanha, em 1994, vieram a confirmar este movimento internacional. A grande pergunta que se levantou, a partir de então, passou a ser não mais propriamente de natureza paradigmática, já que a concepçã da educaçã inclusiva ganhava unanimidade na comunidade internacional, porém muito mais pragmática. Assim, a questã que passou a ser formulada foi: como, de que forma, com que meios pôr em movimento ações escolares inclusivas?

Possivelmente aí esteja o grande nó da questã. Como atender, à altura, **os alunos com necessidades educacionais especiais** nas escolas regulares, sem ferir os dois princípios mais importantes da educaçã inclusiva, que são a promoçã da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais (grifo nosso).

Creemos que estas e outras questões acerca da inclusã escolar devem ser levantadas e respondidas no processo de elaboraçã, de avaliaçã e de reelaboraçã do Projeto Político-Pedagógico de cada escola. Sendo a inclusã escolar uma finalidade intrínseca a comunidade escolar, é desejável que este momento anteceda a chegada dos alunos e constitua uma rotina escolar não apenas provocada pelos setores administrativos da educaçã, responsável pela gestão das políticas inclusivas.

Atribuimos esta possibilidade ao Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente, pois, comungando do pensamento de Veiga (2011, p.110), o entendemos como:

Um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades internas e externas. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

Institucionalmente, as escolas têm o dever de ofertar o atendimento as necessidades educacionais dos alunos, e no que tange aos alunos com deficiência este dever é garantido mediante a implementação de um Projeto Político-Pedagógico que contemple o previsto em legislações específicas, como podemos verificar na Resolução CNE/CEB Nº02/2001⁴ no Art.8º, quanto à organização de classes comuns, que indica no Inciso III a necessidade de previsão e realização de:

flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001)

Ainda nessa Resolução, o Art.15 prevê que os projetos pedagógicos devem conter “[...] as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2001). Já a Resolução CNE/CEB Nº04/2009⁵ determina no Art. 10 o seguinte:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua

⁴ Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

⁵ Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários (BRASIL, 2009).

Visando à observância do disposto no Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 e demais documentos legais que regem a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na atualidade, a partir da elaboração e reelaboração do Projeto Político-Pedagógico, cada instituição de ensino deve determinar:

- a) que a diversidade dos alunos deve ser a base para a definição das finalidades e dos objetivos, assim como servir de referência para a definição dos procedimentos educacionais, tendo sempre por meta a garantia de acesso, da participação e da aprendizagem de todos os alunos;
- b) a forma de inserção dos alunos;
- c) o tipo de recursos e de atendimento educacional especializado que serão ofertados;
- d) como garantir professores em quantidade suficiente e com a formação necessária para educar na diversidade;
- e) o suprimento de outros profissionais da educação, como os intérpretes educacionais, letores e transcritores de Braille e cuidadores;
- f) as modificações físicas e arquitetônicas que tornem o ambiente escolar acessível e a forma como garanti-las e operacionaliza-las;
- g) a forma como envolver a comunidade escolar e o seu entorno com a inclusão, ou como nos afirma Drago (2011, p. 583):

Pensar a proposição de ações político-pedagógicas com vistas à inclusão total do aluno com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial é ter a chance de mais do que revelar a realidade do aluno, revelar a necessidade de se ter/desenvolver um processo educacional coerente com uma educação democrática, que quebre barreiras tradicionais impostas pela sociedade que tenta impor a todo momento quem pode e quem não pode aprender. Essa nova educação se dá em espaços que primam pela qualidade, que têm projetos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de uma educação de qualidade em espaços de qualidade, [...]

Entretanto, a seguinte afirmativa realizada por Damasceno (2010), em sua tese de doutoramento, que teve como título **Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica**, realizada como base na investigação de uma

escola do Rio de Janeiro, nos leva a buscar informações e conhecimentos sobre como se efetiva a relação elaboração/reelaboração do Projeto Político-Pedagógico e o processo de inclusão escolar em nossa realidade, qual seja:

as dificuldades de acessibilidade didático pedagógica e curricular; no que se refere às práticas pedagógicas nos aspectos das adaptações/flexibilizações curriculares; a avaliação pedagógica; as redes de colaboração no trabalho pedagógico; e à construção do saber docente no processo de inclusão escolar, revelam a ausência/escasseamento da experiência da escola contemporânea quanto ao convívio entre diferentes subjetividades como componente da formação de professores, gestores, equipe pedagógica, técnico-administrativos, estudantes e pais/comunidade, como analisado por Costa (2009).

CAPÍTULO III O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO LICEU MARANHENSE

3.1 O Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense

Antes de passar à análise do texto escrito do Projeto Político-pedagógico do Liceu Maranhense, realizaremos uma breve apresentação dessa tradicional instituição de ensino.

Fundada em 1838 pela Lei Nº 17, de 24 de julho de 1838, o Liceu Maranhense foi a primeira escola de ensino secundário público no Estado do Maranhão. Situado desde o ano de 1941 no centro da capital maranhense, no Parque Urbano Santos s/n, esta instituição registra mais de um século e meio de tradição. Tradição que lhe é conferida em virtude de sua função literária e propedêutica, e por ter sido a instituição formadora de várias personalidades famosas no cenário local e nacional.

Ministrando a Educação Geral em nível de Ensino Médio Básico, atualmente a escola recebe alunos de várias classes que se destacam no processo classificatório para ingresso na 1ª série do ensino médio público estadual. A matrícula anual da instituição para as três séries previstas para o nível gira em torno de 2.500 alunos, distribuídos nas 20 salas de aula, cada uma com 42 alunos, que funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Atualmente, o corpo administrativo-pedagógico não difere muito do que está registrado no quadro apresentado no Projeto Político-Pedagógico de 2010, o qual descreve o quadro de profissionais da seguinte forma:

a escola conta com 137 professores efetivos em exercício, sendo 10 contratados. 13 professores estão exercendo outras funções e 23 estão afastados (licença, mestrado, doutorado). Do total em nível de titulação 31 possuem Especialização, 15 Mestrado e 05 Doutorado. A administração compõe-se de 01 Secretária, 26 funcionários administrativos, 15 Serventes, 03 Auxiliares de Serviços Gerais. 01 Gestor Geral, 02 Gestores Adjuntos, 08 Coordenadoras Pedagógicas (p. 19).

Ressaltamos porém, que os dados correspondentes ao ano de 2012, ano em que realizamos a pesquisa, sofreram alterações no que tange a quantidade de professores efetivados por concurso, professores contratados e quanto a quantidade de professores afastados para estudos de pós-graduação, tendo esses dois últimos itens apresentado significativa diminuição.

A estrutura curricular que a instituição segue é o estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e pelos referenciais curriculares do

Estado do Maranhão, que dão outra perspectiva ao ensino médio anteriormente ministrado, que visava exclusivamente o ingresso na Educação Superior.

Na perspectiva de se organizar para atender determinações legais e curriculares, a educação nacional se reconfigura, passando a implementar as orientações emanadas da nova conformação do Estado Neoliberal, que passa a ser *reduzido em seu tamanho, papel e funções* como afirma Cardozo (2009, p. 106).

Os ideólogos do capital argumentam que é necessário reformular os sistemas educativos para que a educação possa atender e acompanhar as mudanças na esfera produtiva. Tais argumentos são baseados em estudos e pesquisas realizadas por agências internacionais que procuram estabelecer uma relação linear entre as mudanças tecnológicas, a centralidade da educação, a qualificação dos trabalhadores e a capacidade de manter-se empregável.

Essas pesquisas resgatam e reformulam os enfoques economicistas da Teoria do Capital Humano e recomendam aos países chamados em *desenvolvimento* fazerem reformas educativas que enfoquem, sobretudo, a educação básica, em face da centralidade do conhecimento no *novo contexto produtivo*.

A principal ênfase é dada sobre a necessidade de um *novo trabalhador*, com conhecimentos gerais, menos especializado e preparado para assumir funções flexíveis e para as diferentes modalidades de formação continuada e/ou treinamentos específicos, tendo em vista as constantes mudanças na produção.

No cerne das modificações educacionais embasadas nos pressupostos apresentados acima, surgem e se acentuam as deliberações e discussões em torno das Políticas Públicas de Inclusão, que paradoxalmente delegam à educação a função de equacionar as diferenças econômicas e sociais acentuadas pela nova fase do capitalismo em vigência. Corroborando esse pensamento, Bueno (2008, p. 43) diz:

A inclusão escolar é, hoje, o tema mais candente das políticas educacionais em todo o mundo. Isso fica evidente quando constatamos a sua incidência nas grandes propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou todas, mesmo que obrigadas), nas produções científicas, acadêmicas e de cunho técnico-profissional.

Na mão da história, o Centro de Ensino Liceu Maranhense, no início dos anos 2000, começa a matricular alunos com deficiência e em 2010 essa ação passa a ser um item do documento escrito que sistematiza o projeto da escola.

3.2 Análise de Conteúdo do Projeto Político-pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense

Após discorrer sobre a fundamentação teórica e dispositivos legais que regem a construção do projeto político-pedagógico das escolas de modo geral e de apresentar sucintamente o Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense, passaremos a análise do projeto político-pedagógico do referido Centro, que nos foi disponibilizado na forma de arquivo digital, formato Word e salvo no HD externo da pesquisadora pelo diretor geral da instituição.

O texto analisado representa o resultado de um empreendimento construído coletivamente pelos professores da instituição a partir do ano de 2010, e sistematiza as intenções do Centro na forma de projeto político-pedagógico. Para a compreensão deste documento, percorreremos os cinco passos inerentes a realização da metodologia análise de conteúdo, que são: a Pré-análise ou Preparação das informações, a Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, a Categorização ou classificação das unidades em categorias, a Descrição e a Interpretação.

Na execução da Pré-análise ou Preparação das informações, que tem a função de preparar o material e é caracterizado da seguinte forma:

Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Estes três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices. A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos (BARDIN, 2011, p. 125-126).

Elegemos como documento e *corpus* para a referida análise o documento intitulado Projeto Político-Pedagógico do Centro de Ensino Liceu Maranhense, pois conforme Bardin (2011) os objetivos do trabalho podem definir *a priori* a escolha dos documentos, a partir das sucessivas leituras do documento, chegamos a formulação das hipóteses “suposições cuja origem é a intuição e que permanecem em suspenso enquanto não for submetidas à prova dos dados seguros” (p. 128), que são:

- a) o Centro de Ensino Liceu Maranhense é uma instituição de ensino gerida por uma gestão democrática que oferece Educação Geral em nível de Ensino Médio na

modalidade regular, que está preocupada em oferecer a todos os alunos, inclusive aos que têm alguma deficiência, uma educação de qualidade;

- b) os profissionais do Centro de Ensino Liceu Maranhense são cômicos da condiçã democrática e igualitária que inspira e principalmente rege a inclusão escolar dos alunos com deficiências;
- c) a inclusão dos alunos com deficiências nesta instituição é gerenciada de forma comprometida, primando pela acessibilidade física, e arquitetônica, assim como pela acessibilidade à informação e ao conhecimento.

Após o estabelecimento das hipóteses, definimos que os índices utilizados nos passos futuros da análise seriam as menções explícitas dos temas, contidos no corpo do texto do projeto-político-pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense, eleitos como categorias.

Concluída a pré-análise ou preparação das informações, passamos à unitarização, ou transformação do conteúdo em unidades de contexto e unidades de análise, também denominadas, unidade de registro. Posteriormente esses elementos unitários foram categorizados. Neste estudo, as unidades de análise corresponderam a expressões que retratam os temas que fomentaram a elaboração das hipóteses apresentadas anteriormente. Por sua vez, estas unidades deram suporte ao processo de categorização, entendido como:

um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios (BARDIN, 2011, p. 147).

Em nosso trabalho elegemos o critério semântico para eleição das categorias e subcategorias sendo o referencial teórico acolhido desde o início deste trabalho como base projeto político-pedagógico o fio condutor das inferências e seleções realizadas.

Assim procedendo, chegamos à definição das seguintes categorias:

- **Projeto Político-Pedagógico** subcategorizado em: Fundamentos para elaboração do Projeto, Tipo de Gestão Explícita no Projeto e Finalidades da Escola Explícitas no Projeto;
- **Inclusão Escolar** subcategorizada em: Pré-requisitos para a Inclusão Explícitos no Projeto, Quem são os Incluídos? e As Práticas Inclusivas.

Para a apresentação dos dados obtidos na consecução dessas etapas elaboramos o quadro de dupla entrada que segue:

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | UNID. DE REGISTRO |
|-----------------------------|--------------------------------|---|
| Projeto Político-Pedagógico | Fundamentos para o Projeto | ALDBEN Nº 9394/96; Constituição; ECA e o Regimento Escolar. |
| | Tipo de Gestão | Gestão Democrática; Escola Autônoma; Participação Coletiva e Conselhos |
| | Finalidades da Escola | Desenvolvimento pleno; Cidadãos críticos e conscientes; Cidadãos responsáveis |
| Inclusão Escolar | Pré-requisitos para a Inclusão | Igualdade de oportunidades; respeito e valorização, Acessibilidade |
| | Quem são os Incluídos | Necessidades educacionais especiais; deficiências |
| | Práticas Inclusivas | Adequação curricular, Modificações |

Na sequência de desenvolvimento da metodologia, procedemos a Descrição, que é o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas, efetivada mediante uma produção textual para cada categoria elencada, que no nosso trabalho são: projeto político-pedagógico e Inclusão Escolar e suas respectivas subcategorias: fundamentos para elaboração do PPP, Tipo de Gestão Explícita no Projeto e Finalidades da Escola Explícitas no PPP, pré-requisitos para a Inclusão Explícitos no PPP, Quem são os Incluídos? e As Práticas Inclusivas.

E posteriormente, a Interpretação que constitui a última etapa da análise de conteúdo, na qual a fundamentação teórica tem papel preponderante,

O termo interpretação está mais associado à pesquisa qualitativa, ainda que não ausente na abordagem quantitativa. Liga-se ao movimento de procura de compreensão. Toda leitura de um texto constitui-se numa interpretação. Entretanto, o analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores.

No movimento interpretativo podemos salientar duas vertentes. Uma delas relaciona-se a estudos com uma fundamentação teórica claramente explicitada a priori. Nesses estudos a interpretação é feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise numa contrastação com esta fundamentação.

Na outra vertente a teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise. A teoria emerge das informações e das categorias. Neste caso a própria

construção da teoria é uma interpretação. Teorização, interpretação e compreensão constituem um movimento circular em que a cada retomada do ciclo se procura atingir maior profundidade na análise (VASCONCELLOS; BARROS, 2004.p.13).

3.3 A Descrição dos dados obtidos na categorização

Conforme estabelecemos na etapa anterior, para proceder a análise de conteúdo do documento que registra as intenções da comunidade Liceísta, foram destacadas duas categorias desse texto: a categoria Projeto Político-Pedagógico e a categoria Inclusão escolar, ambas também foram subdivididas em categorias menores ou subcategorias, as quais terão as suas descrições realizadas nessa seção.

Na categoria Projeto Político-Pedagógico localizamos a subcategoria Fundamentos para a Elaboração do Projeto Político-Pedagógico, que ressalta as inspirações e motivação para a elaboração do referido projeto. A partir da análise empreendida, ficou patente que o referido documento tem sua gênese nas normas estabelecidas pela legislação vigente em nosso país, tendo grande destaque nesse ponto a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

As referências à Constituição e à LDB nº 9.394/96 fundamentam a elaboração do PPP nessa instituição, ressaltando os ordenamentos a favor da democratização da escola e da educação, assim como fundamentando a necessidade da participação de todos, inclusive da família, na promoção do direito à educação, e na organização do cotidiano escolar conforme podemos verificar nos trechos extraídos do Projeto Político-Pedagógico nas páginas 22 e 23 respectivamente, referentes à estrutura e a organização da gestão.

A Constituição Federal de 1988 trata em seu Artigo 206 dos princípios da gestão democrática do ensino público, na forma da lei onde trata da participação efetiva da sociedade nos processos de decisão sobre interesses coletivos com autonomia e em regime de colaboração entre si. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 destaca em seus artigos 14 e 15 as seguintes determinações:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Para isso é necessário que cada envolvido no processo ensino-aprendizagem tenha plena consciência do seu papel. O Regimento Escolar traz as competências pertinentes aos Gestores em seu Título II, Capítulo I, Seção I; competências pertinentes aos Gestores Auxiliares no Título II, Capítulo I, Seção I, Subseção II;

Serviços Administrativos no seu Título II, Capítulo III, Seções I e II; atribuições da Equipe Técnico Pedagógica em seu Título III, Capítulo I. O Título III apresenta os direitos, deveres e proibições aplicadas ao pessoal administrativo, docente e discente. A participação da família na educação dos filhos é destacada na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205, no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Art. 4º.

Além da Constituição de 1988 e da LDB nº 9.394/96, identificamos referências ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e ao Regimento Escolar construído pelo próprio Centro de Ensino como o Regimento Escolar.

Percebemos ainda, nesta subcategoria, a menção a necessidade do estabelecimento de relações democráticas dentro da escola. *A escola é um campo de relações democráticas compreendida como espaço de formação, vivência, experimentação e produção de conhecimento* (PPP, p. 29). Esse trecho, que abre o item que descreve a concepção de escola, corrobora o anseio de tornar a educação e a escola pública democráticas, não só pelo cumprimento aos dispositivos legais e normalizadores, mas pela participação de todos nas tomadas de decisão e na execução das atividades apresentadas como forma que propiciam o aprendizado e a construção de saberes autênticos que contribuem para a emancipação humana.

A segunda subcategoria da categoria Projeto Político-Pedagógico, é o Tipo de Gestão. Nesta percebemos que o tema gestão democrática foi evidenciado inúmeras vezes, denotando este princípio como um ideário inspirador da construção político-pedagógico do instituição, conforme destacamos nos trechos abaixo:

Este documento trata da sistematização do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Ensino Liceu Maranhense, instituição pública situada no centro da cidade de São Luís – MA. Contém o diagnóstico da referida instituição a partir da análise de todos os segmentos que compõe o corpo escolar proporcionando um movimento de ação – reflexão – ação de forma coletiva baseada no princípio da gestão democrática traçando assim metas e ações que fortaleçam a qualidade do ensino público maranhense (p. 33).

Os princípios da gestão democrática se fazem presentes nesta Instituição de Ensino. Sua organização administrativa parte pela gestão do Colegiado Escolar e os conselhos instituídos dentro da escola onde se visualiza um exercício de tomadas de decisão de forma coletiva como preceitua Cury (2005, p. 18):

“A gestão democrática da educação voltada para um processo de decisão baseada na participação e na deliberação pública expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática.”

A forma de gestão escolhida e assumida pela instituição é explicitada na assertiva que segue: *A Escola adotou a gestão democrática participativa e o Colegiado Escolar é um instrumento de democratização das decisões* (PPP, p.24).

A autonomia institucional também é citada como princípio e uma conquista do referido Centro, conforme verificamos no trecho que segue: *Atualmente a escola possui autonomia para elaborar seus projetos, o que vem mais uma vez firmar sua gestão democrática* (PPP, p. 15).

Condizente com a forma de gestão assumida pela instituição, que repetimos ser a gestão democrática, o Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense registra no seu PPP as instâncias de gestão que possibilitam a participação de toda a comunidade escolar, ainda que de forma representativa, sendo essas:

o Colegiado Escolar (...) um instrumento de democratização das decisões. É constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, sendo 02 professores, 02 pais ou responsáveis, 02 servidores, 02 alunos e o Gestor Geral, em atendimento ao que é estabelecido em Regimento próprio. Desempenha o Colegiado, função deliberativa, consultiva, fiscalizadora ou avaliativa e mobilizadora nos assuntos referentes à gestão administrativa, político-pedagógica e financeira da escola (p. 24)

O Conselho de Professor (...) uma instância consultiva e deliberativa sobre procedimentos de ensino-aprendizagem que venham a resolver problemas e elevar, qualitativamente, resultados de aprendizagem dos alunos. Funcionou pela primeira vez na Escola no ano de 2007, em conformidade com o Regimento Escolar e Resolução própria. É necessária a sensibilização dos docentes para a importância do Conselho de Professores dentro do desenvolvimento da gestão democrática no seio da Escola (p. 24).

O Conselho de Classe (...) um órgão que tem por finalidade contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Segue o que determina o Regimento Escolar e Resolução própria, quanto a sua constituição e função. É constituído por professores, representando cada componente curricular por série, alunos líderes de turmas e presidido por uma Coordenadora Pedagógica. Suas reuniões estão definidas no calendário escolar ocorrendo 04 (quatro) vezes por ano, após cada período letivo, e, extraordinariamente, tantas vezes quantas foram necessárias, sendo lavrada em ata, aprovada e assinada por todos os componentes (PPP, p.25).

Após descrevermos as subcategorias Fundamentos e Tipo de Gestão, passaremos a descrição da terceira subcategoria: as finalidades do Centro explícitas no documento analisado. Os temas evidenciados retratam a propensão da instituição em oferecer uma educação que favoreça o desenvolvimento pleno do educando, a transformação social da realidade e a formação de cidadãos críticos e conscientes, como observamos nas passagens abaixo:

Desta forma, pautados em uma gestão democrática e na busca pela identidade de uma escola autônoma, capaz de atender as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, consolidar sua relação com a comunidade, democratizar o acesso e a permanência com sucesso do aluno em seu meio, dentre outras, é que se buscou no coletivo a análise da realidade, por meio de discussões realizadas com todos os segmentos, para então construirmos, passo a passo, uma escola em que todos se identifiquem, compromissada acima de tudo com o desenvolvimento pleno do nosso educando, contribuindo assim, para a transformação social da realidade (PPP, p.13).

Garantir um ensino de qualidade, contribuindo para melhoria das condições educacionais de nossa população trabalhando competências e habilidades a fim de assegurar a formação de cidadãos críticos e conscientes capazes de agir construtivamente no processo de transformação da sociedade nos seus mais variados aspectos (PPP, p.29).

A segunda categoria de análise do documento, que é a categoria Inclusão Escolar, está também subdividida em subcategorias. A primeira que evidenciamos é a subcategoria Pré-Requisitos para a inclusão. Nesse ínterim o projeto traz em seu corpo um item especificamente destinado a tratar da inclusão escolar de alunos com deficiência, entretanto, mesmo que não existisse essa alusão direta ao processo, o endosso buscado na Constituição Federal de 1988 já coloca a instituição em situação de recepção a todos os que a procurem, principalmente pela menção aos artigos 205 e 206 da Carta Magna, que em suas completudes respectivamente estabelecem:

Art. 205. **A educação, direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade (Grifo nosso) .(BRASIL, 1988).

Nestes termos, o aparecimento de temas como: igualdade de oportunidade, responsabilidade social, respeito e valorização dos alunos e acessibilidade arquitetônica consagram o Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense como uma instituição ciente do seu dever de acolher alunos com deficiências.

A segunda subcategoria da categoria inclusão escolar indaga quem são os inclusos, ou seja, para quem são direcionadas as ações inclusivas? Encontramos a resposta a essa questão no corpo do documento que sistematiza o projeto político-pedagógico da instituição, expressa a partir dos termos “alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” e “alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual”.

A terceira subcategoria inserida na categoria inclusão escolar foi registrada como as práticas inclusivas e visa levantar as formas como é efetivada a atenção às diferenças

inerentes aos alunos em virtudes das deficiências que têm. Temas como adequação curricular, formação continuada, avaliação diversificada, pessoal especializado e recursos específicos foram encontrados.

3.4 A interpretação dos dados obtidos na categorização

Realizaremos nessa seção a interpretação das informações descritas no item anterior, tendo por parâmetro as categorias elencadas, que são: o Projeto político-pedagógico e a Inclusão escolar.

Em 2010, ao completar 170 anos de existência, o Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense empreende esforço para sistematizar o seu Projeto Político-Pedagógico visando alcançar a

identidade de uma escola autônoma, capaz de atender as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, consolidar sua relação com a comunidade, democratizar o acesso e a permanência com sucesso do aluno em seu meio, dentre outras, (PPP do LICEU, p. 13).

Evidencia-se na citação anterior, que a necessidade de configuração de uma identidade institucional deflagrada naquele momento suscitada pelas transformações ocorridas no modo de produção do sistema capitalista, que, a partir dos anos 90, chegam até as escolas, principalmente nas de ensino médio por intermédio das intervenções de organismos internacionais, tais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina – PREAL, forçando uma outra configuração para o sistema educacional nacional.

Tais implicações são fonte de inspiração e diretrizes anunciadas na LDB nº 9.394/96, fundamentação legal recorrentemente citada no corpo do Projeto Político-Pedagógico escrito, mas que, ao que parece, não chegam a ser criticamente refletidas à luz da realidade estrutural da educação maranhense.

A ausência de referência a normas e preceitos legais locais, concernentes à elaboração do Projeto Político-Pedagógico, ressalta a lassidão com a qual a construção/avaliação/reelaboração deste artefato educacional é tratada pelo órgão central da educação estadual maranhense.

Consideramos que a mobilização da comunidade Liceísta em prol da construção do Projeto Político-Pedagógico representa uma tomada de posição frente a dificuldades em

concretizar o componente transformador que é inerente à educação. Dessa forma, investem na previsão das suas intenções por intermédio da elaboração de um projeto político pedagógico-pedagógico, que expressa os termos gestão democrática e participação coletiva como se fossem um mantra que, a partir das muitas repetições, torna o desejo uma realidade.

Afirmamos isso por entender a gestão democrática como nos anuncia a citação de Souza (2009, p. 125, p. 6) retirada do artigo Gestão Democrática: implicações da participação da comunidade para a melhoria da organização da Escola, de Botler, Lima e Dias:

A gestão democrática (...) compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Quanto às finalidades da escola explícitas no projeto político-pedagógico, observamos que as mesmas foram inspiradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEM, que, utilizam-se dos termos como: autonomia, cidadania e criticidade como palavras-chave, mas mascaram a falta de condições e de apoio dado às escolas em virtude da consagração do Estado à lógica do trabalho e à produção flexível, tornando distante o alcance da qualidade do ensino em virtude da ausência de ações que promovam a formação adequada dos professores para atuar no e a partir do paradigma que concebe o conhecimento em rede, a própria garantia destes profissionais nas escolas, a aquisição de recursos e de equipamentos que possibilitem novas formas de aprendizagem e enfatize a necessidade hodierna de, professores e alunos, aprender a aprender.

Dessa forma, impelido pela necessidade de enquadramento às normas nacionais e locais, entre as quais figuram também a obrigatoriedade de apresentar em documento escrito as previsões ou intenções, as formas de mobilização para alcançar os objetivos e metas previstas, o acompanhamento e a avaliação das ações implementadas dentro do quadro de referências apresentado anteriormente, o projeto político-pedagógico da instituição é sistematizado em um processo claramente reificado; portanto, incapaz de favorecer a qualidade necessária à educação das classes populares, sendo assim também percebida a alusão feita à educação inclusiva no documento analisado.

Ao passarmos a interpretar a categoria inclusão, verificamos que os pressupostos para a implementação dessa ação estão ancorados nas legislações vigentes até o momento

anterior ao ano de 2008, sendo estas a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e as Diretrizes para a Educação Especial de 2001, que destacam a igualdade de oportunidades, o respeito aos alunos e a sua valorização, a responsabilidade social e a acessibilidade como elementos de uma escola democrática. Nessa perspectiva, a escola torna-se responsável pelo atendimento a todos, independente das diferenças que apresentam.

Ressaltamos que, no caso da instituição pesquisada, a palavra inclusão está diretamente relacionada apenas ao segmento de alunos que têm diferenças mais acentuadas em virtude das deficiências, nomeados ora como alunos com necessidades educacionais especiais, que de acordo com as Diretrizes para a Educação Especial de 2001, são os que apresentam durante o seu processo educacional:

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

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

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

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 44)

Ora como alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual, ou apenas pessoas com deficiência, como é difundido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que define como público alvo dos serviços especializados os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sobre o conceito de deficiência, esclarecemos:

Pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 5).

Observamos, no entanto, que este documento, assim como a Resolução 291/2002 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial de 2001, não são citados nem apresentados como referência no texto sistematizador do Projeto da escola pesquisada.

A menção feita à inclusão de alunos com deficiência no projeto político-pedagógico do Liceu retrata a forma simplória como a questão é considerada pelas instituições; como uma obrigatoriedade que se encerra na inserção dos alunos com deficiência nas salas regulares, sem a necessária reflexão sobre o que significa o respeito às necessidades especiais dos alunos. É o que percebemos quando nos deparamos com um trecho do projeto político-pedagógico que diz:

Até o momento não houve necessidade de adequação curricular voltada para atender as necessidades dos alunos. No entanto, no momento do planejamento, o professor deve pensar que as metodologias trabalhadas em sala devem ser pensadas, a fim de que, contemplem as adequações necessárias voltadas para atender as necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos (motivação, capacidade de atenção, interesses, estratégias próprias de aprendizagem, tipos de preferências de agrupamentos que facilitam a aprendizagem) (PPP, p. 32).

Se é afirmado que os alunos com deficiência que estão na instituição desde anos anteriores à elaboração do projeto político-pedagógico ainda não precisaram de diferenciação nas práticas pedagógicas, por que planejar e quando utilizar “as adequações necessárias voltadas a atender as necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos”?

Sendo alunos da instituição sujeitos com deficiência visual, auditiva, intelectual e física, é patente que a escola precisa se modificar; entretanto, a modificação não pode ser realizada apenas na estrutura física do seu prédio. Faz-se necessário que as práticas educativas, segundo a acepção dada por Sacristán (apud MENDES, 2008, p. 114)⁶ sejam reformuladas a fim de que não se referende o que diz Siqueira (2008, p. 341), ao se referir à matrícula de alunos com deficiência mental nas salas regulares.

De fato, a grande mudança é que agora os alunos de inclusão permanecem na sala de aula, independente do que nela realizam e nesse sentido, vale a pena retornar ao trabalho de Bourdieu (1998, p.224) que afirma que a escola, embora continue excluindo de maneira contínua, agora mantém em seu interior os anteriormente excluídos.

Para o aprimoramento do processo de adequação e ou flexibilização do currículo escolar às necessidades dos alunos público alvo da educação especial é imprescindível que as participações e as formações proporcionadas por outras instituições e setores da Secretaria de Educação, já mencionadas como uma ocorrência sejam de fato oportunizadas a todos os que compõem a escola, como forma de proporcionar a necessária visualização das especificidades que constituem os sujeitos históricos que a ela recorrem, evitando a homogeneização

⁶ “A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem como o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e aquelas que não chegam a acontecer”.

inadequada aos objetivos previstos para esse nível de ensino e para a constituição dos jovens no mundo contemporâneo.

A partir da análise empreendida, pudemos inferir que a construção do projeto político-pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense foi efetivada mais em decorrência da necessidade de um ajustamento à demanda do órgão central que a princípios fundamentais da educação no Estado, sendo pautado, principalmente nos enunciados presentes nos textos orientadores das políticas públicas educacionais. Entretanto, não foram confrontados e mediados por diagnóstico e estudo das necessidades da instituição de forma localizada, em que as finalidades e características do nível médio de ensino são forjadas a partir dos condicionantes estruturais inerentes ao capitalismo no seu atual estágio e das características bio, psico e socioculturais de seus alunos.

Como consequência desse alienamento, percebemos a falta de identidade entre o texto escrito do projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico vivido pela instituição, por dar como consagrado princípios que ainda precisam ser discutidos e construídos à luz de suas especificidades.

**CAPITULO IV A INCLUSÃO ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO LICEU MARANHENSE: a
perspectiva dos sujeitos da instituição**

Complementamos a análise do projeto político-pedagógico escrito com a apuração dos dados levantados por meio de entrevistas realizadas com o Diretor Geral da instituição, com três coordenadoras pedagógicas, uma de cada turno de funcionamento da escola, e com uma supervisora itinerante que acompanha a inclusão dos alunos surdos na instituição.

Na apresentação das informações utilizaremos a letra inicial (maiúscula) das funções executadas pelos profissionais; e no caso em que a função se repete, recorreremos à numeração para diferenciar as pessoas entrevistadas e o turno no qual trabalham, assim, utilizamos: DG para diretor geral; CP 1 para a Coordenadora Pedagógica do turno matutino; CP 2 para a Coordenadora Pedagógica do turno vespertino; CP 3, para Coordenadora Pedagógica do turno noturno e SI para a Supervisora Itinerante⁷.

Na sequência apresentamos síntese das entrevistas organizadas pelas temáticas:

➤ O Projeto Político-Pedagógico

DG

Possui. Desde 2009 a gente materializou o que já tinha, na escola e aí sistematizou e organizou.

Em 2010 a gente fez uma avaliação, mas com a mesma equipe que fez a sistematização e agora (2013), nós resolvemos fazer com todos os segmentos de novo, né...

Se eu te disser que todas as escolas passaram a ter depois de 2009, 2010, porque houve uma pressão para que todas as escolas tivessem. Porque não havia, nenhuma escola tinha, então a URE São Luís determinou até o prazo X, que era o mês de junho, me parece, de 2009, todas as escolas tinham que ter o seu ppp. Então foi mais assim por uma pressão tão grande da Secretaria... por que ninguém... né, se tocava de fazer, né. Porque, assim eu sempre falo que na escola já tinha um ppp, mas ele não era materializado, né.

Eu digo que são os dois, né. É uma necessidade, né? Até pra manter a própria formalidade, como eu te falo e a própria ligação com projetos federais e tudo mais, mas é uma necessidade da escola...saber onde está e pra onde vai, né? E como essa escola viveu esses cento e setenta e poucos anos, né... sem ter um caminho, desse jeito, definido de forma ade... eu não compreendi. Eu como professor entrei aqui em 93, e sempre se ensaiava fazer o ppp. Se reunia uma comissão e sempre acabava, na questão de discussão muito, é... filosófica, né e acabava não concluindo. Quando eu assumi a gestão, na minha cabeça eu já tinha isso... eu vou pegar todo o material que já existe na escola, vou sentar com o grupo, nós vamos fazer isso acontecer de fato.

⁷ Profissional lotada no Centro de Atendimento as Pessoa Surda - CAS, que acompanha as escolas de Ensino Médio com alunos surdos inclusos.

CP 1

Foi organizado no ano de 2010, né... e a partir daí nós, vemos..., a gente vem fazendo todo, já um trabalho, né... como o grupo de professores; com reuniões de formações também, né.

Participamos. Todo o corpo ... todo mundo participou.

A partir dos objetivos que nos traçamos, claro que ainda precisa muita coisa ainda, porque é um trabalho processual, do dia a dia, mas a partir do que nós traçamos, das metas, a gente viu que agente conseguiu em parte, né... atingir muitas delas.

[...] a gente precisa fazer é... definir novas metas pra serem alcançadas, tem muita coisa ainda pra ser feito, também. Nós já fizemos este estudo com os professores e ainda vamos sentar para reorganizar tudo que foi feito, pra gente poder tá definindo.

CP 2

Não, quando eu cheguei ele já estava encaminhado, né. Agora é que eu estou começando a participar da reformulação dele.

... porque todo ano a gente verifica se tem alguma necessidade de alteração ou não, e esse ano(2013) a gente, com certeza deve fazer algumas alterações.

Não diria 100%, mas de 80% a 90% dos objetivos foram alcançados.

CP 3

Possui.

Normalmente o ppp deve ser avaliado de dois em dois anos. O nosso já esta excedendo um pouco, agora neste ano (2013) está sendo reelaborado.

Existe para todas as escolas da rede. Foi pedido, foi solicitado, mas não é só por esse motivo que estamos fazendo a reelaboração, mas é porque deve acontecer.

Ainda temos muitas metas ainda não atingidas ... nem sempre acontece 100%.

SI

Não, eu não tive acesso ao ppp. Até quando eu conversei com a supervisora, eu perguntei pra ela se não tinha um momento para mim(sic) dar uma olhada no ppp, que eu gostaria de saber, ver, olhar, saber se essa parte da educação especial tava inclusa, na parte da intenção do ppp e ela ficou de agendar um dia comigo e aí chegamos ao final do ano e eu não tive essa oportunidade de olhar o ppp.

- Inclusão (formas de ingresso e previsão da inclusão escolar no Projeto Político-Pedagógico:

DG

[...] a gente colocou assim de forma bem acanhada, porque não tinha na época da construção, a nossa sala especial... ainda não tava montada, então eu sempre busquei alguém de fora, que tivesse alguma ligação e pudesse. Lá tem alguma coisa, mas tu observa que é de forma muito acanhada, ainda não é com todos os direitos que a gente pode, deve assegurar.

[...] nos tínhamos alunos deficientes visuais aqui na escola, desde muito tempo né; antes que tivesse acessibilidade, tivesse ... já tinha alunos com necessidades na escola.

[...] até pra ver e colocar lá passou a estudar documentos, o que que é direito assegurado. Ah, eu achava que eu fazia porque e queria ajudar, não eu faço porque é legal fazer, porque eu tenho obrigação de fazer e de atender. Então a visão de como olhar, né a necessidade... ou a pessoa com necessidade mudou. Porque eu vejo que é uma coisa legal... não é porque eu sou bonzinho e quero ajudar, não é isso não.

Pelo seletivo, só que lá tem um campo que ele vai informar..., que tem uma quantidade de vagas para cada escola, ah... agora como eu coloquei: se o aluno tem uma necessidade especial que eu possa atender, eu até depois do resultado posso recebê-lo na escola, é... mas o legal seria que ele tivesse informado isso.

CP 1

[...] até porque a própria Lei, ela garante essa inclusão dos alunos nas séries, turmas regulares, né..., e nós já iniciamos esse processo há algum tempo aqui na escola, né, inclusive já está na nossa proposta do ppp, [...]

[...] a inclusão, ela tem que se dar no dia a dia, em todos os processos pedagógicos do aluno. O aluno, também não pode também ser tratado de uma forma diferenciada, tem que ter claro um olhar... é ... especial sobre esses alunos, mas sempre todas as metodologias, metodologias de avaliação e de organização do trabalho, elas são todas direcionadas da mesma forma, também que é feita pro outros alunos, né. Tanto é que nos não precisamos, ainda, fazer nenhum tipo, assim de adequação curricular para atender, assim, essa necessidade dos alunos.

CP 2

Através do seletivo.

Prevê..., mas tem sempre alguma coisa ou outra que a gente não consegue adiantar. Porque ele tem sempre uma maneira, mas, a gente tem sempre que se adequar a necessidade do aluno. Às vezes agente procura outras coordenações para poder ajudar, [...]

É tem que ... e aceita alunos ...

CP 3

É desafiante para toda a comunidade escolar, não tem como negar, não é..., receber. Temos que nos adequar a realidade.

SI

Eu cheguei lá ano passado, então quando eu entrei lá eu já encontrei esses alunos inclusos. Eu creio, pelo que pude saber, que foi matrícula a partir do seletivo.

➤ Inclusão (alunos e desafios)

DG

Nós temos, deixa eu ver... acho ... que uma média de quase vinte alunos, nas mais diversas necessidades.

[...] foi muito difícil no começo, ao professor lidar com essa situação na sala de aula, por que ele achava que tinha que ter uma formação especial pra isso, não é, ele tem é que aprender a lidar com cada situação nova que aparece, e acaba assim... eu digo que uma turma que tem aluno com necessidade é uma sala que ela é muito mais amiga e companheira.

Quando aparece a situação, a gente coloca, porque não ia adiantar eu ficar... tá ... a gente falar durante uma formação, por exemplo pro professor, ele não assimila aquilo de imediato, quando a situação parte da sala de aula dele, ele dificulta o trabalho, a gente chama e diz: olha professor é essa a situação, você vai ter que se adaptar ao aluno, não ele ao senhor. É uma situação nova que você não foi formado para trabalhar com o aluno que é deficiente visual, mas nós temos que nos adaptar a isso.

CP 1

Aqui no turno, é... matutino, nos temos somente até agora uma aluna que tem baixa visão.

[...] a gente teve assim as resistências e tal, né, mas a gente percebia muitas vezes, também que é aquela questão de como lidar com uma situação nova; mas nós sabemos também que o nosso papel, o papel dos educadores também e de tá aprendendo a cada dia, a gente não tá com o conhecimento pronto e acabado, cada dia surgem novas, novas situações, novos aprendizados, novos desafios, né, então eu percebi essa questão aí mesmo, como lidar com esse novo. Porque nos tivemos, é o, a questão do suporte que nos foi dado, também, por profissionais e também na própria criação da sala de recursos, pra atender e aí nos tivemos esse suporte aí, aí eu acho que foi mais essa questão aí.

A gente percebe que houve um rompimento mesmo de barreiras; no início foi difícil, foi, não foi nada fácil. Com um grupo de professores, também foi bem difícil de fazer eles compreenderem a importância de inserir esses alunos também, mas hoje a gente percebe que é uma coisa que é natural mesmo, tá se tornando mesmo já natural aqui pra gente; pelo esforço também coletivo que nós fizemos, também; de mostrar também, da importância.

CP 2

[...] no vespertino nós temos uma aluna com deficiência visual[...]

Às vezes os professores ficam inseguros para lidar com esses alunos.

Da maneira como é feita, às vezes não deve ser vista como inclusão. Porque o aluno é simplesmente colocado em uma sala de aula, e que às vezes não tem o suporte necessário. A gente tenta dar esse suporte para ele, mas eu não diria que é uma inclusão 100%, né. Não é o que a gente deseja, infelizmente, ainda não é o sonho.

Às vezes os materiais que a gente utiliza o aluno não consegue entender, né... a gente tenta procurar outros, outros materiais, outros mecanismos ... aí que a gente consegue alguma coisa. Mas é muito difícil encontrar o material que aquele aluno se identifique, que ele consiga aprender alguma coisa.

CP 3

[...] dois alunos com deficiência visual: um com baixa visão, um perda monocular, quatro alunos surdos e um aluno com limitações motoras, motoras e fonoarticulatórias.

Bom... existe, ainda existe uma dificuldade quando o professor se depara com o aluno com necessidade educacional especial em sala de aula, os professores ficam desafiados e isso mobiliza realmente; todo mundo tem que se mobilizar para estudar, para aprender. Então são feitas formações para apoiar esses professores, ajudar com as necessidades de sala de aula.

É desafiante para toda a comunidade escolar, não tem como negar, não é?? Receber. Temos que nos adequar a realidade.

SI

[...] eles não tem essa experiência, eles estão tendo essa experiência esse ano... e isso gera um medo na verdade nos professores, eles ficam um pouco com receio, isso aí é claro, isso a gente percebe, e outros assim... pela falta de... olha... eu não fui preparado, eu não fui preparado; nem na minha faculdade eu fui direcionado para trabalhar com pessoas com deficiência, então ... to aí fazendo a prática.

➤ Inclusão (modificações e suporte)

DG

[...] a gente tá solicitando à coordenação pedagógica que chame as pessoas que estão trabalhando nessa área na escola pra tá participando das discussões, até por que a gente não tem muita segurança, a gente da gestão, de tudo que tem de ser colocado lá, então é a hora de todo mundo tá participando, pra dizer faltou isso, isso e isso.

[...] nós já tínhamos a sala de recursos, porque tínhamos muitos alunos com deficiência visual, então o MEC enviou pra cá esses notebook que eram adaptados para esses alunos e viram no censo que havia uma quantidade outra de alunos, então foi o censo, que foi o caminho que apontou para o MEC que a necessidade da sala seria aqui, eu acho que pela localização da escola, não sei te falar, mas foi esse processo.

CP 1

A inclusão, ela tem que se dar no dia a dia, em todos os processos pedagógicos do aluno. O aluno, também não pode também ser tratado de uma forma diferenciada, tem que ter claro um olhar é ... especial sobre esses alunos, mas sempre todas as metodologias, metodologias de avaliação e de organização do trabalho, elas são todas direcionadas da mesma forma, também que é feita pro outros alunos, né. Tanto

é que nos não precisamos, ainda, fazer nenhum tipo, assim de adequação curricular para atender, assim essas necessidades dos alunos. dependendo da deficiência né... tem aquelas adaptações que o professor tem que fazer na hora da ... da metodologia.

Eu me senti muito instigada a buscar novos conhecimentos, a procurar estudar mais sobre ... né a temática; até porque os professores necessitavam também desse apoio; então, nós fomos correr atrás, nós fomos buscar, entendeu, pessoas especializadas, inclusive nós tivemos aqui diversas palestra aqui, também de profissionais que vieram do Sarah, pedagogos, psicólogos que tiveram aqui com a gente, também participando desses momentos de formação com os professores; então, eles aprenderam muito, eu aprendi muito e aprendo a cada dia com eles.

Tem o grupo do João Mohana, também que estão sempre aqui com a gente; então nós tivemos assim, uma parceria muito boa né, com esses órgãos [...]

CP 2

[...] eles dão uma atenção maior para o aluno, mas eu ... pelo menos tento falar com eles para que eles não discriminem, né, não privilegie aquele determinado aluno, tem que tratar aluno de maneira igual, né. Mesmo que ele tenha as suas especificidades, ele tem que se sentir parte daquela turma, e não como alguém à margem. Então ele tem que ser tratado de maneira igual e desigual ao mesmo tempo.

Geralmente eles têm um acompanhamento. No caso de surdez deveriam ter alguém que trabalhasse com Libras, não sei se é o caso de vocês, mas deveria ter uma pessoa para acompanhar. E no caso da pessoa com deficiência visual que a gente tinha no turno vespertino, tinha uma pessoa que vinha fazer a tradução,... transcrição, no caso a transcrição da língua comum para o Braille. Eles inclusive tinham acesso a livro em Braille.

É CAS... né, o CAP também, para ajudar. Então a gente tenta... para paramentar o professor, mas nem sempre a gente consegue.

CP 3

Algumas modificações físicas, mas essas não foram as principais, né ..., são necessárias mas não são as principais. A sensibilização do corpo docente, formação são as principais.

Mas há muito tempo nos trabalhamos com a formação porque trabalhamos com a inclusão, a formação ela acontece a cada mês, e nos elegemos assuntos pertinentes ao cotidiano dos professores, os principais estão relacionados à inclusão.

Os interpretes chegaram na medida em que a escola recebeu o aluno. No primeiro momento para os professores foi, assim um impacto para os professores, com para os alunos, quanto intérprete em sala de aula mas, pouco a pouco... as dificuldades foram vencidas.

SI

[...] têm professores que facilitam, assim, por exemplo, aula de geografia, o professor vai falar sobre é... as bacias, então ele tá falando lá, mas ele podia usar o visual, fazer o desenho para facilitar, pra que esse aluno entendesse. Então isso o professor não fazia. Era como assim você é a intérprete e é responsável por esse aluno, então... te vira para explicar o que eu estou falando. Então nesse sentido eu acho que não atende as necessidades, claro não é que a gente queira colocar o aluno na sala de inclusão que ele tenha mil benefícios, mas que ele tenha um aprendizado aí é diferente.

[...] claro tem professores que interagem tranquilamente, eles têm interesse em aprender Libras, eles se dirigem pro aluno sem ter os intérpretes, se ele não entender é que ele chama o intérprete, mas isso não é um todo, isso é uma minoria.

As categorias Projeto Político Pedagógico e Inclusão foram utilizadas também como referência para o tratamento das informações obtidas mediante as entrevistas com o gestor e com as coordenadoras pedagógicas. Entretanto, as subcategorias eleitas divergem das

adotadas na análise do documento escrito, pois, os fundamentos para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, o tipo de gestão que é propalado e que dá sustentação a elaboração do pelo documento escrito e as finalidades da escola, que foram as subcategorias eleitas anteriormente, são elementos que a nosso ver estão demasiadamente propalados, mesmo, que apareçam apenas como recurso de retórica.

Para a análise das respostas as questões realizadas pela pesquisadora a equipe gestora da instituição, escolhemos com subcategorias das categorias Projeto Político-Pedagógico e Inclusão Escolar respectivamente, Motivação para Elaboração/Implementação/Reelaboração do PPP, Participantes da elaboração/reelaboração do PPP, Relação entre o PPP e a Inclusão escolar e os Desafios para a implementação do PPP e da Inclusão Escolar.

Seguindo a mesma orientação metodológica que embasou a análise do documento escrito, para a análise das entrevistas adotamos as orientações emitidas por Duarte (2004), que nos diz:

Uma maneira de analisar é fragmentar o todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos. Trata-se, nesse caso, de segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação – o mínimo de texto necessário à compreensão do significado por parte de quem analisa – e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema ou do universo estudado. Nessa perspectiva, a interpretação exige que as unidades de significação (oriundas da fragmentação das entrevistas) sejam articuladas umas às outras a partir de categorias de análise: lembranças de escola, por exemplo, pode ser uma categoria de análise, assim como formação inicial, socialização profissional, gosto etc. Nesse caso, todas as unidades de texto retiradas das falas dos informantes que tiverem relação, por exemplo, com o indexador “lembranças de escola”, deverão ser agrupadas sob esse indexador.

Procedendo dessa forma, chegamos ao resultado apresentado no quadro que segue:

Quadro 01 – Análise das respostas obtidas nas entrevistas

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | UNID. DE REGISTRO |
|-----------------------------|--|---|
| Projeto Político-Pedagógico | Motivação para elaboração Implementação/reelaboração do PPP | Pressão para que todas as escolas tenham; para participar de projetos federais; para manter a formalidade; necessidade; para saber onde a escola está e para onde vai; para alcançar a metas; definir novas metas; porque tem muita coisa ainda para ser feito; fazer alteração, porque os objetivos não foram alcançados; porque a reelaboração do PPP deve acontecer de dois em dos anos. |
| | Participantes da elaboração/reelaboração do PPP | Grupo de pedagogos, segmento de professores, segmento de pais, líderes de turma. |
| Inclusão Escolar | Previsão da Inclusão escolar no PPP | De forma acanhada; a gente da gestão não tem muita segurança; metodologias direcionadas da mesma forma; sem necessidade de adequação curricular; tem sempre uma coisa ou outra que não consegue adiantar; existe ainda uma dificuldade. |
| | Desafios para a implementação da Inclusão Escolar | Preocupação em inteirar-se das necessidades desses alunos; não saber como lidar com uma situação nova; dificuldade de encontrar o material adequado para o aluno; os alunos deficientes não sabem reclamar os seus direitos. |

4.1 Interpretação das informações obtidas nas entrevistas

Interpretação é o passo seguinte do tratamento das informações obtidas por intermédio das entrevistas. Nesse momento empreendemos o esforço de realizar a interpretação das falas dos sujeitos entrevistados à luz da fundamentação teórica que adotamos para a elaboração do presente trabalho, concentrando a atenção no processo de inclusão escolar implementada no Centro de ensino Médio Liceu Maranhense.

Novamente recorreremos às categorias projeto político-pedagógico e inclusão escolar para sequenciar a esta seção do texto.

Na categoria projeto político-pedagógico, instituímos uma primeira subcategoria, a motivação para elaboração, implementação/reelaboração do Projeto, na qual evidenciamos que o início da mobilização da comunidade escolar Liceísta em prol da elaboração do documento ocorreu no início do ano de 2009 e que apenas em 2010 foi concluído o processo de discussão, resultando na elaboração do documento escrito.

Como principal motivo da realização, foi apontado o cumprimento da exigência feita pela Secretaria de Estado de Educação, que inclusive estipulado um prazo para a entrega deste documento. Também figuram no rol de motivação para a elaboração e reelaboração do documento o alcance de requisito para participar de projetos federais; a manutenção da formalidade institucional; necessidade de estabelecer parâmetros para o direcionamento das ações e intenções da escola; para definir novas metas e redefinir os objetivos.

Quanto aos participantes do processo de elaboração/reelaboração do projeto político-pedagógico, segunda subcategoria elencada, observamos que o grande contingente de profissionais dificulta a participação de todos nos momentos de discussão e sistematização do documento, tornando necessária a definição de uma comissão, composta por representantes do grupo de pedagogos, do segmento de professores, do segmento de pais e dos líderes de turma.

Do bloco de respostas sobre o Projeto Político-Pedagógico, pudemos inferir que para o Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense, assim como para outras escolas da rede estadual, não tem sido fácil realizar o empreendimento da elaboração desse artefato educacional. A fala seguinte nos revelam as dificuldades:

DG - Se eu te disser que todas as escolas passaram a ter depois de 2009, 2010, porque houve uma pressão para que todas as escolas tivessem. Porque não havia, nenhuma escola tinha. Então a URE São Luís determinou até o prazo X, que era o mês de junho, me parece, de 2009, todas as escolas tinham que ter o seu PPP. Então foi mais assim por uma pressão tão grande da Secretaria... porque ninguém... né, se tocava de fazer, né. Porque, assim eu sempre falo que na escola já tinha um PPP, mas ele não era materializado, né.

Eu como professor entrei aqui em 93, e sempre se ensaiava fazer o PPP. Se reunia uma comissão e sempre acabava, na questão de discussão muito, é... filosófica, né e acabava não concluindo. Quando eu assumi a gestão, na minha cabeça eu já tinha isso... eu vou pegar todo o material que já existe na escola, vou sentar com o grupo, nós vamos fazer isso acontecer de fato.

Os argumentos apresentados na fala do Diretor Geral sobre a postergação no processo de elaboração do PPP refletem as dificuldades apresentadas no documento elaborado pela supervisão de Currículo da Secretaria de Educação do Estado. Entre essas dificuldades, apontamos: o não aperfeiçoamento das formas de trabalho coletivo durante a execução Projeto Político-Pedagógico na escola; a carência de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os segmentos da escola; a ausência de associação e participação dos alunos em processos de solução de problemas e tomada de decisões; o não envolvimento dos pais na vida da escola; a deficiência das relações interpessoais na escola e a deficiência nas práticas avaliativas.

As afirmativas realizadas acima reforçam a necessidade de maior engajamento da coordenação pedagógica do Centro de ensino e da própria equipe de Currículo da SEDUC-MA em promover reflexões e estudos sobre a relevância da elaboração/reelaboração do Projeto Político-Pedagógico para a instituição educacional. Destaca-se, assim, a importância desse processo para o bom andamento da educação, tendo sempre em vista que o PPP é uma ação intencional com o compromisso definido coletivamente por isso, além de pedagógico é também um projeto político. É político no sentido de formação do cidadão para um tipo de sociedade, e é pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e suas intencionalidades (VEIGA, 1995, p. 13).

Nessa perspectiva, reforçamos a assertiva de Moraes (1996) ressaltando a necessidade de os profissionais da escola se desvinculem do paradigma cartesiano-newtoniano e ingressem no paradigma em que a

visão de totalidade, o pensamento sistêmico aplicado em educação, nos impõe a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na práxis da educação. Em termos de macroplanejamento, esse pensamento evita a concepção de uma política fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada. Pressupõe novos estilos de diagnósticos, procedimentos metodológicos adequados e que permitam apreender o real, em suas múltiplas dimensões, em toda a sua complexidade, para que se possa identificar necessidades concretas, capazes de subsidiarem a construção de uma política educacional congruente com a realidade. Compreende o indivíduo como algo indiviso, construindo o conhecimento usando as sensações, as emoções, a razão e a intuição. Reconhece a unidialidade cérebro-espírito, razão-emoção, a integração de todo o ser, sua reintegração na sociedade e no mundo da natureza dos quais participa. Entende a construção do conhecimento, a partir da cooperação dos dois hemisférios cerebrais, unidos, que apesar da singularidade de cada parte, são funcionalmente complementares. Permite uma visão mais ampla do mundo e da vida, o que requer a colaboração da educação no sentido de propiciar uma dialética mais equilibrada entre ambos, condição fundamental para sobrevivência da humanidade no sentido de gerar soluções mais criativas aos problemas que a afligem. Compreende a relação dialética existente entre sujeito-objeto e processo de construção do conhecimento.

A partir desta visão e dos conhecimentos dela decorrentes é possível ter da sociedade, dos sujeitos componentes da comunidade escolar e da escola uma nova concepção uma concepção mais integrada e integradora, que reforçará a necessidade de articulação coletiva para definir novos rumos para escola. Desse modo é possível reconhecê-la como instituição social que deve dar condições para que todos, sem exceção, alcancem a cidadania, entendendo que o ser cidadão não é só um ser atuante, crítico e reflexivo, mas é o que também luta pelo “direito de usufruir dos bens necessários a sua existência sendo eles materiais, simbólicos ou políticos” (SEVERINO, 1994, p. 98).

Assim, torna-se necessário que haja sempre no interior de cada escola a definição e a reflexão contínua e incessante sobre o que a escola se propõe, para quem destina os seus serviços, como pretende alcançar os fins pretendidos, porque deve realizá-los e qual o índice de satisfação com os resultados alcançados.

Antes de discorrer sobre a inclusão escolar ocorrida no Liceu Maranhense, segunda categoria utilizada na interpretação das falas colhidas por intermédio das entrevistas, parece-nos conveniente apresentar um trecho do trabalho Mendes 2008, intitulado *Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo*:

Numa prática curricular guiada por princípios homogeneizadores, há uma concepção intrínseca de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos. Talvez, o mais adequado fosse afirmar, que na escola estudada, como o foco é exclusivo no ensino, o princípio da homogeneização faz constituir práticas de ensino centradas no coletivo: um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de seqüências didáticas.

Nesse sentido, o que acontece é que, no conflito entre os princípios hipotéticos que orientam o “como será”, a prática, constituída pelo *habitus* e institucionalizadas no cotidiano escolar, e o contexto efetivo da prática, gera-se um grande desconforto para todos os envolvidos. O professor com um modelo internalizado se vê diante de uma situação que não se adapta ao seu modelo. Nesse contexto, as diferenças dos alunos que sempre estiveram na sala de aula, se revelam e impelem os professores a terem de buscar alternativas para o descompasso entre o seu modelo de ensino e o modelo de aprendizagem do aluno. Portanto vão sendo encontrados espaços, tempos e estratégias para atender essas diferenças segundo a lógica curricular adotada.

Na prática curricular observada, parecia não existir espaço para as diferenças individuais de qualquer ordem.

Como a forma de organização da aula é sempre para a classe, as diferenças aparecem como fator dificultador da aula, já que exige do professor um atendimento particularizado, em detrimento do coletivo. Nesse sentido, tanto a diferença revelada por uma capacidade superior do aluno para lidar com aquele conhecimento, quanto aquela que revele uma incapacidade, atrapalha a forma como a aula está organizada (MENDES, 2008. p. 146)

Essa passagem fornece-nos base para contestar o que foi dito, por todos os entrevistados sobre a forma como foi decidido que a escola receberia alunos com deficiência e como está se efetivando a inclusão desses alunos na instituição a partir do projeto político-pedagógico.

Quanto à previsão da Inclusão escolar no projeto político-pedagógico, as falas dos profissionais ressaltam que a escola se obrigou a abrir as suas portas a essa clientela em virtude, exclusivamente, dos ordenamentos legais existentes no momento posterior aos anos 90.

DG - Ah, eu achava que eu fazia porque eu queria ajudar; não, eu faço porque é legal fazer, porque eu tenho obrigação de fazer e de atender. Então a visão de como olhar, né a necessidade... ou a pessoa com necessidade mudou. Porque eu vejo que é uma coisa legal... não é porque eu sou bonzinho e quero ajudar, não é isso não.

CP1 - [...] até porque a própria Lei, ela garante essa inclusão dos alunos nas séries, turmas regulares, né...

CP2- Da maneira como é feita, às vezes não deve ser vista como inclusão. Porque o aluno é simplesmente colocado em uma sala de aula, e que às vezes não tem o suporte necessário.

CP3 - É desafiante para toda a comunidade escolar, não tem como negar, não é?? Receber. Temos que nos adequar a realidade.

Até por ser um direito assegurado por vários instrumentos legais, a inclusão escolar deve ser um item de muita reflexão por parte da comunidade escolar, com registro no documento sistematizador do Projeto Político-Pedagógico especificando e direcionando o cada passo do processo de inserção dos alunos com deficiência, pois, conforme Drago afirma no artigo Projeto Político Pedagógico e Inclusão Escolar: um diálogo possível disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0459.pdf>

Os mesmos princípios que embasam a proposta de educação democrática advinda da construção coletiva e dialética do projeto político pedagógico também se adequam às propostas inclusivas na educação em todos os seus níveis e modalidades. Assim, para se pensar uma educação que tem como pressuposto a valorização da diversidade e da individualidade de cada sujeito cognoscente na escola há que se pensar urgentemente em mudanças na organização pedagógica das escolas/instituições de ensino, uma maior integração entre as áreas do conhecimento, reestruturação metodológica e das propostas de ensino, uma avaliação da aprendizagem fundamentada em objetivos claros e concretos a partir das conquistas pessoais de cada aluno, garantia de atendimento educacional especializado,...

Quantos aos desafios para a implementação da Inclusão Escolar, evidenciamos que a forma de inclusão desses alunos nas classes regulares se pauta na diluição dos seus aspectos subjetivos, no documento escrito consta que os alunos têm necessidades educacionais especiais, mas que estas ainda não suscitaram a implementação de adequações curriculares com vista a garantir a aprendizagem por parte dos alunos inclusos. Mas, diferentemente do que está escrito, a fala dos entrevistados evidencia que a observância às necessidades educacionais dos alunos é uma condição imprescindível para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra efetivamente.

CP1 - É, dependendo da deficiência. Tem aquelas adaptações que o professor tem que fazer na hora da... da metodologia. Por exemplo, nós tivemos o caso do aluno M, que estudou aqui, que ele tinha “deficiência intelectual”, ele não conseguia, é... por exemplo, não tinha coordenação motora para... é, escrever, mas se expressava, ele manifestava, através da fala, entendeu. Então o professor, o tipo de prova, ele não poderia cobrar do aluno, que ele tivesse uma escrita, né... ele até poderia fazer prova objetiva, ele fazia e as outras, outras formas também, era verbalmente, mesmo.

CP2 - Geralmente eles têm um acompanhamento. No caso de surdez deveriam ter alguém que trabalhasse com Libras, não sei se é o caso de vocês, mas deveria ter uma pessoa para acompanhar. E no caso da pessoa com deficiência visual que a gente tinha no turno vespertino, tinha uma pessoa que vinha fazer a tradução,... transcrição, no caso a transcrição da língua comum para o Braille. Eles inclusive tinham acesso a livro em Braille.

CP2 - Eles dão uma atenção maior para o aluno, mas eu ... pelo menos tento falar com eles para que eles não discriminem, né, não privilegie aquele determinado aluno, tem que tratar aluno de maneira igual, né. Mesmo que ele tenha as suas especificidades, ele tem que se sentir parte daquela turma, e não como alguém à margem. Então ele tem que ser tratado de maneira igual e desigual ao mesmo tempo.

CP3 - Algumas modificações físicas, mas essas não foram as principais, são necessárias mas não são as principais. A sensibilização do corpo docente, formação são as principais.

C - Eu creio que no todo não. Ainda tem algumas coisas a... a modificar, a mudar e por mais que a gente já trabalhe essa questão da inclusão, que tenha palestras, que tenha momento, jornada pedagógica, mas eu acho que é como se a ficha não tivesse caído, e depende de muitas coisas, fatores, mas pelo que eu escutava, o pouquinho que eu ficava na sala, pois quem tava todos os dias na sala com os alunos são os intérpretes. Então, às vezes eu ia a sala ficava observando, mas isso não é prática de todo dia. Eu ia ao Liceu nas segundas-feiras. Mas sempre que eu ia e chamava os intérpretes para conversar, então elas sempre me falavam assim: olha têm professores que facilitam, assim, por exemplo, na aula de geografia, o professor vai falar sobre é... as bacia hidrográficas, então ele tá falando lá, mas ele podia usar o visual, fazer o desenho para facilitar, para que esse aluno entendesse. Então isso o professor não fazia. Era como assim você é a intérprete é fosse responsável por esse aluno, então... Te vira para explicar o que eu estou falando. Então nesse sentido eu acho que não atende as necessidades, claro não é que a gente queira colocar o aluno na sala de inclusão que ele tenha mil benefícios, mas que ele tenha um aprendizado aí é diferente.

Nesse aspecto o documento sistematizador do projeto se afasta do projeto vivenciado pela instituição. Essa afirmativa denota o dilema, a angústia, os anseios dos profissionais da educação e dos alunos mediante a exigência de diversificação e adequação dos objetivos, procedimentos, recursos e formas de avaliação às condições e necessidades dos alunos com deficiência.

Consideramos que este desconforto resulte do desconhecimento do que sejam as adequações ou flexibilizações curriculares necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que estão/são matriculadas na escola comum, que na nossa concepção devem ser entendidas com são apresentadas em Brasil (2000, p. 7):

Respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: a) acesso ao currículo; b) de participação integral, efetiva e bem sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível.

Da análise das falas do Diretor e das Coordenadoras Pedagógicas evidenciamos dois grandes desafios para a efetivação da inclusão escolar no Liceu Maranhense, o primeiro diz respeito a necessidade de difusão dos conhecimentos já construídos sobre os alunos público alvo das ações inclusivas e o segundo se refere ao conhecimento e a adoção das adequações ou flexibilizações curriculares.

Sobre os alunos com deficiência que foram incluídos na instituição, sabemos mediante a leitura do projeto político-pedagógico e a entrevista com os profissionais da escola, que são os seguintes:

- No turno matutino:
 - 2º Ano: um com Paralisia Cerebral (16 anos).
- No turno vespertino:
 - 1º Ano: um aluno com baixa visão (17 anos);
- No turno noturno:
 - 1º Ano: dois alunos com deficiência auditiva (17 e 19anos) e um aluno com paralisia cerebral;
 - 2º Ano: um aluno com deficiência visual (19 anos);
 - 3º Ano: três alunos com deficiência auditiva (18 e 19 anos).

Com base no Art 3º do Decreto nº 5.926/04 entendemos que estes se enquadram no rol das pessoas com deficiência, uma vez que o mesmo estabelece:

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

Desta forma, entendemos que a primeira atitude a ser adotada para o enfrentamento do desafio de incluir esses alunos nas salas regulares seja, o conhecimento e a reflexão sobre a deficiência auditiva, a deficiência física e a deficiência visual com referência nos aportes teóricos sócio antropológicos, por ser esta corrente epistemológica que se contrapõe a

concepção medicopsico-pedagógica quanto à identificação e ao atendimento de alunos com necessidades especiais. **(Pois,)** Focaliza a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica. Essa visão está na base de expectativas

massificadas de desempenho escolar dos alunos, sem flexibilidade curricular que contemple as diferenças individuais (BRASIL, 2003). (Grifo do Autor)

A adoção da concepção sócio antropológica no âmbito dos estudos e das pesquisas na educação especial proporcionou a superação do atendimento médico terapêutico e impulsiona a atenção à diversidade presente em todos os alunos, originada pelas circunstâncias políticas, sociais, econômicas, educacionais antropológicas, que incidem sobre os corpos e mentes dos professores e alunos, fazendo com que esses assumam lugares e papéis diversos, dentre os quais os de deficientes ou não deficientes.

A fim de favorecer o entendimento sobre de previsão da adequação/flexibilização curricular no âmbito do projeto político-pedagógico e das salas de aulas, apresentaremos, ainda que de forma sucinta, informações acerca das deficiências evidenciadas nos alunos do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense.

➤ PARALISIA CEREBRAL:

(...) também denominada *Encefalopatia Crônica da Infância ou Dismotria Cerebral Ontogenética*, pode ser caracterizada como uma lesão encefálica não progressiva, que acarreta alteração do movimento e da postura e pode ser ocasionada antes, durante ou depois do nascimento, enquanto ocorre o desenvolvimento neurológico (BASIL, 1995). A alteração da função motora, nesses casos, interfere nas possibilidades de contração e relaxamento muscular (tônus). Lembramos que os músculos são importantes não só para a postura ereta do corpo ao ficar de pé ou sentado, mas para qualquer tipo de movimento, até mesmo para dar um sorriso ao ser acariciado.

Crianças e jovens com estas características podem apresentar diferentes necessidades educacionais especiais. Alguns deles passam pela vida escolar exigindo poucos recursos para aprendizagem e o convívio. Outros precisam de adaptação muito significativas que englobam alterações no mobiliário e na organização do espaço físico, além do uso de órteses para atividade de vida diária e de recursos alternativos para que alguma forma de comunicação seja estabelecida entre ele e seus interlocutores.

O avanço dos conhecimentos científicos e tecnológicos, incluindo as novas metodologias de trabalho pedagógico, vem causando uma reformulação na avaliação desses sujeitos. Atualmente sabe-se que um grande número de pessoas com paralisia cerebral, com a utilização de recursos adaptados, conseguem demonstrar alta complexidade de suas funções psicológicas, desempenhando-se muito bem na resolução de todos os tipos de problemas (PIRES, BLANCO; OLIVEIRA, 2009. p. 139-140).

Fazemos referência a esse conceito para contemplar as características inerentes ao aluno que é identificado no projeto político-pedagógico com aluno com paralisia cerebral e que é descrito por uma das coordenadoras pedagógicas como:

C - É, dependendo da deficiência. Tem aquelas adaptações que o professor tem que fazer na hora da... da metodologia. Por exemplo, nós tivemos o caso do aluno M, que estudou aqui, que ele tinha deficiência intelectual, ele não conseguia, é... por exemplo, não tinha coordenação motora para... é, escrever, mas se expressava, ele se

manifestava, através da fala, entendeu. Então o professor, o tipo de prova, ele não poderia cobrar do aluno, que ele tivesse uma escrita, ... ele até poderia fazer prova objetiva e ele fazia e as outras eram verbalmente, mesmo.

E - O comprometimento dele era só motor, no caso?

C - Era só motor. Ele tinha, entendeu, não tinha nenhum comprometimento, no caso assim de raciocínio.

➤ DEFICIÊNCIA VISUAL

(...) A deficiência visual inclui dois grupos de condições distintas: *cegueira* e *baixa visão*. Para fins educacionais e de reabilitação, é considerado cegueira (amaurose) a ausência total de visão, incluindo a perda da capacidade de indicar a projeção de luz. A baixa visão por outro lado, se caracteriza por uma perda severa da visão, não corrigível através de tratamentos clínicos, cirúrgico, nem com uso de óculos convencionais. A sua ocorrência afeta o desenvolvimento eficiente do funcionamento visual para execução de tarefas da vida cotidiana e profissional (LÁZARO, 2005). Em outras palavras, indivíduos com baixa visão, mesmo com o uso de óculos ou outros recursos óticos, enxergam muito pouco. É preciso também destacar que pessoas com baixa visão não constituem um grupo homogêneo, pois se caracterizam por aproveitar seu resíduo visual de diferentes maneiras. Ou seja, cada aluno com baixa visão tem formas próprias de enxergar, que precisam ser levados em consideração na elaboração de propostas pedagógicas.

Tanto a cegueira como a baixa visão podem se apresentar congenitamente ou afetar o indivíduo em qualquer idade ou fase da vida, do nascimento à velhice. A condição pode se instalar repentinamente, como consequência de um acidente ou doença súbita, ou de forma tão gradativa que a pessoa afetada demore a tomar consciência do que está acontecendo.

Independentemente da causa ou do período em que o quadro se estabelece, a deficiência visual, inevitavelmente, interfere em diferentes habilidades e atividades cotidianas do indivíduo, afetando não apenas a sua própria vida, mas também a das pessoas com quem ele convive como membros de sua família, amigos, colegas, professores, empregadores e outros. Entretanto, com atendimento educacional especializado adequado e acesso a programas e serviços especializados de reabilitação, a falta, perda ou diminuição acentuada da visão, não significará impossibilidade de uma vida independente, plena e produtiva (CANEJO, 2001) (ORRICO, CANEJO; FOGLI, 2009. p. 120-121).

Considerando-se os depoimentos das coordenadoras, percebemos que, quanto ao atendimento dos alunos com deficiência visual, a instituição mantém uma aproximação com o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão⁸ e conta com uma Sala de Recurso Multifuncional do Tipo 2, equipada com itens que permitem o atendimento as necessidades dos alunos com deficiência visual. Ainda com base nos mesmos informantes, constatamos que, o acesso às informações e o aproveitamento ainda se restringem ao turno em que os referidos alunos frequentam a sala de aula, não sendo uma ação discutida, prevista e sistematizada a partir da construção do projeto político-pedagógico.

⁸ CAP (Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual), que em nosso meio é conhecido como Centro de Apoio Pedagógico Para Atendimento às Pessoas Deficientes Visuais - CAP - MA tem o objetivo de Apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual, sua origem remonta a um projeto de âmbito nacional executado pelo Governo Estadual.

➤ SURDEZ/DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Segundo Medeiros, Gianini, Gomes e Batista (2005), o termo surdez é o mais adequado para identificar as pessoas que apresentam um déficit auditivo, pois a questão vai muito além da pessoa ouvir pouco ou nada. Esses autores defendem que é “necessário ter-se em conta os contextos psicossociais em que a pessoa surda se desenvolve quando criança, sendo mais adequado situar a surdez em relação à pessoa e a seus fatores de personalidade, porque, deste modo, capta mais intensamente a essência de sua situação” (DIAS, SILVA e BRAUN, 2009, p. 98).

No caso da criança surda, temos a Língua de Sinais assumindo a mediação entre os interlocutores e fundando o processo de construção de conhecimento (como por exemplo, dos conceitos escolares), pois este não acontecerá fora da linguagem. Isso porque “...não existe atividade mental sem expressão, mas o contrário, é a expressão que organiza a atividade mental” (BAKHTIN, 1995, p. 112) (GESUELI, 2000, p. 99).

Ao recorrermos às citações acima, buscamos caracterizar os alunos com surdez matriculados na instituição em estudo, no turno noturno, como sujeitos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais – Libras, oriundos da última etapa do ensino fundamental realizado em sala inclusivas, nas quais as interações comunicativas eram mediadas pelos tradutores/intérpretes de Libras⁹.

Ressaltamos, a partir da análise das falas das coordenadoras que, tal como evidenciamos na seção referente aos deficientes visuais, apesar do Centro de ensino Médio Liceu Maranhense já estabelecer um contato sistemático com o Centro de Ensino de Apoio a Pessoa com Surdez “Maria da Glória Costa Arcangeli”¹⁰, inclusive acolhendo em seu quadro de profissionais uma duas (02) intérpretes de Libras e na forma itinerante uma Supervisora para acompanhar a os trabalhos com os alunos surdos inclusos na instituição, essas adequações significativas não constam no documento que sistematiza o projeto político-

⁹ Os tradutores/intérpretes de língua de Sinais são os profissionais da educação responsáveis por converter os enunciados em Língua Portuguesa em enunciados em Libras e vice versa, que atuam nas salas de aula regulares onde há a inclusão dos alunos surdos. No ano de 2009 o Estado do Maranhão criou o cargo de Professores Interpretes/tradutores de Libras e em 2010 realizou concurso público a fim de garantir a atuação destes no âmbito educacional.

¹⁰ O Centro de Ensino de Apoio a Pessoa com Surdez “Maria da Glória Costa Arcangeli” é uma instituição pública instituída pelo Ministério da Educação e mantida pelo Governo estadual que tem como objetivo promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis. Em nossa cidade esse instituição também assume a função de assistir o processo de inclusão dos surdos nas salas regulares, disponibilizando supervisores itinerantes e tradutores/interpretes de Libras para as escolas com alunos surdos matriculados.

pedagógico da escola e merecem, ainda que sejam empreendidos esforços com vista ao aprimoramento da prática educativa, como podemos inferir da fala da Supervisora Itinerante do Centro de Ensino de Apoio a Pessoa com Surdez “Maria da Glória Costa Arcangeli”

E - Tu consideras que as necessidades específicas dos alunos alteram as práticas pedagógicas, elas são consideradas no planejamento, o professor modifica a sua metodologia em virtude deles?

C - Eu creio que no todo não. Ainda tem algumas coisas a... a modificar, a mudar e por mais que a gente já trabalhe essa questão da inclusão, que tenha palestras, que tenha momento, jornada pedagógica, mas eu acho que é como se a ficha não tivesse caído, e depende de muitas coisas, fatores, mas pelo que eu escutava, o pouquinho que eu ficava na sala, pois quem tava todos os dias na sala com os alunos são os intérpretes. Então, às vezes eu ia a sala ficava observando, mas isso não é prática de todo dia. Eu ia ao Liceu nas segundas-feiras. Mas sempre que eu ia e chamava os intérpretes para conversar, então elas sempre me falavam assim: olha têm professores que facilitam, assim, por exemplo, na aula de geografia, o professor vai falar sobre é... as bacia hidrográficas, então ele tá falando lá, mas ele podia usar o visual, fazer o desenho para facilitar, para que esse aluno entendesse. Então isso o professor não fazia. Era como assim você é a intérprete é fosse responsável por esse aluno, então... Te vira para explicar o que eu estou falando. Então nesse sentido eu acho que não atende as necessidades, claro não é que a gente queira colocar o aluno na sala de inclusão que ele tenha mil benefícios, mas que ele tenha um aprendizado aí é diferente.

E - Então esse atendimento, essa atenção especializada ela é vista como função única dos intérpretes ou dos professores da sala de recursos? Os demais professores...

C - Pelo que eu vi ali, isso não acontece com todos os professores, claro tem professores que interagem tranquilamente, eles têm interesse em aprender Libras, eles se dirigem para aluno sem ter os intérpretes, se ele não entender é que ele chama o intérprete, mas isso não é um todo, isso é uma minoria.

Após a caracterização dos alunos público alvo da educação especial incluso no estabelecimento escolar, consideramos que seja necessário uma alusão ao que já encontramos disponibilizado em âmbito nacional sobre as adequações ou flexibilizações curriculares.

Nesse ínterim esclarecemos que no contexto das discussões sobre os ajustes necessários de serem implementados para que ocorra a inclusão exitosa dos alunos público alvo da educação especial nas escolas regulares, identificamos o emprego do termo flexibilização curricular como uma manifestação mais recente, entretanto, por consideramos para os fins da exposição que se segue os termos adequação e flexibilização como sinônimos e para fazer jus a bibliográfica consultada, passaremos doravante a utilizar o termo adaptação curricular para designar os ajustes na prática pedagógica de efetivação imprescindível, considerando que:

As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico até situações mais graves e persistentes que requerem o uso de recursos especiais para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adequações do currículo.

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno.

Para que alunos com necessidades educacionais especiais possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles:

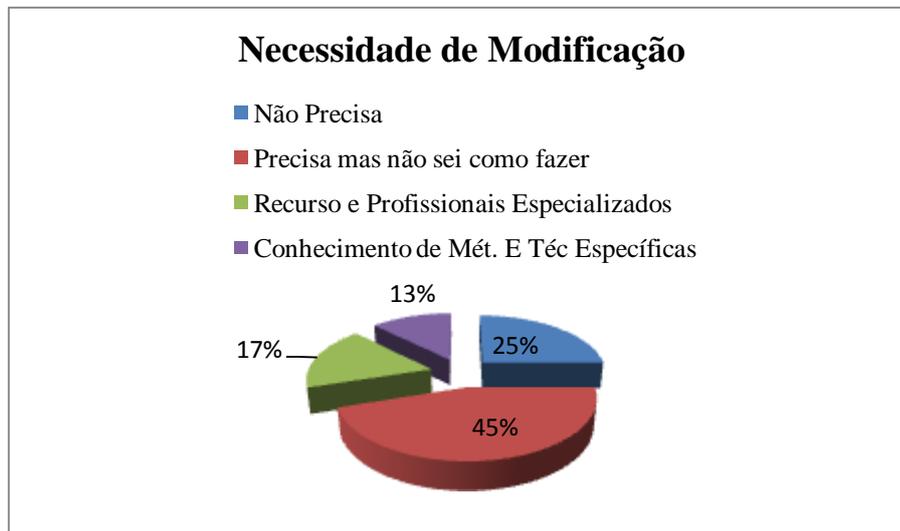
- a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores;
- o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários;
- as adequações curriculares e de acesso ao currículo (BRASIL, 2003, p. 34).

Compreendemos que, vinculada à decisão de incluir ou de cumprir uma determinação legal e ou administrativa que impõe a inclusão dos alunos público alvo da educação especial deve estar, a previsão e a preparação dos recursos humanos e materiais para a efetivação das adaptações curriculares, presentes na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico. Entretanto, como já mencionamos anteriormente, esta não é uma situação evidenciada pela pesquisa empreendida.

Então, considerando que no documento intitulado Projeto Político-Pedagógico do Liceu Maranhense está registrado que ainda não houve necessidade da realização de adequações curriculares, recorreremos aos professores da instituição que têm alunos com deficiência para verificar como se efetiva a consideração às necessidades especiais dos alunos com deficiência matriculados nas salas regulares da instituição pesquisada.

A consulta aos quarenta (40) professores que lecionam nas salas inclusivas nos três turnos de funcionamento da instituição foi realizada por intermédio de questionário, e de acordo com os dados obtidos após apuração das respostas, verificamos que as necessidades educacionais que os alunos apresentam em decorrência das deficiências, suscitam compreensões diferenciadas. Pois, quando perguntamos se “As necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência motivam alterações na prática educacional?” obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 1- Necessidade de Modificação



Essas afirmativas mostram uma superação do explícito no projeto escrito e demonstram a dinâmica do projeto vivenciado, apontando para uma evolução da concepção de inclusão escolar, ressignificando a prática educacional e enfatizando que:

Atuar numa unidade escolar, hoje, requer que o educador possua uma significativa capacidade para entender a instituição, sua posição no sistema, sua inserção nas dimensões culturais dos alunos, suas idiossincrasias, suas relações internas e, fundamentalmente, que saibamos olhar para o aluno como se constituindo nestas relações. Concepções mecanicistas, lineares, claramente hierarquizadas de ensino e currículo, processos pedagógicos centrados nos docentes, assim como concepções psicométricas ou homogeneizantes de alunos, aliados a concepções patologizantes de qualquer dificuldade ou fracasso escolar, não mais contribuem com as ações que estão sendo requeridas para a inserção escolar dos alunos com deficiência (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 43).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que as atenções se concentrem nas diferenças, não apenas nas suas causas físicas e sensoriais, mas nos condicionantes epistemológicos, axiológicos e histórico-materiais que configuram os espaços e os sujeitos construídos e construtores da educação.

Essa tarefa não é fácil; no entanto, não é impossível, sendo a formação continuada em serviço a possibilidade de superação do quadro observado. Apontamos a formação continuada em serviço por esta ser ao mesmo tempo inerente e imprescindível no momento de construção e reelaboração do projeto político-pedagógico, pois:

O projeto pedagógico da escola, como ponto de referência para definir a prática escolar, deve orientar a operacionalização do currículo, como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, considerando-se os seguintes aspectos:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (BRASIL, 2003, p. 33).

Côncios de que a instituição escolar deve assegurar a todos os alunos, inclusive aos que têm deficiência uma aprendizagem efetiva, os profissionais da instituição pesquisada deveriam, no momento da elaboração do seu projeto político-pedagógico ser mais específicos em relação à maneira como podem atender às necessidades dos seus alunos. Essa especificação poderia ser alcançada pela participação dos Centros Especializados que já se fazem presentes na dinâmica escolar, durante os momentos de reflexões, estudos e discussões que constituem a elaboração do documento norteador da ação educacional, ou pela socialização e apropriação dos conhecimentos sistematizados e disponibilizados como publicações do Ministério da Educação, a guisa de ilustração citados os dois desses documentos: Parâmetros Curriculares: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais de 1998 e Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais de 2003, o quarto volume da Coleção Saberes e Práticas da Inclusão.

Os dois documentos citados acima, abordam amplamente a temática Adaptação Curricular e classificando-a em adaptações não-significativas ou de pequeno porte (as que podem ser realizadas com certa facilidade pelo professor, sem precisar ser regulamentada ou regida por normas ou determinações legais) e adaptações significativas ou de grande porte (as mais amplas que requerem a autorização de instâncias maiores e regulamentação), e estabelecem distinção entre as adaptações de acessibilidade curricular e as adaptações pedagógicas ou curriculares propriamente ditas.

Para Oliveira e Machado (2009, p. 44-45) as adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas ou curriculares propriamente ditas se distinguem,

Pois as primeiras (...) consistem na criação de condições físicas, ambientais e materiais na unidade escolar, adequando o ambiente físico da mesma; a aquisição do mobiliário necessário e dos equipamentos e recursos materiais específicos. Também

pode ser incluída nesse aspecto, a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da Educação.

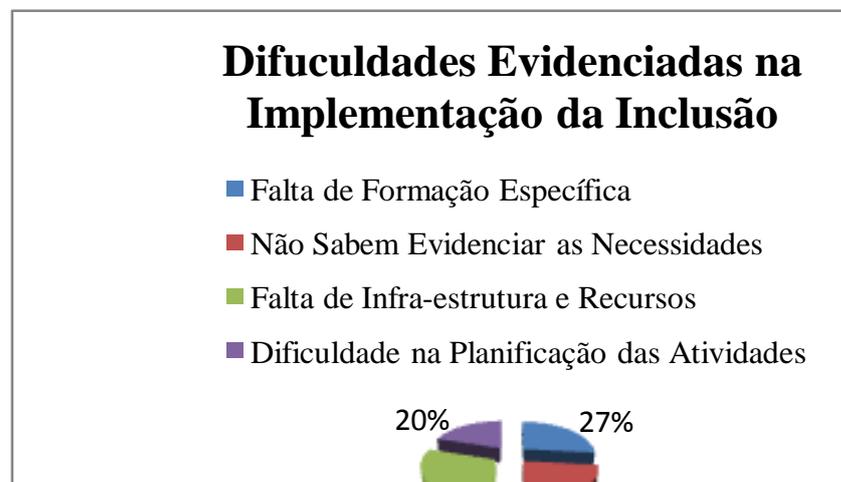
As adaptações curriculares propriamente ditas (...) são as que permitem a eliminação ou a introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos e de conteúdos, como forma de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Implicam modificações no número máximo de alunos que uma sala de aula deve comportar. A definição da sistemática de trabalho cooperativo entre os professores do Ensino Regular e do Ensino Especial, bem como em ajustes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série. Podem, ainda, constituir ajustes na promoção de um aluno de uma série para outra, ainda que não esgotado o plano de ensino da classe anterior, prevendo um atendimento de suplência para apoiá-lo. Em síntese, adaptações curriculares são modificações realizadas no planejamento, nos objetivos da escola, nos conteúdos, nas atividades, nas estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação, no currículo como um todo ou em aspectos dele.

A apropriação e a implementação das adaptações de acesso ao currículo ou das adaptações curriculares propriamente ditas são a consumação do processo de inclusão escolar, e como tal, não podem ocorrer sem um esforço coletivo de validação e execução registrado no documento orientador da prática educacional.

A ausência do registro das decisões e dos procedimentos que sustentam a inclusão escolar dos alunos com deficiência resulta em dificuldades para a concretização dessa ação.

Em relação às dificuldades enfrentadas pelos professores do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense para atender as necessidades dos alunos, o gráfico a seguir revela os pontos que tornam complexo o processo educacional inclusivo não só dos alunos com deficiência, mas também, para todos os que estão à margem do processo de socialização dos bens socialmente construídos.

Gráfico 2 – Dificuldades Evidenciadas na Implementação da Inclusão



Nesse gráfico chama atenção a forma equilibrada como estão dispostas as dificuldades enfrentadas pelos professores. Essa distribuição mostra o quanto elas são relevantes. Entretanto, se os esforços forem concentrados na prescrição de ações para suprir os pontos fragilizados da prática educacional, sem a antecipação de um criterioso diagnóstico, da realidade da escola e de seu entorno, mediado por uma robusta reflexão filosófica, em nada ajudarão.

Para serem bem sucedidos na democratização dos direitos, os profissionais da escola não deve dicotomizar teoria e prática, nem se distanciar da reflexão filosófica, pois, por mais que se mostre demorada e exaustiva, é ela que possibilita a definição das finalidades, dos pressupostos e dos conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. Além disso, permite que a educação não tenha um fim em si mesma, mas seja um instrumento de transformação social.

Isso requer novas formas de atuação dos professores, e conseqüente uma reformulação no processo de formação dos profissionais da educação,

Tal contexto representa na atualidade um razoável desafio para o avanço das políticas educacionais direcionadas a crianças e jovens que vivem em situação de deficiência em nosso país, e os futuros profissionais da Educação Especial devem ser preparados para uma atuação comprometida e com uma visão crítica da política educacional, com a ideologia da educação inclusiva, com o espírito de luta pelo fortalecimento da escola pública pela universalização do acesso à escola comum.

Desta forma, a implementação de um processo pode se transformar em uma experiência catalisadora de melhoria e efetividade para toda a instituição escolar. Para tanto há que se assegurar na formação dos professores de Educação Especial a dimensão político-administrativa e as práticas pedagógicas com fundamentação epistemológica na educação inclusiva.

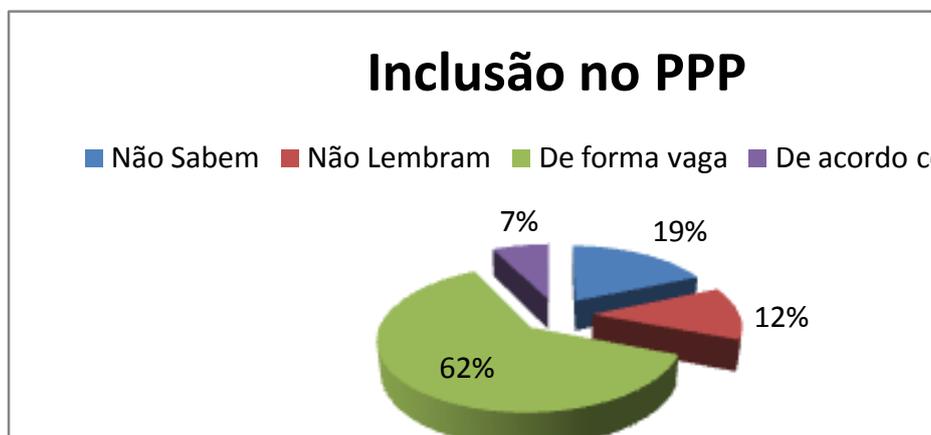
A formação inicial renovada e a profissionalização docente a partir destes enfoques propiciarão mudanças nas metodologias de ensinar, nas formas de organização das aulas, no planejamento de atividades, nas acomodações curriculares e nos sistemas de avaliação. O enfrentamento do desafio de trabalhar *na e para* a diversidade, de um lado, implica numa relação de equipe, de conjunto, de completude e de compartilhamento de experiências; de outro lado outorga a possibilidade de dar soluções criativas a problemas comuns, fortalecendo laços de apoio e de respeito favorecedores das aprendizagens e experiências *dos e com* os outros.

A escola deve ter certa autonomia para propor e viabilizar seus projetos educativos, entre eles, a inclusão. Para lograr êxito é preciso haver comprometimento por parte das lideranças educacionais (diretores, supervisores, coordenadores pedagógico) no sentido apontado por Ainscow (2001), qual seja, substituir a transformação caracterizada por outorga de poder, pelo incentivo das habilidades e da confiança de trabalhar em prol do desenvolvimento profissional, por meio de sua formação, atualização e aperfeiçoamento. Para tanto, faz-se imprescindível redesenhar os contextos laborais e de funções, com base em um modelo que permita tomar decisões, elaborar projetos e solucionar problemas, conjuntamente, tendendo a um contexto mais participativo, responsável e reflexivo.

No caso de uma escola que se pretenda inclusiva para todos é primordial que exista uma cultura que valoriza a diversidade e a considere como uma oportunidade para mudanças e reformas, a começar pelo projeto político-pedagógico, das práticas adotadas para os processos de ensino e de aprendizagem, que valorize as diferenças individuais (MENDES et al, 2010, p. 127-128).

Na citação de Mendes destacamos as palavras equipe, conjunto, compartilhamento e conjuntamente expressando condições necessárias para a delineamento de ações no âmbito da escola. E cientes de que a decisão de efetivar a inclusão escolar não foge a essa regra, indagamos os professores sobre a forma como essa questão foi abordada durante a elaboração do projeto político-pedagógico e se há no documento escrito referências para a atuação docente no que tange ao processo de ensino dos alunos com deficiência. As respostas obtidas são apresentadas no gráfico seguinte.

Gráfico 3 – Inclusão de Alunos com Deficiência a partir do Projeto Político-Pedagógico



A partir do exposto verificamos que o processo de elaboração do projeto político-pedagógico não contemplou a comunidade escolar com discussões reflexões acerca do atendimento à diversidade, nem mesmo proporcionou a análise sobre os dispositivos legais e demais documentos orientadores dos caminhos da inclusão. Assim, o enfrentamento das questões relativas ao ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência ocorrem sem o aprofundamento teórico-prático necessário.

Creemos que essa é uma condição que interfere na credibilidade e na valoração do projeto político-pedagógico como um elemento aglutinador de força de toda a comunidade, um norteador das ações educativas, posto que, em tese, o seu caráter

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva” (MARQUES, 1990, p. 23) por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma

relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola (VEIGA 2011, p. 13).

Visto que a construção do projeto político-pedagógico é processual, compreendemos que a comunidade Liceísta deve continuar a tarefa iniciada em 2010, refletindo, avaliando, e discutindo sobre o que almejam, o que fazem e o que está posto no documento. Ou seja, partir para a reelaboração do documento. E nesse momento, deter-se em pontos fundamentais para o revigoramento do processo de ensino e de aprendizagem, como a gestão democrática e a participação coletiva, assim como em garantir a todos os alunos uma educação emancipadora, capaz de ajustar a finalidade do ensino médio com as necessidades dos alunos de inserção sociocultural e política.

A inserção dos alunos com deficiências deve constar no projeto político-pedagógico como o direito de jovens que, embora com deficiências, são capazes, pois têm potencialidades já desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento. Nesse ínterim, faz-se necessário enfatizar que a expressão necessidade educacional especial pode ser atribuída a diferentes grupos de educandos, desde aqueles que apresentam altas habilidades ou superdotação, deficiências permanentes ou transitórias, ou até aqueles que, sem apresentar nenhuma das condições citadas anteriormente, por razões diversas, fracassam em seu processo de aprendizagem escolar.

A partir das análises empreendidas que tiveram como foco o projeto político-pedagógico expresso pelo documento escrito, as falas do Diretor e das Coordenadoras pedagógicas e das respostas dadas às questões direcionadas aos professores, todos elementos circunscritos ao Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense, observamos que a inserção dos alunos com deficiência nas salas regulares da instituição, fato que se antecipa à elaboração da primeira edição do Projeto Político-Pedagógico da instituição, ocorre de forma acrítica, reproduzindo localmente o que Mantoan (2006, p. 23) retrata:

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos que atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores.

A verdade é que o ensino brasileiro continua aberto à poucos, e essa situação se acentua drasticamente no caso dos alunos com deficiência. O fato é recorrente em qualquer ponto de nosso território, na maior parte das escolas, públicas ou particulares, e em todos os níveis de ensino, mas sobretudo nas etapas do ensino básico: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudança nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem,

indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada uma, sem discriminações nem espaços segregados de educação.

Compreendemos, porém, que em nosso Estado, onde a exclusão social alcança quase todo o contingente populacional, uma vez que é o penúltimo Estado na classificação das unidades federativas pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, segundo os dados do Atlas de Desenvolvimento Humano 2013, feito com base nos dados do Censo Brasileiro de 2010 do IBGE, são as políticas educacionais que devem se aprimorar para que haja a superação desse índice.

Para tanto, torna-se urgente o empenho dos órgãos responsáveis pela educação em âmbito nacional e local, mobilizando-se no sentido de garantir a melhoria das condições inerentes a inclusão escolar, que dentre outras ações envolvem, necessariamente a formação dos profissionais da escola.

Corroborando esse pensamento apresentamos a conclusão de Carvalho (2010, p. 118-119) sobre os aspectos da política educacional maranhense:

Os dados não identificaram claramente as ações direcionadas para a capacitação de professores do ensino regular e a formação docente para a área ainda é insatisfatória, sendo provavelmente, reflexo da ausência de conteúdos de educação especial nos cursos de ensino médio e da presença recente da área nos cursos de nível superior. A situação em que vivemos requer a continuidade de políticas específicas de educação especial, inseridas nas políticas educacionais gerais, visto que a consolidação da área não é satisfatória para que a educação seja, de fato, para todos, inclusiva os que apresentam necessidades especiais. A reestruturação do sistema de ensino e da organização administrativa e pedagógica da escola; a melhoria das condições de trabalho e remuneração; a formação de docentes e demais componentes da comunidade escolar e o estabelecimento de parcerias da escola com a família são alguns dos elementos fundamentais para que a educação seja inclusiva. Os desafios ainda são muitos e um deles nos faz indagar como tornar uma escola inclusiva em um contexto excludente? Não existem respostas acabadas, e sim, perspectivas que podem significar uma melhoria da qualidade da educação e a incorporação dos que apresentam necessidades educacionais especiais ao alunado da escola pública, possibilitando assim, o acesso ao conhecimento historicamente construído.

Mesmo considerando a profusão de documentos que instituem a educação inclusiva a forma que deve configurar e pautar o atendimento aos alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro, as opiniões de Carvalho (2010), permanecem válidas. Por quanto, permanecem premente a capacitação dos profissionais da educação especial, no que se refere não apenas as especificidades de atendimento ao público alvo dessa modalidade, como, torna-se condição *sine qua non* para a sua atuação no contexto da educação inclusiva o conhecimento das características, objetivos e procedimentos inerentes a cada nível e

modalidade de ensino que compõe o nosso sistema educacional, assim como, de conteúdos como planejamento educacional e escolar, metodologias de ensino e de aprendizagem, utilização de recursos e tecnologias da informação e comunicação e avaliação, todos esses itens vistos à luz da perspectiva sócio interacionista. Pois, cabendo agora a estes profissionais a função de orientadores do processo de inclusão escolar, o domínio desses conhecimentos proporcionará um diálogo mais profícuo como os professores das salas regulares.

Aos demais profissionais da escola, a quem agora cabe à condução do processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos, urge a inserção nos estudos das especificidades em, nesse ínterim, potencialidades, características e singularidades inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem dos que têm condições diferenciadas em virtude da existência de deficiências, além do aprimoramento nos aspectos que os caracterizam como agentes responsáveis pelo processo de ensino, na mesma perspectiva apresentada aos profissionais da educação especial.

O projeto político-pedagógico, nessa perspectiva é o pano de fundo, marco direcionador, lugar de encontro e interação e o parâmetro para a avaliação das ações empreendidas nas escolas, tanto as que se referem à inclusão escolar, como as que dizem respeito a formação dos profissionais, capacitação de recursos humanos e técnicos, implementação das adaptações curriculares de acesso ao currículo e as adaptações curriculares propriamente ditas, assim como de todas as dinâmicas que fazem a convergência das condições sócio, políticas e econômicas para escola e vice versa. Essa condição lhe conferirá um caráter dinâmico e em permanente construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos nesse ponto do trabalho, que não tem a pretensão de concluir, mas de pontuar reflexões que se efetivam a partir de uma pausa na investigação sobre **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO**: em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense, torna-se importante ressaltar que o empreendimento realizado nos possibilitou alcançar esclarecimentos e também inquietações que dão ao cotidiano do supervisor, nossa identidade principal, funcionalidade e relevância.

Neste trabalho tivemos como objetivo geral e específicos, respectivamente, compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência tendo como foco o projeto político-pedagógico do Centro de Ensino Liceu Maranhense e descrever os ordenamentos legais e institucionais que respaldam as proposições para a educação das pessoas com deficiência na instituição; discutir a concepção de inclusão presente nos documentos oficiais, destacando os princípios que a fundamentam, e identificar no projeto político pedagógico da escola pesquisada as concepções e as ações que viabilizam a implementação da inclusão escolar. Desse modo, percebemos que tanto a elaboração do Projeto Político-Pedagógico como a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são questões merecedoras de atenção e de reordenamentos, com vista ao aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem e de “atualização” do papel da escola.

Essa assertiva pauta-se nas possibilidades proporcionadas pela investigação que se pautou tanto na pesquisa bibliográfica como na pesquisa de campo, trazendo contribuições para a compreensão e, conseqüentemente, para nossa atuação no que concerne aos seguintes pontos:

Sobre o projeto político-pedagógico: deve ser entendido como o instrumento norteador que se concretiza na atuação intencional de um grupo em prol do estabelecimento de finalidades, procedimentos, instrumentos e locais e formas, coerentes com as condições político-sócio-educacionais que vigem no contexto atual da escola e que devem se manifestar em um documento escrito, que tem função orientadora, e de registro, que garante a visitação e retomada das decisões assumidas coletivamente.

Entretanto, apesar da bem propagada relevância do Projeto Político-Pedagógico para o cotidiano das escolas, a elaboração desse artefato educacional não é uma prática

corriqueira em algumas escolas; no Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense o mote para a elaboração do Projeto foi dado pela exigência do órgão central da educação no Estado.

O projeto que tornou o Centro adimplente na Secretaria de Educação Estadual não o dotou de uma identidade educacional e pedagógica, por não expressar e a até mesmo não contribuir para o trato das especificidades inerentes a instituição, uma escola de ensino médio com mais de 170 anos de existência. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esse nível de ensino tem como finalidade assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental aprimorar o educando como pessoa humana, possibilitar o prosseguimento de estudos, garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania e dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam continuar aprendendo. Assim, proporciona-se o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (LDBEN art. 35, incisos I a IV); tendo como panorama a rápida produção de conhecimento possibilitada pelo desenvolvimento da tecnologia, da organização globalizada no mundo, das transformações ocorridas no mundo do trabalho em decorrência da adoção do modelo de produção flexível e da retração do Estado no desempenho de seu papel e função.

Apesar de no projeto escrito da instituição pesquisada estar patente a importância e a adesão à gestão democrática e a participação coletiva, sugerindo que o centro de Ensino Liceu Maranhense é uma instituição preocupada em oferecer a todos os alunos, inclusive aos que têm alguma deficiência, uma educação de qualidade, a fala dos professores possibilita inferir, entre outros aspectos, que tais características não são evidenciadas na dinâmica da instituição. Explicitaram-se, por exemplo, descontentamentos dos professores com a forma hierarquizada como são tomadas as decisões, com a pouca participação nos conselhos e outros momentos para os quais a comunidade é chamada a participar.

Claro que a negação da hipótese da inclusão e da gestão democrática não nega a preocupação que a comunidade escolar tem de oferecer educação de qualidade no nível de ensino em que atua. Entretanto, evidenciamos que a falta de organização democrática e de participação coletiva torna as preocupações e ações em prol da melhoria do ensino ações isoladas, com pouco potencial crítico e epistemológico para fazer frente aos desafios postos à educação e aos professores e alunos maranhenses.

Sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência: aqui percebemos outro descompasso entre o projeto escrito da escola e a prática educativa dos professores. No texto escrito existe uma ambiguidade no que se refere ao atendimento das necessidades

educacionais dos alunos com deficiência, pois, ao mesmo tempo em que as admite como importantes, expressa o fato de ainda não serem necessárias as adaptações inerentes a essa ação.

A partir da pesquisa realizada pudemos constatar que os profissionais do Centro de Ensino Liceu Maranhense são cômnicos da condição democrática e igualitária que inspira e, principalmente, rege a inclusão escolar dos alunos com deficiências; entretanto, ainda não detêm os elementos necessários para conduzir o processo de ensino e de aprendizagem com equidade.

Sendo a inclusão escolar um processo complexo, amplo, faz-se necessário que toda instituição tenha a preocupação de inserir esta temática na sistematização de seu Projeto Político-Pedagógico, uma vez que exige desde conhecimentos e posturas arraigados em pressupostos filosóficos, epistemológicos antropológicos e sociais que permitam a construção, a apropriação e a aplicação de conceitos como o de diferença e diversidade, igualdade e a equidade, deficiência, incapacidade e desvantagem.

Nesse processo devem ser definidas desde as estratégias de formação dos profissionais em relação à inclusão enquanto princípio e procedimento, em relação aos sujeitos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, suas necessidades e garantias, até as formas de avaliação das metas e objetivos especificados em relação à temática. Também devem ser consideradas as ações que a escola, no exercício de sua autonomia construída, possa executar no que tange ao estabelecimento de parcerias com entidades governamentais e não governamentais, assim como as adequações curriculares que se fazem necessárias para o garantia do acesso e permanência com qualidades destes alunos na escola.

No documento analisado não encontramos registro sobre os itens apontados acima. Isso nos permite dizer que a inclusão dos alunos com deficiências nesta instituição é gerenciada de forma comprometida, primando pela acessibilidade física, e arquitetônica, ainda que a acessibilidade à informação e ao conhecimento não seja plenamente possibilitada. Essa condição traduz uma forma “acanhada” de inclusão que, por não permitir a formação, não garante a emancipação nem dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nem dos demais alunos e demais membros da comunidade escolar.

A crise do processo formativo educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redundante no império do que se encontra, na dominação do existente. A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as

condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade com a natureza. (ADORNO, 1995, p. 19)

Ressaltamos, entretanto, que esse é um desafio que deve ser encarado tanto pelas instituições de ensino regular, como pelas instâncias responsáveis pela gestão da educação em nosso Estado em um processo de atuação conjunta, pois, para atender aos professores e demais profissionais da educação em suas necessidades formativas e laborais não existem receitas prontas, as soluções devem ser buscadas sem a dicotomização entre teoria e prática, laboral e acadêmico, comum e especializado.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.
- BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C.R. (Org.). **Inclusão e escolarização – múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006. p. 83-93.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70, 2011.
- BEYER, H.O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003.
- _____. Declaração **Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem/Tailândia: UNESCO, 1990.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.
- _____. **Lei 9394/96, 20 dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,DF: Diário Oficial da União,1996.
- _____. **Lei nº 10.172/01**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Brasília: CNE/CEB, 2001.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

_____. INEP. **Censo Escolar**, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: MEC/SEESP, 2000, vol. 6.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R.V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.S.C; AGUIAR, M.A.S (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 148-176

BOTLER, A.M.H; LIMA.M.S; DIAS, W.A. **Gestão Democrática: implicações da participação da comunidade para a melhoria da organização da escola**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.1/gesto%20democrtica.%20implicacoes%20da%20participao%20da%20comunidade%20para%20a%20melhoria%20da%20organizacao%20da%20escola.pdf>. Acesso em: 23 nov.2012.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; Santos, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2008 , p.43-63.

CARDOZO. M.J.P.B. **A Reforma do Ensino Médio e a Formação dos Estudantes: desvelando a ideologia das competências a da empregabilidade**. São Luís: Edufma, 2009.

CARVALHO, M.B.W.B. Professores de Educação Especial: aspectos da política educacional maranhense. In: SILVA, M.G.; CARVALHO, M.B.W.B. (Org.). **Faces da inclusão**. São Luís. EDUFMA, 2010, p. 118-119.

COUTINHO, A.F. O Papel da Escola Pública na Formação da cidadania. In VASCONCELOS, J.G; SOUSA, A.P. **Educação, política e modernidade**. Fortaleza. Edições UFC. 2006, p. 105

DAMASCENO, A. R. **Educação Inclusiva e Organização da Escola**: Projeto Pedagógico na perspectiva da Teoria Crítica. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2010.

DIAS, V. L; SILVA, V. A; BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, R (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras Editora, 2009. p. 98.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

FABRIS, E. H. A produção do aluno nos pareceres descritivos. In: LOPES, M. C; HATTGE, M. D.(org) **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009.

FERREIRA, M. C. C. e FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: Góes, M. C. R.; Laplane, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-48

FONTES, Rejane. S. **Ensino Colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin. 2009.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras Editora, 2009, p. 15-35.

GUERRA, C.I. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**: sentidos e formas de uso. Cascais: Princípia, 2006.

GESUELI, Z.M. A intertextualidade na Elaboração Narrativa em Língua de Sinais. In: C.B.F; GÓES, M. C.R. (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo. Editora Lovise, 2000. p. 99.

KRAMER. S. Propostas pedagógicas: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 9. ed. Campinas: Papyrus. 2006, p. 165-183.

KRIEGER, M.G.; FINATTO, M.J.B. **Introdução à Terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANTOAN, M.T.E. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M.T.E; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Org.) **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus. 2006. p. 23.

MARANHÃO. Orientações Gerais para a Elaboração, Implantação e Implementação do Projeto Político-Pedagógico da Rede Pública Estadual de Ensino. 2008.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 291**, de 12 de dezembro de 2002.

MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; DENARI, F.E.; COSTA, M.P.R. Professores da Educação Especial e a Perspectiva da Inclusão Escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Org.). **Das Margens ao Centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 127-128.

MENDES, G.M.L. Nas Trilhas da Exclusão: as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília – DF: CAPES, 2008, p. 109-162.

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma Educacional Emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996.

NÓBREGA, D.O.; CARVALHO, M.R.F. **Entre o Ideal e o Real**: um estudo do campo semântico das representações sociais de educação inclusiva. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/GT10.PDF>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K.S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras Editora, 2009, p. 44-45.

ORRICO, H. CANEJO, E.; FOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras Editora, 2009, p.120-121.

PARO, V.H. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília. v 73, n.l 74, p.255-290, maio/ago. 1992. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/451/456>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

PIRES, C; BLANCO, L.M.V; OLIVEIRA, M.C. Alunos com deficiência física e deficiência múltipla: um novo contexto na sala de aula. In: GLAT, R (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras Editora, 2009. p.139-140.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO LICEU MARANHENSE. Impresso por computador, 2010.

SHIROMA, E.O; MORAES, M.C.M. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004

SIQUEIRA. B.A. Inclusão de Crianças Deficientes Mentais no Ensino Regular. In. BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília – DF: CAPES, 2008, p. 301-347.

SOUZA, Flavia Danieli de. **Análise do projeto político-pedagógico:** o movimento em direção a uma escola inclusiva 2009, 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, P.; BARROS, P. **Análise de Conteúdo: a proposta de Laurence Bardin.** 2004. Disponível em: <<http://www.caleidoscopio.psc.br/ideias/bardin.html>>. Acesso em: 02 fev. 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXO

Anexo 1 - Projeto Político-Pedagógico



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE ENSINO – “LICEU MARANHENSE”
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO



SÃO LUÍS - MA
2010

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE ENSINO – “LICEU MARANHENSE”
“Educando Gerações e transformando realidades”

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Equipe sistematizadora

Deurivan Rodrigues Sampaio
Helena Lopes de Araújo
Kátia Regina Marques Ferreira

SÃO LUÍS - MA

2010

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da escola, a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, definindo claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para transformação da realidade.”

(Celso Vasconcelos)

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE ENSINO – “LICEU MARANHENSE”
“Educando Gerações e transformando realidades”

EQUIPE ESCOLAR

DIREÇÃO

Deurivan Rodrigues Sampaio – Gestor Geral;
João Soares da Fonseca – Gestor Adjunto,
Sílvio Cardoso Diniz – Gestor Adjunto;

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Matutino

Helena Lopes de Araújo
Margarete Alves dos Santos
Eliane Alves de Oliveira Gomes

Vespertino

Mércia Maria Rodrigues Lima
Ducivalda Oliveira Menêzes

Noturno

Kátia Regina Marques Ferreira
Kétsia Rejane Oliveira Gaspar
Patrícia Rakel S. Gonçalves Caldas

SECRETÁRIA

Rosa Maria Alves

PROFESSORES

Turno Matutino

Aldemir da Guia Schalder Pereira
Aníger Teresa Costa A. Chaves
Carlene Araújo dos Santos
Carlos Magno Ferreira Mendes

Delzuite Dantas Brito Vaz
Domingos Boás Garcia
Elizabeth Dutra de O. Melo
Elma Vilma Silva Ferreira
Emanuel Pacheco de Souza
Emerson Carlos Castelo Branco
Fábio Soares Raposo
Francileide Silva Melo da Silva
Francimar Andrade Araújo
Francinéia Pimenta
Gáudio Lima Trajano
Giselle Sampaio Pires
Jivancy Cantanhede de Oliveira
Joivaldo Sousa Lopes
Josafá Chaves Bentivi
José Piagoi Porto
José Raimundo Castelo Branco
José Valdir Carvalho Cavalcante
Juacy Sousa dos Santos
Kátia Simone Garcia Lindoso
Loreley Fernandes Nascimento Moraes
Lucilene Mendonça C. Pestana
Marcos dos Santos Sousa
Maria de Loures Ferreira Nunes
Maria do Socorro R. Siqueira
Maria Heloísa Guterres Costa
Maria José Felix
Marluce Erotildes Viana Pinto
Marivânia Melo Moura
Mauro Roberto Santiago
Mozilene Borges Silva
Neila Rosa Santos Bezerra
Núbia Soares Lima
Orleans Freitas Lima
Paulo Rogério Aguiar
Pedro Vieira de Carvalho

Rodrigo Cardoso Pereira
Rafael Almeida Costa
Raimundo Jorge da Silva Filho
Rita de Cássia Marques Figueredo
Rosângela Ramos Bentivi
Sônia Maria Rodrigues da Silva
Sônia Zulma Salazar

Turno Vespertino

Aldenice França de Oliveira
Aline de Jesus Veloso Castro
Ana Célia Nery do N. Furtado
Ana Cristina Bezerra R. Mendes
Aninete dos Santos Sousa
Arlindo José Pinho de Carvalho
Carlos Magno Matos Pinheiro
Cláudio de Aquino Melo Gomes
Erika Uchôa da Silva Leal
Francimar Andrade Araújo
Iracema Franco de Sá
Irialdo Lopes Sobrinho Segundo
Jack Any Carvalho de Araujo
Jacy Pires dos Santos
Jesus Marmanildo Pereira
Jivancy Cantanhede de Oliveira
Joaquim Farias de Oliveira
Joezilton Silva Sodré
José de Ribamar Silva Baldez
José Raimundo Lindoso C. Branco
Juacy Souza dos Santos
Júlio César de J. Guterres Costa
Jurandir Santos Pereira
Liliane Keully B. Leite de Macedo
Luis Antonio Cintra Nascimento
Magda Helena Nogueira
Márcio José Gonçalves de Jesus

Maria Heloísa Guterres Costa
 Maria Inês Barros de Macêdo
 Marta Maria Portugal Ribeiro Parada
 Maurício Rogério Serrão Silva
 Messias Augusto Nogueira Filho
 Pedro de Alcântara Lima Filho
 Raimundo do Espírito Santo Moraes
 Regysane Botelho Cutrim Alves
 Roberto Sérgio Nogueira e Silva
 Rodrigo Cardoso Pereira
 Rodrigo Lamego Goulart
 Rosana Gomes Mendes
 Rosenilde Rodrigues Ferreira
 Safira Santos Guarany Probst
 Tereza Cristina Coêlho Rêgo
 Terezinha de Jesus Matos Duarte
 Tomaz Edson Pereira Ribeiro
 Vanessa Sampaio Dias Gomes
 Vilmar de Cássia Barros
 Welison da Silva Sousa
 Zilza Maria Fonseca Caldas

Turno Noturno

Adriano Pinheiro Lopes
 Alfredo Vidal Cunha Neto
 Andrea Cristina Oliveira e Silva
 Aniger Teresa C. Aranha Chaves
 Aninete dos Santos Sousa
 Antonio Henrique Ferreira da Cunha
 Claudia Cristiane de Matos Sousa
 Dionary Costa Cordeiro
 Domingos Boaes Garcia
 Edna Moraes dos Santos
 Eliane Cristina Silva Moraes
 Ellen Lucy Moreira Viana
 Emerson Carlos C. Branco

Eric Sousa Cartagenes
Francisco Monteiro Filho
Geraldo Varela de Sousa Jr.
Gina dos Remédios Costa Ferreira
Gladston Xavier Diniz Silva
Jacira Pavão da Silva
Jacy Pires dos Santos
José Ismael de Carvalho Godinho
José Ribamar dos Santos Macedo
Keyton Kylson Fonseca Coelho
Lenice Silva Alves Jardim
Lucia Maria Furtado Lobato
Lucia Tereza Sousa Corrêa
Luiza Maria Ferreira Dantas
Maria Eliane Rodrigues Rosa
Mariângela Dourado
Ricardo André Ribeiro Santana
Ricardo Magno B. Mendes
Rita de Cássia Figueiredo
Rosana Gomes Mendes
Rosana Maria Mendonça Araujo
Rosana Mota da Silva
Rosângela Bentivi
Rosinéa de Fátima Maciel
Silvana Regina Brandão de Paiva
Susana Santos Ferrão Coelho

ADMINISTRATIVOS

Andrelina Soares Correa
Anita Maria Gonçalves Sales
Antônio Carlos Guimarães Serra
Antonio José Souza
Antônio Mábio Gonçalves
Augusto Sérgio Santos Ferreira
Brás Serra Pinto
Carlos Quirino dos Santos Filho

Dilma do Socorro Araújo Soares
Elda Regina Ribeiro Sena
Eurico Conceição Ferreira Neto
Geovana de Jesus Rosa da Silva
Gerson Silva Belfort
Iranildo Pereira Veras
Jorge Rodrigues Canindé
Josane de Lourdes F. Silva
José Antônio Lopes
José Francisco Ribeiro Ferreira
Lucimara Mendes Protázio
M^a do Rosário de Fátima P. Segadilha
M^a do Socorro Maranhão Campos
M^a Regina Salazar Soares
Marcos Júlio de A. Carvalho
Mauro Diniz Linhares
Raimundo Paulo Chapuí Filho
Roseane Moura Silva

SUMÁRIO

| | Pág. |
|--|------|
| 1. APRESENTAÇÃO..... | 2 |
| 2 . DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA | 3 |
| 2.1 - Nome da escola..... | 3 |
| 2.2 - Endereço..... | 3 |
| 2.3 - Níveis e modalidades de ensino..... | 3 |
| 2.4 - Atos legais..... | 3 |
| 2.5 - Código da unidade escolar | 3 |
| 2.6 - Jurisdição..... | 3 |
| 3 . JUSTIFICATIVA | 3 |
| 4 . OBJETIVOS | 5 |
| 4.1 - Geral | 5 |
| 4.2 - Específicos | 5 |
| 5 . CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA | 5 |
| 5.1 - Aspectos sociais, econômicos, culturais e geográficos..... | 6 |
| 5.2 - Histórico..... | 6 |
| 5.3 - Estrutura física | 7 |
| 5.4 - Recursos técnicos e pedagógicos..... | 8 |
| 5.5 - Dados quantitativos sobre os profissionais da escola | 8 |
| 5.6 - Dados quantitativos referentes à matrículas em 2010..... | 9 |
| 5.7 - A Clientela..... | 9 |
| 5.8 - Resultados educacionais..... | 20 |
| 5.8.1 - Desempenho escolar dos alunos | 20 |
| 5.8.2 - Desempenho global da Escola | 20 |
| 6 . ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO | 21 |
| 6.1 - Gestão democrática | 21 |
| 6.2 - Aspectos administrativos..... | 22 |
| 6.3 - Instâncias de gestão..... | 22 |
| 6.3.1 - Colegiado escolar | 22 |
| 6.3.2 - Conselho de Professores | 23 |
| 6.3.3 - Conselho de Classe | 23 |
| 6.3.4 - Caixa escolar | 24 |
| 6.4 - Aspectos organizacionais | 25 |
| 6.4.1 - Calendário escolar | 25 |
| 6.4.2 - Distribuição da carga horária | 25 |

| | |
|--|-----------|
| 6.4.3 - Sistema de coleta e registro e dados | 26 |
| 7 . CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE PRÁTICAS ESCOLARES | 26 |
| 7.1 - Princípios norteadores da ação pedagógica | 26 |
| 7.2 - Visão de sociedade, educação e futuro | 27 |
| 7.3 - Missão da escola..... | 27 |
| 7.4 - Concepção de escola | 27 |
| 7.5 - Perfil do cidadão a ser formado | 28 |
| 7.6 - Concepção de currículo, planejamento e avaliação | 28 |
| 7.7 - Educação inclusiva | 29 |
| 7.8 - Projetos coletivos..... | 30 |
| 7.9 - Convênios e parcerias..... | 31 |
| 7.10-Relação entre escola e comunidade..... | 31 |
| 8 . LEVANTAMENTO E IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS VIVENCIADOS | 33 |
| 8.1 - Necessidades e prioridades a atender..... | 33 |
| 8.2 - Estratégias de ação | 33 |
| 9 . FORMAS DE AVALIAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E EXECUÇÃO DO PPP .. | 33 |

REFERÊNCIAS

LISTA DE ANEXOS

1. APRESENTAÇÃO

Este documento trata da sistematização do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Ensino Liceu Maranhense, instituição pública situada no centro da cidade de São Luís – MA. Contém o diagnóstico da referida instituição a partir da análise de todos os segmentos que compõe o corpo escolar proporcionando um movimento de ação – reflexão – ação de forma coletiva baseada no princípio da gestão democrática traçando assim metas e ações que fortaleçam a qualidade do ensino público maranhense.

De acordo com Celso Vasconcelos o Projeto Político-pedagógico:

“É o plano global da escola, a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, definindo claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para transformação da realidade.”
(Celso Vasconcelos)

Conforme preceitua a LDBEN Nº 9394/96 em seu Art. 12, Inciso I, Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar a proposta pedagógica. No seu Inciso VII determina que a escola deve informar aos pais e responsáveis sobre a execução de sua proposta pedagógica. No Artigo 13 é dada dentre outras, como responsabilidade dos professores, participar da elaboração da proposta pedagógica da escola e elaborar e cumprir seu plano de trabalho. No Artigo 14 é definido a participação de todos os profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, como um dos princípios da gestão democrática.

Desta forma, pautados em uma gestão democrática e na busca pela identidade de uma escola autônoma, capaz de atender as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, consolidar sua relação com a comunidade, democratizar o acesso e a permanência com sucesso do aluno em seu meio, dentre outras, é que se buscou no coletivo a análise da realidade, por meio de discussões realizadas com todos os segmentos, para então construirmos, passo a passo, uma escola em que todos se identifiquem, compromissada acima de tudo com o desenvolvimento pleno do nosso educando, contribuindo assim, para a transformação social da realidade. O projeto não pode ser visto como algo pronto e acabado, mas sim como uma etapa em direção aos desafios e metas estabelecidas por toda comunidade escolar liceísta.

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

2.1 NOME DA ESCOLA

Centro de Ensino Liceu Maranhense

2.2 ENDEREÇO

Parque Urbano santos S/N – Centro, São Luís - Maranhão

CEP 65020-180 - Fone: (98) 3232 – 3450

E-mail: liceumaranhense1838@gmail.com

2.3 NÍVEIS E MODALIDADE DE ENSINO

O Centro de Ensino Liceu Maranhense oferece Educação Geral em nível de Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno na modalidade regular.

2.4 ATOS LEGAIS

Criado pela Lei nº 17 de 24.07.1838

Ensino Médio - Reconhecido pela Resolução nº 34/75 CEE

2.5 CÓDIGO DA UNIDADE ESCOLAR

INEP - 21009848

2.6 JURISDIÇÃO

Unidade Regional de Ensino – São Luís

3. JUSTIFICATIVA

A educação no Brasil teve um grande impulso com o advento da Lei de Diretrizes e Bases¹ (LDB) no ano de 1996, a qual foi referendada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Com a criação deste dispositivo foi possível implantar uma nova gestão no ensino público priorizando o acesso democrático servindo como fator de inclusão social, sempre observando os princípios que regem a educação no país.

O dispositivo em tela estabeleceu as atribuições do sistema público, definindo diretrizes para uma gestão democrática do ensino básico, determinando a participação coletiva na elaboração do projeto político-pedagógico. A participação coletiva inclui pais, alunos, profissionais da educação, enfim toda a comunidade escolar.

Atualmente a escola possui autonomia para elaborar seus projetos, o que vem mais uma vez firmar sua gestão democrática.

Ainda que a democratização da gestão do ensino tenha integrado as bandeiras das forças que lutaram pelo processo de redemocratização política do país (desde meados da década de 1970), e apesar de ser inegável algumas conquistas, as prioridades estabelecidas para a política educacional brasileira, nas últimas décadas, tenderam a imprimir outros significados à noção de democracia. De fato, seguindo referenciais de inspiração neoliberal no quadro da reforma administrativa do Estado, a má gestão foi tomada como, praticamente, a causa de todos os males que afetam os

¹ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

processos de ensino e aprendizagem. Visando superá-los, realizou-se um tipo de interpretação da realidade que conduziu às tentativas de adoção da gestão gerencial nas escolas e, através de processos de desconcentração/municipalização, privilegiamento do local, dentre outras medidas, tentou-se delegar às unidades escolares, aos professores e à comunidade a solução dos problemas que vêm contribuindo para que não tenhamos uma educação pública de qualidade².

Neste sentido a escola foi estimulada a criar seu próprio projeto político-pedagógico servindo de instrumento de democracia, fortalecendo a política educacional com o objetivo de formar cidadãos responsáveis.

4. OBJETIVOS

4.1 Geral

- ✓ Sistematizar ações que visem à qualidade do ensino e conseqüentemente o desenvolvimento integral do educando no Centro de Ensino Liceu Maranhense, compreendido como um espaço onde se vivenciem práticas pedagógicas, políticas e culturais promovendo um crescimento significativo do indivíduo e da sociedade.

4.2 Específicos

- ✓ Criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade;
- ✓ permitir ao aluno exercitar sua cidadania a partir da compreensão da realidade, para que possa contribuir em sua transformação;
- ✓ buscar novas soluções, criar situações que exijam o máximo de exploração por parte dos alunos e estimular novas estratégias de compreensão da realidade;
- ✓ melhorar a qualidade do ensino, motivando e efetivando a permanência do aluno na Escola, evitando a evasão;
- ✓ criar mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos na melhoria da qualidade de ensino e com o aprimoramento do processo pedagógico;
- ✓ promover a integração escola-comunidade;

² AZEVEDO, Janete M.L. de. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Revista Educação & Sociedade** n. 80, Campinas: CEDES, 2002.

- ✓ atuar no sentido do desenvolvimento humano e social tendo em vista sua função maior de agente de desenvolvimento cultural e social na comunidade, a partir de seu trabalho educativo.

5. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

5.1 Aspectos sociais, econômicos, culturais e geográficos.

O Centro de Ensino Liceu Maranhense está situado no centro da capital maranhense, São Luís, cidade com 997.098 habitantes. A cidade é formada por um centro urbano com 122 bairros (que constituem a região semi-urbana) e 122 povoados (que formam a zona rural), está dividida em 15 setores fiscais e 233 bairros, loteamentos e conjuntos residenciais.

A cultura ludovicense é fortemente influenciada por aspectos africanos e indígenas e sua economia baseia-se na indústria de transformação de alumínio, alimentícia, turismo e serviços. As desigualdades sociais são visíveis.

O centro de Ensino Liceu Maranhense historicamente recebeu uma clientela economicamente favorecida dada a sua oferta de ensino de qualidade fator fundamental para o ingresso no ensino superior brasileiro.

Atualmente, por meio de processo seletivo pode-se afirmar que o público alvo é economicamente diversificado, ou seja, há alunos de classe média alta e baixa além de alunos oriundos de classes populares. A classe trabalhadora também se faz presente no referido Centro, sendo sua maioria no turno noturno.

Não fugindo a regra do contexto mundial, estamos inseridos em um mundo capitalista onde a corrida por ganhos individuais, lucros se tornam motor para o desenvolvimento da humanidade. A globalização exige atualmente no contexto escolar novas formas de condução do processo educativo e, as inovações tecnológicas permitem a inclusão daqueles que obtiverem maiores informações e formações.

5.2 Histórico

Surgido a partir da fundação do Seminário diocesano de Santo Antônio em 17 de Abril de 1838 por influencia de D. Marcos Antônio de Souza e nesse mesmo ano, o então presidente da província maranhense, Vicente Tomaz Pires de Figueiredo Camargo sancionou a Lei Nº 17, de 24 de julho de 1838 criando o Liceu Maranhense.

Em 1890 a escola foi transferida para sede própria da Rua Formosa e em 1941 para a sede definitiva, no prédio que ainda hoje está e inaugurada pelo Dr. Paulo Ramos.

A palavra Liceu (do grego ΛΥΚΕΙΟΝ) designava os ginásios de Atenas onde os jovens gregos praticavam exercícios físicos e intelectuais, discutindo com seus mestres assuntos sociais e políticos, preparando-se para serem cidadãos.

Segundo fontes históricas, anteriormente à criação do Liceu Maranhense não havia um núcleo onde as aulas funcionassem juntas e com regularidade. Dada a sua importância, foi comparado posteriormente ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro pela possibilidade que representava para a evolução do ensino público.

Inicialmente desenvolvia dois cursos de formação a nível médio, o de Marinha e o de Comércio, este último suprimido logo após a sua criação devido o acentuado caráter literário do ensino do "Liceu", haja vista toda sua clientela ser candidata aos cursos superiores. Fato que mereceu críticas, pois a oferta de cursos que habilitassem a uma profissão era necessária, considerando o contexto econômico-social maranhense que necessitava do aparelhamento da sociedade com pessoas que pudessem ser úteis à vida prática e produtiva combatendo os exclusivismos jurídico, clássico e teórico da época. Embora reformas viessem a introduzir outros cursos, os esforços não foram significativos, pois se continuava a ter a mesma feição literária e propedêutica. A escola hoje oferece curso em formação geral.

No Liceu Maranhense já estudaram e estudam inúmeros jovens que da construção de seu saber, através do convívio com seus pares e mestres, ajudam não só a contar a história intelectual, política e artística do Estado e do País, mas também a participar da sociedade como cidadãos atuantes.

5.3 Estrutura física

O Centro de Ensino "Liceu Maranhense" está instalado num prédio de construção em estilo neoclássico. Sua última reforma ocorreu em 2005, mas apresenta-se com excelente conservação. Conta com 20 Salas de Aula em cada turno de funcionamento, Sala de Professores com 02 Banheiros, Sala de Secretaria com banheiro, Biblioteca, Laboratório de Química, Laboratório de Biologia, Laboratório de Física, Laboratório de Matemática, Laboratório de Informática, Laboratório de Fitoterapia, Sala do Gestor Geral com Banheiro, Sala dos Gestores Adjuntos com Banheiro, Sala para Reuniões, Sala da Coordenação Pedagógica, Sala de Vídeo, Sala de Educação Física com banheiro, Almoarifado, 02 Dispensas, 02 Cantinas, 08 Sanitários para Alunos, Depósito, Teatro com 02 Banheiros, Horto Medicinal com Consultório e banheiro, Sala de Arte, Sala de Vídeo, Sala de Recursos Especiais com banheiro, Sala do Grêmio Estudantil, Sala da Rádio da Escola, Sala de Xerografia, Sala de Recursos Humanos, 02 Dependências para Serviços Gerais, 02 Banheiros Adaptados para Alunos com Necessidades Especiais, Arquivo Geral, Quadra Poliesportiva, Quadra descoberta, Pátio coberto, amplo Estacionamento, Jardins (interno e externo ao prédio), Áreas livres.

As salas são amplas, assim como os corredores e escadarias. A conservação em geral é boa, graças ao trabalho de conscientização de alunos e comunidade visando à preservação da Escola. Por tratar-se de uma construção de grande porte, são muitas as despesas para limpeza, manutenção e conservação do imóvel, nem sempre havendo recursos financeiros para todas as intervenções necessárias.

5.4 Recursos técnicos e pedagógicos

A Escola se acha relativamente equipada para dar consecução às suas atividades educacionais. Conta com 04 aparelhos de televisão, 03 de vídeo, 06 retro-projetores, 25 computadores na sala de Informática, 02 Notebook, 04 impressoras usadas pela administração, 02 aparelhos de som com acessórios, 02 home theater, 06 caixas acústicas, 01 filmadora, 01 máquina fotográfica, 01 máquina copiadora, 04 data shows, acervo bibliográfico com aproximadamente 3.500 volumes. Possui também material pedagógico específico (Sala de Recursos Multifuncionais). A parte de administração está bem instalada, com mobiliário e equipamentos adequados ao seu uso. Há ainda 05 Notebooks com programas especiais para deficientes visuais, assim como impressora em Braille e scanner. A escola possui um elevador para alunos com necessidades especiais. A cozinha conta com os equipamentos necessários para a consecução de suas atividades. Há ainda equipamentos elétricos e ferramentas para limpeza e manutenção das instalações.

5.5 Dados quantitativos sobre os profissionais da escola

Oferecendo Ensino Médio flexibilizado, a escola conta com 137 professores efetivos em exercício, sendo 10 contratados. 13 professores estão exercendo outras funções e 23 estão afastados (licença, mestrado, doutorado). Do total em nível de titulação 31 possuem Especialização, 15 Mestrado e 05 Doutorado. A administração compõe-se de 01 Secretária, 26 funcionários administrativos, 15 Serventes, 03 Auxiliares de Serviços Gerais. 01 Gestor Geral, 02 Gestores Adjuntos, 08 Coordenadoras Pedagógicas.

5.6 Dados quantitativos referentes às matrículas ano letivo 2010

Atualmente a Escola funciona com 20 salas de aula nos turnos matutino, vespertino e noturno. Em cada sala estão matriculados aproximadamente 42 alunos de ambos os sexos.

O quantitativo de alunos matriculados por série/turno segue a tabela abaixo:

| ALUNOS MATRICULADOS | TURNO | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | TOTAL POR TURNO |
|---------------------|------------|--------|--------|--------|-----------------------|
| QUANTIDADE | MATUTINO | 225 | 270 | 405 | 900 |
| | VESPERTINO | 299 | 329 | 239 | 867 |
| | NOTURNO | 324 | 238 | 254 | 816 |
| TOTAL POR SÉRIE | | 848 | 837 | 898 | |
| TOTAL GERAL = 2.583 | | | | | |

5.7 A Clientela

Fazendo parte da comunidade é fundamental que a Escola conheça o contexto social de sua vizinhança e da clientela a que serve. Apesar de óbvia, nem sempre essa percepção é alcançada pelas Escolas, muitas vezes absorvidas na atividade educativa como expressão de um processo burocrático e indefinido. Conhecer a comunidade em que estão inseridas e, portanto, sua clientela, suas necessidades, potencialidades e expectativas, adequando a elas seu trabalho de atendimento educacional é a única forma possível para a Escola atender às suas finalidades - formar cidadãos conscientes e capazes, fornecendo, ainda, os conteúdos e habilidades necessários à sua melhor inserção no ambiente social.

A clientela do "Liceu Maranhense" já não é mais constituída pela elite do Estado que aqui estudava quando da sua criação durante o Império brasileiro em 1838. No entanto, como há uma oferta de vagas inferior à procura (600 vagas oferecidas em 2010 para 6.250 inscritos para o seletivo) os alunos apresentam uma boa base de conhecimento e conseqüentemente há certa homogeneidade no nível de ensino com resultado ao final dos estudos satisfatório. São provenientes das mais diversas classes sociais e dos diversos bairros que compõem a nossa cidade, com predominância dos que residem no Centro de São Luís.

O entorno da escola tem apresentado alguns problemas que interferem no processo ensino aprendizagem tais como: o barulho promovido pelos automóveis, em especial os ônibus e carros de propaganda, os bares e lojas que se concentram na área do Centro.

5.8 Resultados educacionais

5.8.1 Desempenho escolar dos alunos no ano letivo 2009

Em 2009, a Escola matriculou 2.644 alunos. Correspondem a 947 alunos no turno matutino, 931 alunos no turno vespertino e 766 alunos no turno noturno.

A tabela a seguir apresenta o quantitativo dos alunos promovidos, reprovados, infreqüentes e transferidos do total matriculado.

| SITUAÇÃO FINAL | MATUTINO | VESPERTINO | NOTURNO | TOTAL |
|----------------|----------|------------|---------|-------|
| Aprovados | 839 | 811 | 480 | 2.130 |
| Reprovados | 74 | 92 | 96 | 262 |
| Transferidos | 05 | 11 | 10 | 26 |
| Infreqüentes | 29 | 17 | 180 | 226 |

5.8.2 Desempenho global da escola no ano letivo 2009

Em 2009, a Escola aprovou 282 alunos nas universidades públicas do Maranhão por meio do SISU e muitos outros para as universidades particulares por meio do ProUni com bolsas integrais e parciais.

A Escola venceu as cinco versões das Olimpíadas Brasileiras de Matemática a nível estadual recebendo premiação, medalhas e diplomas. Também foi vencedora no concurso de produção textual, categoria conto, promovido pela Feira do Livro de São Luís com o 1º e 2º lugares. Nossos alunos participaram de oficinas de redação promovidas pelo Centro de Criatividade Odylo Costa Filho, que resultaram na publicação de livro sobre a vida e obra do escritor maranhense Odylo Costa Filho.

Em termos de rendimento do ensino, os dados apresentados anteriormente atestam a qualidade do ensino oferecido pela escola e comprovam o bom aproveitamento. A situação é a mesma observada no ano letivo anterior, quando, apesar da programação curricular ter sido comprometida com a greve de professores, os resultados nos mostraram grande desempenho dos alunos nos exames vestibulares.

Quanto ao abandono escolar os dados aparecem estáveis, apenas camuflados pelo uso comum da comunidade de, mudando com freqüência de local de residência, não tomar a providência de solicitar transferência formal de escola, mas simplesmente rematriculando seus filhos em outra unidade próxima da nova moradia, fato que a partir deste ano não mais existirá, pois a Secretaria de Educação do Estado adotou o SIAEP – Sistema de Administração das Escolas Públicas, que não permitirá a matrícula de alunos sem a desvinculação da escola anterior.

6. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO

6.1 Gestão Democrática

Os princípios da gestão democrática se fazem presentes nesta Instituição de Ensino. Sua organização administrativa parte pela gestão do Colegiado Escolar e os conselhos instituídos dentro da escola onde se visualiza um exercício de tomadas de decisão de forma coletiva como preceitua Cury (2005, p. 18):

“A gestão democrática da educação voltada para um processo de decisão baseada na participação e na deliberação pública expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática.”

A Constituição Federal de 1988 trata em seu Artigo 206 dos princípios da gestão democrática do ensino público, na forma da lei onde trata da participação efetiva da sociedade nos processos de decisão sobre interesses coletivos com autonomia e em regime de colaboração entre si. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 destaca em seus artigos 14 e 15 as seguintes determinações:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

III. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

IV. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

6.2 Aspectos Administrativos

Na busca por atividades que garantam o bom funcionamento da Escola, zelando pelo desenvolvimento integral dos alunos, é primordial que cada segmento que a compõe (Diretores, Coordenadores, Professores, Administrativos, Alunos, Família) desenvolva com competência as atribuições pertinentes a sua função/responsabilidade.

Para isso é necessário que cada envolvido no processo ensino-aprendizagem tenha plena consciência do seu papel. O Regimento Escolar traz as competências pertinentes aos Gestores em seu Título II, Capítulo I, Seção I; competências pertinentes aos Gestores Auxiliares no Título II, Capítulo

I, Seção I, Subseção II; Serviços Administrativos no seu Título II, Capítulo III, Seções I e II; atribuições da Equipe Técnico Pedagógica em seu Título III, Capítulo I. O Título III apresenta os direitos, deveres e proibições aplicadas ao pessoal administrativo, docente e discente. A participação da família na educação dos filhos é destacada na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205, no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Art. 4º.

Torna-se imprescindível que as especificações legais sejam seguidas por todos os segmentos que compõem a Escola. Destacamos, porém, que no dia-a-dia, muitas são as atribuições extras que Gestores, Coordenadores, Professores e Pais enfrentam no desempenho de sua função. E, situações como indisciplina, jornada extra de trabalho, ausência da família na Escola, dentre outros são dificultadores no desenvolvimento do processo educativo, tornando-se necessário a discussão em conjunto de medidas que visem sanar os problemas elencados por cada segmento.

6.3 Instâncias de Gestão

6.3.1 Colegiado Escolar

A Escola adotou a gestão democrática participativa e o Colegiado Escolar é um instrumento de democratização das decisões. É constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, sendo 02 professores, 02 pais ou responsáveis, 02 servidores, 02 alunos e o Gestor Geral, em atendimento ao que é estabelecido em Regimento próprio. Desempenha o Colegiado, função deliberativa, consultiva, fiscalizadora ou avaliativa e mobilizadora nos assuntos referentes à gestão administrativa, político-pedagógica e financeira da escola.

Suas reuniões ocorrem de forma ordinária - mensalmente, com a presença de, no mínimo 2/3 de seus membros; semestrais - convocadas pelo presidente para em assembleia geral, analisar e aprovar relatório de trabalho e, extraordinária - sempre que houver necessidade, sendo registrada em ata específica.

Os membros do Colegiado Escolar são eleitos pelo voto direto para um mandato de dois anos, podendo ser reeleitos.

No que se refere ao cumprimento legal disposto ao Colegiado Escolar, a Escola segue o Regimento Próprio do Colegiado Escolar Biênio 2009/2011, no seu 7º pleito.

6.3.2 Conselho de Professores

O Conselho de Professor é uma instância consultiva e deliberativa sobre procedimentos de ensino-aprendizagem que venham a resolver problemas e elevar, qualitativamente, resultados de aprendizagem dos alunos. Funcionou pela primeira vez na Escola no ano de 2007, em conformidade com o Regimento Escolar e Resolução própria. É necessária a sensibilização dos docentes para a

importância do Conselho de Professores dentro do desenvolvimento da gestão democrática no seio da Escola.

6.3.3 Conselho de Classe

O Conselho de Classe é um órgão que tem por finalidade contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Segue o que determina o Regimento Escolar e Resolução própria, quanto a sua constituição e função. É constituído por professores, representando cada componente curricular por série, alunos líderes de turmas e presidido por uma Coordenadora Pedagógica. Suas reuniões estão definidas no calendário escolar ocorrendo 04 (quatro) vezes por ano, após cada período letivo, e, extraordinariamente, tantas vezes quantas foram necessárias, sendo lavrada em ata, aprovada e assinada por todos os componentes.

A Coordenação Pedagógica realiza formação sobre o Conselho de Classe com todos os representantes de turma após eleição dos mesmos, sendo destacada a função do Conselho e a postura ética a respeito dos assuntos neles abordados.

De acordo com o Regimento Escolar em seu Art. 31 - Competirá ao Conselho de Classe:

- I - analisar o processo ensino-aprendizagem, considerando todos os elementos envolvidos;*
- II - propor medidas que visem à melhoria do processo ensino-aprendizagem;*
- III - cultivar o bom relacionamento entre professor e aluno, a fim de que trabalhem num clima de amizade e respeito mútuo;*
- IV - acolher, analisar e dar encaminhamentos às reivindicações dos alunos;*
- V - analisar o processo avaliativo do aluno durante o ano letivo, quando solicitado, e, conforme o caso, criar uma nova oportunidade de avaliação;*
- VI - as decisões do conselho de classe deverão ser submetidas ao Conselho de Professores;*
- VII - executar outras atividades correlatas.*

As reuniões do Conselho de Classe são imprescindíveis para a avaliação e melhoria do processo ensino-aprendizagem.

6.3.4 Caixa Escolar

A Caixa Escolar foi instituída, nos estabelecimentos Estaduais de Ensino da Pré – Escolar ao Ensino Médio organizando-se sob a forma de sociedade civil sem fins lucrativos por meio da Portaria Nº 688 de 10 de maio de 1995. A seguir o Decreto Nº. 14559 de 22 de maio de 1995 autoriza a Secretaria de Estado da Educação a repassar recursos financeiros às Caixas das Escolas Estaduais. O mesmo Decreto dispõe que Caberá aos Colegiados Escolares instituídos pelo Decreto Nº 14.558,

acompanhar, supervisionar e fiscalizar a aplicação dos recursos repassados pela Secretaria de Estado da Educação às Caixas Escolares.

A Escola recebe os recursos de natureza convencional do Fundo Estadual da Educação - FEE transferidos pela SEDUC em 04 parcelas iguais, sendo 02 (duas) por semestre, em conta bancária específica. Uma parcela anual do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e, 10 parcelas para custear a merenda escolar.

É constituída por um Presidente nato, o Diretor, um Tesoureiro (Professor ou administrativo), um Secretário (Professor ou Administrativo) e um Conselho Fiscal composto por 03 Pais ou Responsáveis.

O Gestor Geral apresenta os valores transferidos à Caixa Escolar com as respectivas despesas no mural da Escola para o conhecimento de todos.

No que diz respeito à Caixa Escolar a Escola deve seguir o que determina a Resolução N° 01/2009 da Secretaria de Estado da Educação que trata das normas para transferência, execução e prestação de contas dos recursos financeiros a ela destinada.

6.4 Aspectos organizacionais

6.4.1 Calendário Escolar

Para atender a demanda dos serviços é necessário organizar o tempo, assim sendo para o planejamento das atividades escolares deve-se sempre ser observado o calendário escolar, cuja finalidade de acordo com o Regimento Escolar é de fixar o início e término do ano letivo, assim como recesso, férias, feriados e comemorações cívicas, de acordo com as eventualidades.

Desta forma, o anexo 01 traz o calendário escolar proposto para o ano letivo de 2010.

6.4.2 Distribuição da carga horária anual

A Escola funciona nos três turnos – matutino, vespertino e noturno. As disciplinas são organizadas por áreas de conhecimento com uma carga horária anual de 1.200 horas/aulas por série, distribuídas em 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, conforme especificações a seguir:

| COMPONENTE CURRICULAR | CARGA HORÁRIA | | |
|--|---------------|-----------|-----------|
| ÁREA DE LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO |
| LÍNGUA PORTUGUESA | 200 | 200 | 200 |
| ARTE | 80 | 80 | 80 |
| LÍNGUA INGLESA | 80 | 80 | 80 |
| LÍNGUA ESPANHOLA | 80 | 80 | 80 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 80 | 80 | 80 |
| ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TEC. | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO |
| MATEMÁTICA | 120 | 160 | 160 |
| FÍSICA | 120 | 80 | 120 |
| BIOLOGIA | 80 | 80 | 120 |
| QUÍMICA | 80 | 120 | 120 |
| ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO |
| HISTÓRIA | 120 | 80 | 80 |
| GEOGRAFIA | 80 | 80 | 80 |

6.4.3 Sistema de coleta e registro e dados.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas, os conteúdos ministrados, as notas e frequência dos alunos são registradas no Diário de Classe pelo professor. Sendo este também o responsável pela digitação destes dados no SIAEP Sistema Integrado de Administração das Escolas Públicas.

Ao término de cada bimestre os resultados das avaliações, bem como as frequências, são comunicadas aos alunos pelos professores e aos pais/responsáveis pela Coordenação Pedagógica por meio de cronograma específico para atendimento por turma e duas vezes por ano ocorre a entrega dos boletins.

Com a implantação do SIAEP, o aluno e sua família podem acompanhar as aulas ministradas, bem como o rendimento bimestral do aluno com a respectiva frequência às aulas e imprimirem os boletins sempre que desejarem via internet, acessando ao site www.siaep.educacao.ma.gov.br. Para isso, O Centro de Processamento de Dados e a Coordenação Pedagógica, informam aos alunos o seu número no INEP e é explicado aos pais/responsáveis nas reuniões passo a passo como devem proceder para terem acesso aos dados no sistema.

No que diz respeito ao Registro dos resultados pela Secretaria, a Escola segue o que determina o Regimento Escolar em seu Título VI, Capítulo II, Seções II e III que trata dos Meios de Registros e Comunicação dos Resultados e Certificação.

7. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE PRÁTICAS ESCOLARES

7.1 Princípios norteadores da ação pedagógica

Os princípios que norteiam a escola democrática, pública e laica estão presentes neste projeto onde se prioriza a igualdade de oportunidades, a gestão democrática, a valorização dos profissionais por meio da formação continuada. A partir dessa compreensão considera-se os seguintes pontos:

- A valorização do indivíduo enquanto ser histórico capaz de transformar a sociedade num exercício de ação-reflexão-ação;
- Assegurar a reorganização da escola a partir de mudanças culturais, científicas e tecnológicas na sociedade;
- Promover a participação de todos em busca de um ensino de qualidade.

7.2 Visão de sociedade, educação e futuro.

Vivemos em uma sociedade que sofre constantes mudanças em uma velocidade surpreendente. É um espaço de interação humana, onde conflitos e contradições são motores para sua evolução cultural, científica, política e econômica.

A educação é compreendida como instrumento de democratização, de construção de saberes constituídos historicamente. Pois “... A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais, isto é, em sua busca constante pela humanização...” Paulo Freire.

Assim definimos como visão de futuro fortalecer as práticas educativas, bem como, implantar novas onde se observe a harmonia entre o tradicional e as inovações tecnológicas que faça com que nossa escola seja reconhecida pela qualidade do ensino, pelo respeito e valorização dos nossos alunos e colaboradores e pela responsabilidade social.

7.3 Missão da escola

Garantir um ensino de qualidade, contribuindo para melhoria das condições educacionais de nossa população trabalhando competências e habilidades a fim de assegurar a formação de cidadãos

críticos e conscientes capazes de agir construtivamente no processo de transformação da sociedade nos seus mais variados aspectos.

7.4 Conceção de escola

A escola é um campo de relações democráticas compreendida como espaço de formação, vivência, experimentação e produção de conhecimento.

Vale ressaltar, que a escola contemporânea vem sofrendo transformações para atender as novas demandas e assegurar um espaço privilegiado de aprendizagem onde se desenvolvam competências e habilidades necessárias para a formação de cidadãos atuantes. Neste sentido, acreditamos que todo o trabalho escolar deve voltar-se para atender esta demanda.

7.5 Perfil do cidadão a ser formado

Na sociedade contemporânea onde a cada dia as exigências se ampliam, busca-se formar cidadãos conscientes, críticos, proativos capazes de refletir sobre a realidade e intervir na mesma com o objetivo de transformá-la positivamente tornando-a mais justa e igual. Além disso, pretende-se formar jovens com competências e habilidades para um bom desempenho no mercado de trabalho. Que sejam capazes de crescer individualmente e coletivamente contribuindo para mudar a realidade econômica do nosso estado.

7.6 Conceção de currículo, planejamento e avaliação.

O currículo está voltado para a dinâmica da sociedade, ao trabalho e à função social da escola pública sendo norteadada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Referencial Curricular do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

Saberes científicos e populares impulsionados pelas inovações tecnológicas exige um novo pensar pedagógico que acompanhe essas mudanças nas vidas dos seres humanos. Assim, as necessidades e interesses dos alunos são contemplados e valorizados.

Os princípios da interdisciplinaridade estão presentes nesta proposta, uma vez que a interlocução de saberes são necessários para ampliação e valorização do conhecimento.

O planejamento do trabalho pedagógico é um instrumento fundamental para a garantia da qualidade do ensino, uma vez que este é compreendido como instrumento norteador da ação educativa entre os vários sujeitos que compõe a escola. Assim, planejamento pode ser compreendido como:

“processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola

deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares” (VASCONCELLOS, 1995, p. 56)

A avaliação é considerada o ponto de partida e o ponto de chegada do processo educativo, pois é partindo desta avaliação (diagnóstica) que se pode traçar ações para a melhoria da qualidade do ensino. E, sendo analisadas ao longo do processo (avaliação processual) deve ser entendida como ferramenta a ser consultada cotidianamente.

7.7 Educação Inclusiva

A Escola recebeu 2.583 matrículas este ano, deste total 08 alunos apresentam necessidades educacionais especiais e estão inseridos em classes comuns. Na tabela a seguir pode ser observado alguns dados referentes aos mesmos:

| TURNO | SÉRIE | DIAGNÓSTICO | IDADE |
|------------|-----------------------------|--|---------|
| Matutino | 2 ^a | Displasia fronto-nasal associada a retardo mental leve | 19 anos |
| | | Paralisia Cerebral do tipo coreoatetose. | 16 anos |
| | Paralisia Cerebral Infantil | 19 anos | |
| | 3 ^a | Dorsolombalgia; Hidrocefalia congênita; Paralisia cerebral; Diplegia espástica | 16 anos |
| Vespertino | 2 ^a | Baixa visão | 17 anos |
| | 3 ^a | Deficiente visual | 18 anos |
| Noturno | 1 ^a | Deficiência auditiva | 17 anos |
| | 2 ^a | Deficiência auditiva | 19 anos |

Durante este ano, a Escola convidou para realizar palestra aos professores, profissionais especializados do Centro João Mohana, onde ficou definida a continuação do trabalho por meio de oficinas a partir do mês de agosto, abordando metodologias voltadas para o trabalho com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sendo necessário instrumentalizar os professores que lidam com as especificidades apresentadas pelos alunos.

Anteriormente foi desenvolvida tanto na Semana Pedagógica, quanto em momento de formação continuada, palestras para os professores e Coordenação, com profissionais da Rede Sarah (casos específicos), Secretaria de Educação Especial e Centro João Mohana (encaminhamentos gerais) para auxiliar o trabalho docente no desenvolvimento das atividades.

Até o momento não houve necessidade de adequação curricular voltada para atender as necessidades dos alunos. No entanto, no momento do planejamento, o professor deve pensar que as metodologias trabalhadas em sala devem ser pensadas, a fim de que, contemplem as adequações necessárias voltadas para atender as necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos (motivação, capacidade de atenção, interesses, estratégias próprias de aprendizagem, tipos de preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem).

No que diz respeito à avaliação alguns alunos apresentam necessidade de adequações (flexibilização) quanto às técnicas e instrumentos utilizados pelo professor contemplando os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem) dos mesmos. Em diversas ocasiões necessitam de mais tempo para o alcance de determinados objetivos e realização das atividades propostas.

De acordo com o Regimento Escolar quanto à promoção dos *“alunos que apresentam necessidades especiais, o processo avaliativo deve seguir os critérios adotados para todos os demais ou adotar adequações, quando necessário”*. Neste caso, a Escola reúne o Conselho de Classe para encaminhamento dos procedimentos necessários a promoção do aluno.

Neste ano a partir do mês de maio a Escola recebeu profissional apto a trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais na Sala de Recursos Multifuncionais. Os alunos são atendidos em turno inverso aos das aulas regulares.

7.8 Projetos coletivos

Os projetos educativos fazem parte das atividades educativas desenvolvidas pela Escola e contam com a participação da Direção, Coordenação, Professores e Alunos. Este ano muitos estão tendo continuidade e outros estão sendo construídos coletivamente. Trata-se de projetos interdisciplinares que propiciam vivenciar práticas possibilitando ao educando a construção do seu conhecimento.

Em 2010 estão sendo desenvolvidos /construído os projetos abaixo citados:

- ✓ Saúde e prevenção nas escolas (Em desenvolvimento)
- ✓ Potencial turístico da Ilha de São Luís (Em construção)
- ✓ Canto Coral (Em desenvolvimento)
- ✓ Cantata Natalina
- ✓ Gincana Solidária (Em construção)
- ✓ Leitura e produção textual (Em desenvolvimento)
- ✓ Ensino Médio Inovador (Em desenvolvimento)
 - Rádio Web/Oficinas de Dança
 - Horto Medicinal
 - Quilombos: uma forma de resistência negra

7.9 Convênios e parcerias

São muitas as Instituições parceiras da Escola. Suas atividades são desenvolvidas por meio de palestras sobre temas específicos, desenvolvimento de projetos educativos, estágios etc.

As atividades são solicitadas pela Escola ou oferecidas pelas diversas instituições. Para o desenvolvimento das mesmas, no entanto, há agendamento prévio a fim de não coincidirem com as atividades já propostas no calendário escolar. Os parceiros do Liceu Maranhense são: UFMA, UEMA, IFMA, SESC, UNIVIMA, CEUMA, UVA, FAMA, DETRAN, TRT, TRE, CIE, GEAPE, BEMFAM, Conselho Tutelar, OAB, Polícia Rodoviária Federal, Museu Histórico, Fundação Odylo Costa Filho, Arquivo Público do Estado, Juizado de Proteção à Infância e ao Adolescente.

7.10 Relação entre escola e comunidade

O "Liceu Maranhense" está localizado no Centro da cidade de São Luís, bairro que concentra o maior número de lojas e repartições públicas e, vizinho de áreas famosas em todo o Estado pela violência que marca o seu dia a dia, ligada principalmente a problemas de consumo e tráfico de drogas, roubos e assassinatos (Liberdade, Camboa e outros). Há toda uma população pobre, carente e trabalhadora, geralmente migrada de outras cidades do Maranhão convivendo com o crime e a marginalidade e sem outra condição de moradia a não ser nas adjacências dos grandes bairros da cidade. Residem em habitações com mínimo conforto, geralmente inacabadas, de alvenaria, ou em barracos de madeira e restos de construção. A estrutura urbana oferece água encanada em boa parte das casas, assim como eletricidade. Poucas, porém, usufruem de esgotos públicos.

O atendimento médico é feito, em casos de emergência, pelo Pronto Socorro da Prefeitura – Socorrão, por encontrar-se próximo à Escola. A maioria dos terrenos e imóveis do local é de construção antiga e, na sua maioria, incorporados ao patrimônio histórico da cidade. Quase todos os ônibus dos bairros da cidade têm como destino o Centro e, por conseguinte, transitam pelas ruas laterais da escola. Existem outras escolas de grande porte na mesma área que convivem com o mesmo problema de barulho e sedução das lojas, bares e Shopping Center.

A Escola mantém um bom relacionamento com a comunidade, apesar disso, não é grande a participação da mesma nas atividades regulares promovidas pela Escola, restringindo-se a um número de pequeno país mais conscientes e cooperativos.

8. LEVANTAMENTO E IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS VIVENCIADOS

8.1 Necessidades a atender e prioridades

- ✓ Elevar o desempenho acadêmico dos alunos;
- ✓ Melhorar os processos comunicativos na escola;

- ✓ Promover maior participação da família na escola;
- ✓ Diminuir a evasão no turno noturno.

8.2 Estratégias de ação

As estratégias estão contempladas no Plano de Gestão Escolar, anexo 02, deste documento.

9. FORMAS DE AVALIAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A avaliação do Projeto Político Pedagógico será feita de forma processual, sendo revisado e reelaborado anualmente por uma comissão instituída pelo corpo escolar contemplando todos os segmentos que fazem parte da comunidade escolar do Liceu Maranhense.

APÊNDICES

Apêndice - 01 – Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ RETORIA DE PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a)

Estamos realizando uma pesquisa, para concluir o Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da UFMA, que tem como tema **A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense.**

Gostaríamos muito que você participasse desse estudo, pois trará contribuições valiosas para a compreensão desse tema em nosso sistema educacional. Para participar, basta participar da entrevista agendada pela pesquisadora e responder ao questionário anexo a esse documento.

Os dados obtidos serão estritamente confidenciais, e nossa conduta será fiel aos princípios éticos que regem a pesquisa em educação. Informamos também que, eventualmente, esse trabalho poderá ser publicado e apresentado em congressos ou ser utilizado, em caráter didático, seguindo, na íntegra, a ética profissional. Caso você mude de ideia depois de ter nos enviado o questionário e esse termo preenchido, nós eliminaremos suas respostas do conjunto de dados analisados.

Antecipadamente agradecemos a sua colaboração

Mestranda: Silvana Maria dos A. P. Brito

De acordo () Não concordo em participar ()

Nome: _____

Instituição: _____

Apêndice 2 - Questionário para os Professores

Caro(a) Professor(a)

Nessa pesquisa que tem como objetivo principal analisar a inclusão de alunos com deficiência na escola pública de ensino médio, você é uma pessoa fundamental, desta forma, solicito a sua colaboração respondendo ao questionário que segue. Ciente do seu compromisso com a educação de qualidade para todos, conto com sua valiosa participação e agradeço antecipadamente.

Grata

Silvana Maria dos Anjos Pires Brito

1. IDENTIFICAÇÃO

Data do preenchimento do questionário: ___/___/___ Horário: _____

1.1. Nome da Escola em que trabalha:

1.2. Disciplina(s) que leciona?

1.3. Série e turno em que trabalha nesta instituição?

1.4. Há quanto tempo atua como professor nesta instituição?

1.5. Sempre ministrou a(s) disciplina(s) apontada anteriormente? Sim () Não ()

Que outras disciplinas você já ministrou nesta escola?

2. Você tem alunos com deficiência inseridos em suas salas? Qual deficiência?

3. Que necessidades educacionais especiais os alunos com deficiência apresentam?

4. A inclusão de alunos com deficiência nesta escola é um item previsto no PPP? Como é feita essa referencia?

5. A presença de alunos com deficiência na sala demanda modificação na metodologia de ensino? Quais modificações?

6. Como você avalia o desempenho dos alunos com deficiência em sua disciplina?

7. Como você avalia o alcance dos objetivos abaixo tomando por referencia os alunos com deficiência?

a. Criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade;

() PLENAMENTE ALCANÇADO () ALCANÇADO EM PARTE () NÃO ALCANÇADO

b. permitir ao aluno exercitar sua cidadania a partir da compreensão da realidade, para que possa contribuir em sua transformação;

() PLENAMENTE ALCANÇADO () ALCANÇADO EM PARTE () NÃO ALCANÇADO

c. buscar novas soluções, criar situações que exijam o máximo de exploração por parte dos alunos e estimular novas estratégias de compreensão da realidade;

() PLENAMENTE ALCANÇADO () ALCANÇADO EM PARTE () NÃO ALCANÇADO

d. melhorar a qualidade do ensino, motivando e efetivando a permanência do aluno na Escola, evitando a evasão;

() PLENAMENTE ALCANÇADO () ALCANÇADO EM PARTE () NÃO ALCANÇADO

e. criar mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos na melhoria da qualidade de ensino e com o aprimoramento do processo pedagógico;

() PLENAMENTE ALCANÇADO () ALCANÇADO EM PARTE () NÃO ALCANÇADO

f. promover a integração escola-comunidade;

() PLENAMENTE ALCANÇADO () ALCANÇADO EM PARTE () NÃO ALCANÇADO

g. atuar no sentido do desenvolvimento humano e social tendo em vista sua função maior de agente de desenvolvimento cultural e social na comunidade, a partir de seu trabalho educativo.

() PLENAMENTE ALCANÇADO () ALCANÇADO EM PARTE () NÃO ALCANÇADO

8. A que condições/fatores você relaciona o resultado acima?

Apêndice 3 - Roteiro de Entrevista com o Gestor do Centro de Ensino Médio

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GESTOR DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO DA SEEDUC/MA

1. Esta escola possui PPP? Como se efetiva a avaliação deste?
2. Existe previsão para a elaboração/reelaboração do PPP do Centro? Para quando?
3. Existe uma orientação formal da Secretaria de Estado da Educação para que as Escolas elaborem seus PPP? Como é realizada esta orientação?
4. A inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é um preceito legal nos dias de hoje, como este Centro efetiva esse processo?
5. Esta escola considera o PPP? É uma necessidade ou uma formalidade? Por que?
6. Como este Centro avalia a motivação da comunidade escolar para a elaboração/avaliação/reelaboração dos seus PPP?
7. Em relação à inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas/habilidades quais os maiores desafios para as escolas de Ensino Médio? Estas foram consideradas no PPP?
8. Quantos alunos estão inclusos atualmente nesta escola?
9. Que modificações foram efetivadas na dinâmica da escola após a inclusão dos alunos com deficiência?
10. Este escola dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais e ou outros equipamentos específico para os alunos com deficiência? Quais? Como são utilizados?
11. Como você avalia a Inclusão dos alunos com deficiência nesta escola?
12. Você tem conhecimento das leis, resoluções e decretos sobre a educação inclusiva? Quais delas já foram discutidas com a comunidade escolar? Como estão sendo implementadas pela escola?

13. Em sua opinião, por que as leis, resoluções e decretos sobre a educação inclusiva orientam as escolas a implementarem a partir da construção do PPP?
14. Esta escola desenvolve algum projeto ou ação que vise favorecer a inserção dos alunos com deficiência à comunidade escolar e local?

Apêndice 4 - Roteiro de Entrevista com o Supervisor Escolar/Coordenador Pedagógico

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O SUPERVISOR ESCOLAR/COORDENADOR PEDAGÓGICO

1. Como ocorreu a inclusão dos alunos nesta escola?
2. Como os professores souberam que iriam ter alunos com deficiência nas turmas?
3. O PPP desta escola prevê a inclusão escolar de alunos com deficiência?
4. As necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência motivaram alterações na prática pedagógica? Quais?
5. Como é efetivado o atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência matriculados nesta escola?
6. Como você avalia o alcance dos objetivos específicos do PPP desta escola em relação aos alunos com deficiência?
7. Em sua opinião a inclusão de alunos com deficiência traz pontos positivos para a dinâmica da escola? Quais?
8. Quais as maiores dificuldades encontradas pela escola no que se refere a inclusão de alunos com deficiência? Estas têm sido analisadas coletivamente?
9. As questões referentes à avaliação e rendimento escolar dos alunos com deficiência são recorrentes nos conselhos de professores e de classe? Que encaminhamentos emanam dessas instâncias?
10. Como a família dos alunos com deficiência tem participado do processo de inclusão?
11. Como os demais alunos e a comunidade escolar com um todo veem a inclusão dos alunos com deficiência nesta escola?

Apêndice 5 - Transcrição das Entrevistas

1º Entrevista: com o Diretor Geral

E - o Liceu possui projeto político-pedagógico?

D - Possui, desde 2009 a gente materializou o que já tinha, na escola e aí sistematizou e organizou.

E - De 2009 para cá ele tem passado por avaliação?

D - Em 2010 a gente fez uma avaliação, mas com a mesma equipe que fez a sistematização e agora (2013), nós resolvemos fazer com todos os segmentos de novo né...

E - Certo. Então já respondeu a segunda questão que é: se já existe previsão para a reelaboração?

D - Na semana pedagógica desse ano agora, já está sendo discutido né ... com o segmento de professores. Na primeira reunião desse ano agora com os pais, nós iremos discutir com os pais, vou levar para os alunos na primeira reunião de liderança. Entendeu?

E - Certo. Então a forma de participação vai ser por representação?

D - Isso, cada segmento vai...vai ver o que foi feito lá em 2009 e vai reformular da forma que acha mais conveniente.

E - Existe uma orientação formal da Secretaria de Educação para as escolas com relação a elaboração do Projeto político-pedagógico?

D - Se eu te disser que todas as escolas passaram a ter depois de 2009, 2010, porque houve uma pressão para que todas as escolas tivessem. Porque não havia, nenhuma escola tinha. Então a URE São Luís determinou até o prazo X, que era o mês de junho, me parece, de 2009. Todas as escolas tinham que ter o seu projeto político-pedagógico. Então foi mais assim, por uma pressão tão grande da Secretaria... porque ninguém... né, se tocava de fazer né. Porque, assim eu sempre falo que na escola já tinha um projeto político-pedagógico, mas ele não era materializado, né?

E - E a URE demandou alguma formulação legal, alguma resolução, como foi esse...

D - Ela encaminhou tudo que era de determinação que havia, para que as escolas tivessem. Até para participar de projetos federais as escolas tinham que ter o projeto político-pedagógico; então ela esclareceu tudo isso, e ela mandou assim... encaminhou todos os... os materiais de apoio didático, para que a comissão, o grupo de pedagogos da escola se detivessem com ele e a partir daí começassem a discutir. Ela não mandou um modelo pronto, né, até porque existem várias formas de fazer, mas apontou alguns caminhos e a gente foi trilhando por ele.

E - E a inclusão de alunos com deficiência, ela foi prevista no projeto político-pedagógico?

D - A gente colocou assim de forma bem acanhada, porque não tinha na época da construção, a nossa *sala especial* [referindo-se à Sala de Recursos] ainda não tava montada, então eu sempre busquei alguém de fora, que tivesse alguma ligação e pudesse. Lá tem alguma coisa, mas tu observas que é de forma muito acanhada, ainda não é com todos os direitos que a gente pode, deve assegurar.

E - Antes do projeto político-pedagógico já havia alunos matriculados?

D - Não, a gente não tinha... aliás tinha, nós tínhamos alunos deficientes visuais aqui na escola, desde muito tempo né; antes que tivesse acessibilidade, tivesse ... já tinha alunos com necessidades na escola.

E - Como a escola considera o projeto político-pedagógico uma formalidade ou uma necessidade?

D - Eu digo que é os dois, né. É uma necessidade, né? Até para manter a própria formalidade. Como eu te falo e a própria ligação com projetos federais e tudo mais, mas é uma necessidade da escola...saber onde está e para onde vai, né? E como essa escola viveu esses cento e setenta

e poucos anos, né... sem ter um caminho, desse jeito, definido de forma ade... eu não compreendi. Eu como professor entrei aqui em 93, e sempre se ensaiava fazer o projeto político-pedagógico. Se reunia uma comissão e sempre acabava, na questão de discussão muito, é... filosófica, né e acabava não concluindo. Quando eu assumi a gestão, na minha cabeça eu já tinha isso... eu vou pegar todo o material que já existe na escola, vou sentar com o grupo, nós vamos fazer isso acontecer de fato.

E - Como que o senhor avalia a motivação da comunidade escolar, para a realização ou reelaboração do projeto político-pedagógico?

D - Para primeira construção foi difícil, mas, como eu te coloquei, mas para...para rediscutir, por que agora é fácil, já tem um documento, eu vou dizer que eu concordo com o que tá lá, ou alterar de acordo com a minha necessidade hoje, é mais fácil, do que quando a gente pegou que não tinha nada, né... para construir. Então hoje o professor está motivado, ele fala, eu não concordo com isso aqui, eu gostaria que fosse feito dessa outra forma. Eles estão olhando o projeto político-pedagógico agora, ele receberam em Cd, né; e aí eles já estão marcando de vermelho, onde acham que deve ser alterado, estão colocando de ladinho a sugestão para a alteração. Então já tem um ponto para dizer se gosta ou não gosta.

E - Já tem um ponto de partida.

E - A inclusão dos alunos com deficiência está sendo uma pauta de discussão dentro do projeto político-pedagógico?

D - É tanto que a gente tá solicitando à coordenação pedagógica que chame as pessoas que estão trabalhando nessa área na escola para está participando das discussões, até porque a gente não tem muita segurança, a gente da gestão, de tudo que tem de ser colocado lá, então é a hora de todo mundo está participando, para dizer faltou isso, isso e isso.

E - Essa necessidade surgiu a partir do convívio, como foi suscitada essa necessidade?

D - É elas foram no dia a dia aparecendo, a gente... olha faltou listar isso, faltou listar aquilo.

E - Quantos alunos estão inclusos atualmente na escola?

D - Nós temos, deixa eu ver..., acho que uma média de quase vinte alunos [no momento o Centro conta com nove(09) alunos], com as mais diversas necessidades.

E - No quadro do projeto político-pedagógico 2010 vocês listam alguns alunos com deficiência visual, deficiência intelectual, deficiência física e auditiva, permanece o mesmo quadro?

D - Acho que nós temos outras...

E - Aumentou o número...

D - Aumentou o número, mas as deficiências continuam as mesmas.

E - Que modificações foram efetivadas na dinâmica da escola, após a inclusão desses alunos? Que modificações foram realizadas na dinâmica?

D - Ah tá... como o projeto político-pedagógico a gente pode definir posições, quem é o que na escola, ninguém... a gente tinha a função mas ninguém sabia ao certo o que era meu dever de fazer, minha obrigação e o que era meu direito na escola e ele passou alinhar tudo isso, cada segmento da escola, cada pessoa na escola tem uma função, né e isso esclareceu para muita gente, aquela dúvida de que eu devo fazer e o que eu não devo.

E - Papéis na escola?

D - Isso, papéis na escola.

E - E com relação aos alunos com deficiência, essa inclusão ela modificou a dinâmica da escola?

D - Sim, porque a gente passou a ver, até para ver e colocar lá passou a estudar documentos, o que que é direito assegurado. Ah, eu achava que eu fazia porque eu queria ajudar, não eu faço porque é legal fazer, porque eu tenho obrigação de fazer e de atender. Então a visão de como olhar, né a necessidade... ou a pessoa com necessidade mudou. Porque eu vejo que é uma coisa legal... não é porque eu sou bonzinho e quero ajudar, não é isso não. Ainda hoje, alguém

da Educação Especial me ligou, né... professor é porque é uma aluna com necessidades procurou o senhor e é... ela não foi atendida, eu disse: olha, até ela que tem necessidade ela tem que ser informada, que quando ela vai se matricular para concorrer ela tem que informar que tem necessidade. Eu não posso agora que já saiu o resultado, matricular alguém fora da listagem. Então é ... essas coisas, tem que saber, a gente tem que saber.

E - E o ingresso deles ocorre também pelo seletivo?

D - Pelo seletivo. Só que lá tem um campo que ele vai informar..., que tem uma quantidade de vagas para cada escola, ah... agora como eu coloquei: se o aluno tem uma necessidade especial que eu possa atender, eu até depois do resultado posso recebê-lo na escola, é... mas o legal seria que ele tivesse informado isso.

E - A escola já tem sala de recursos?

D - Já.

E - É do tipo um ou tipo dois?

d - Ela é tipo... aquela que tem vinte e nove itens, acho que é a tipo dois.

E - Tipo dois, aquela que é para a deficiência visual, certo.

D - Mas a gente atende além dessa da, além do normal, tem um pessoal das altas habilidades, detalhe, o Centro não tem um ponto de encontro... eles ficam se reunindo aqui na escola.

E - Tem alunos matriculados no Liceu com altas habilidades?

D - Não, eles estão vindo de fora. Porque a gente atende a comunidade.

E - Como você avalia inclusão?

D - Eu achou...é... foi muito difícil no começo, ao professor lidar com essa situação na sala de aula, por que ele achava que tinha que ter uma formação especial para isso, não é, ele tem é que aprender a lidar com cada situação nova que aparece, e acaba assim... eu digo que uma turma que tem aluno com necessidade é uma sala que ela é muito mais amiga e companheira. A gente tem muitos casos de alunos que tem um na sala, e a sala passa a ser mais amiga, por causa daquela situação aí eu vejo como um lado positivo para a turma, como uma integração de turma.

E - O senhor falou que necessitou buscar Leis, que amparassem a inclusão. Essa busca está sendo socializada com toda a comunidade? A partir de que momento?

D - Quando aparece a situação, a gente coloca, porque não ia adiantar eu ficar... tá ... a gente falar durante uma formação, por exemplo para o professor, ele não assimila aquilo de imediato. Quando a situação parte da sala de aula dele, ele dificulta o trabalho, a gente chama e diz: olha professor é essa a situação, você vai ter que se adaptar ao aluno, não ele ao senhor. É uma situação nova que você não foi formado para trabalhar com o aluno que é deficiente visual, mas nós temos que nos adaptar a isso.

E - toda a legislação que fala sobre a educação inclusiva hoje, inclusive a própria implantação das salas de recursos ela requer que a escola apresente o projeto político-pedagógico, para ser contemplada com a sala, como você avalia esse posicionamento do MEC?

D - Eu acho assim, que no nosso caso não aconteceu dessa forma, nós já tínhamos a sala de recursos, porque tínhamos muitos alunos com deficiência visual, então o MEC enviou para cá esses notebook que eram adaptados para esses alunos e viram no censo que havia uma quantidade outra de alunos, então foi o censo que foi o caminho que apontou para o MEC que a necessidade da sala seria aqui, eu acho que pela localização da escola, não sei te falar, mas foi esse processo, não foi o projeto político-pedagógico. O projeto político-pedagógico foi anterior à sala de recursos, entendeu.

E - Acho de agora em 2008 em diante, tá sendo um requisito...

D - Eu acho que a Secretaria fez muito bem quando ela obrigou as escolas a materializar alguma coisa, porque ninguém pode ser..., conduzir uma escola sem saber o que é que teme para onde é que sai.

E - Eu observei que no projeto político-pedagógico 2010 existem alguns parceiros, desenvolvendo projetos, e em relação a inclusão de alunos com deficiência, existe algum projeto pensado ou em andamento?

D - Não, a gente não tem ainda... nenhuma... nenhum parceiro a não ser o próprio MEC, né... que além da *sala especial* que foi montada, a gente aprovou no MEC o projeto de acessibilidade, foi com ele que a gente pode fazer as adaptações.

E - Foi o Escola Acessível?

D - Sim. Escola Acessível, que ajudou muito nesse sentido. Mas, não tem. Eu gostaria muito de... de... olha eu tenho dificuldade, até hoje de encontrar, por exemplo, uma... equipamentos para a sala de lá porque eu não sei bem, o que comparar e onde comparar, as lojas daqui não fornecem, por exemplo uma lupa eletrônica, eu estou com um tempão para comprar e não consigo, aqui no mercado de São Luís, não tem ninguém que tenha isso ou que possa comparar e me revender, eu tenho essa dificuldade ainda no... olha, outra coisa que eu acho importantíssima, e eu ainda não vi alguma empresa que faça isso aqui é... aquela leitura tátil, a não ser de forma artesanal, que não é uma forma legal, pelo menos eu vi numa escola lá na Cohab e eu não gostei, é um flandres, entendeu que você passa a mão. Já deveria ter uma empresa que vendesse nas escolas, acho que todas deveriam ter, não é não?

E - A necessidade de sinalização, o próprio piso tátil...

D - O piso até que já existe empresa que faz isso.

E - Em relação à questão pedagógica? Como você visualiza uma parceria?

D - Ô... há uma preocupação delas em si inteirar do tratamento desse aluno com necessidade, mas é sempre assim, trazendo alguém de fora, que trabalha com alguma necessidade para trabalhar com o professor. Elas têm essa preocupação de chamar sempre alguém para abrir uma luzinha para todo mundo. Nas formações.

2º Entrevista: Coordenadora Pedagógica

E - Como ocorreu a inclusão dos alunos com deficiência no Liceu?

C - Como ocorreu? Porque, até porque a própria Lei, ela garante essa inclusão dos alunos nas séries, turmas regulares, né..., e nós já iniciamos esse processo há algum tempo aqui na escola, né, inclusive já está na nossa proposta do projeto político-pedagógico, que foi organizado no ano de 2010, né... e a partir daí nós, vemos..., a gente vem fazendo todo, já um trabalho, né... como o grupo de professores; com reuniões de formações também, né. De forma que o professor possa também, entender, né... compreender essa inserção do aluno, né; dentro desse processo aqui da escola. No início nos tivemos algumas resistências, mas, a partir de todo um trabalho que foi realizado, com toda a equipe da escola, nos conseguimos. Então hoje, né, nós temos, já casos assim de alunos que passaram já pela escola, inclusive já estão na Universidade, isso para gente também é um... fruto do trabalho que a gente realiza e se orgulha por isso também, né.

E - Antes da sistematização do projeto político-pedagógico, tu falas que ele foi feito em 2010, já havia alunos com deficiências inclusos na escola?

C - Já, já, já havia sim.

E - Então foi feita uma... organização a partir do projeto.

C - Exatamente.

E - Tu já respondeste um pouco, mas... como que os professores souberam que iriam lidar com alunos com deficiência?

C - Como e lhe falei nós fomos realizando todo um trabalho, né, como eles nas reuniões de planejamento, nas formações e sempre quando nos recebemos esses alunos, uma das primeiras preocupações é nos adotamos é... está mostrando pro professor que tipo de

deficiência, esse aluno ele tem, como que a gente vai traçar estratégias metodológicas de lidar com esses alunos na sala de aula. Então no primeiro momento de organização, nos chamamos os professores e fazemos essa apresentação para eles.

E - O projeto político-pedagógico aborda a inclusão de alunos... já, o que que ele sistematiza para esse processo?

C - Como é?

E - O que ele define no processo a partir do projeto político-pedagógico? Como é definida a inclusão?

C - A inclusão, ela tem que se dar no dia a dia, em todos os processos pedagógicos do aluno. O aluno, também não pode também ser tratado de uma forma diferenciada, tem que ter claro um olhar é... especial sobre esses alunos, mas sempre todas as metodologias, metodologias de avaliação e de organização do trabalho, elas são todas direcionadas da mesma forma, também que é feita pro outros alunos, né. Tanto é que nos não precisamos, ainda, fazer nenhum tipo, assim de adequação curricular para atender, assim essa necessidades dos alunos.

E - Quais as deficiências que os alunos têm?

C - Aqui no turno, é... matutino, nos temos somente até agora uma aluna que tem baixa visão, ainda não fiz o levantamento desses alunos que estão chegando, da primeira série, para a gente vê se tem mais algum aluno, com algum tipo de deficiência. A tarde têm, alunos com deficiência visual. Nós já tivemos alunos com deficiência intelectual.

E - Nesses casos, como é que são efetivadas... A gente sabe que o aluno com deficiência intelectual tem algumas necessidades específicas, como que essas necessidades específicas estão são tratadas, na prática pedagógica do professor.

C - É, dependendo da deficiência. Tem aquelas adaptações que o professor tem que fazer na hora da ... da metodologia. Por exemplo, nós tivemos o caso do aluno M, que estudou aqui, que ele tinha deficiência intelectual, ele não conseguia, é... por exemplo, não tinha coordenação motora para... é, escrever, mas se expressava, ele se manifestava, através da fala, entendeu. Então o professor, o tipo de prova, ele não poderia cobrar do aluno, que ele tivesse uma escrita, ... ele até poderia fazer prova objetiva e ele fazia e as outras eram verbalmente, mesmo.

E - O comprometimento dele era só motor, no caso?

C - Era só motor. Ele tinha, entendeu, não tinha nenhum comprometimento, no caso assim de raciocínio.

E - Além da sala de aula comum os alunos com deficiência, frequentam o atendimento educacional especializado, a sala de recursos?

C - A sala de recursos, nós temos a sala de recursos, em que o aluno, ele é atendido no contra turno. A família do aluno é chamada também, né e nós conversamos com os responsáveis, da necessidade e importância dessa sala também, para ele estar desenvolvendo as suas potencialidades.

E - Como que é a frequência, eles aceitam vir?

C - Olha, exatamente. Alguns vêm, como a gente já teve casos aqui, que eu sempre digo também, que o apoio da família é muito importante, né. Então quando a família realmente acompanha de perto e está sempre aqui com a gente, nós não temos nenhum tipo de problema, mas... acontece sim, aqueles casos que a família não quer se envolver, de jeito nenhum, parece que passa a bola para a escola, né... e aí... a gente sente mais dificuldade, eles não querem vir no contra turno, mas a gente faz um amplo esforço de está mostrando para essa família que é importante, também essa participação dele na sala de recursos.

E - Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico?

C - Participamos. Todo o corpo... todos mundo participou.

E - Como tu avalia o alcance dos objetivos específicos do projeto político-pedagógico com relação aos alunos com deficiência?

C - A eu vejo que nós conseguimos avançar bastante, viu. A partir dos objetivos que nos traçamos, claro que ainda precisa muita coisa ainda, porque é um trabalho processual, do dia a dia, mas a partir do que nós traçamos, das metas, a gente viu que a gente conseguiu em parte, né... atingir muitas delas.

E - Em sua opinião a inclusão dos alunos, a vivência com esses alunos, proporcionou alguma modificação, ou trouxe algum ponto positivo para a escola.

C - Nossa, só trouxeram, Ave Maria, coisas assim maravilhosas, né... um aprendizado novo. Eu pelo menos, eu também não tinha essa experiência, não tive, não tinha, em nenhum momento de minha vida né... e me deparei também com essa situação. Eu como coordenadora pedagógica, então..., eu me senti muito instigada a buscar novos conhecimentos, a procurar estudar mais sobre... né a temática; até porque os professores necessitavam também desse apoio; então, nós fomos correr atrás, nós fomos buscar, entendeu, pessoas especializadas, inclusive nós tivemos aqui diversas palestras aqui, também de profissionais que vieram do Sarah, pedagogos, psicólogos que tiveram aqui com a gente, também participando desses momentos de formação com os professores; então, eles aprenderam muito, eu aprendi muito e aprendo a cada dia com eles.

E - Além do Sarah que é uma instituição federal, as instâncias estaduais que lidam com a educação especial também participaram desse processo?

C - Também, com certeza. Tem o grupo do João Mohana, também que estão sempre aqui com a gente; então nós tivemos assim, uma parceria muito boa né, com esses órgãos também, no sentido de estarmos nos subsidiando no trabalho, né com esses alunos.

E - Quais as maiores dificuldades encontradas pelas escolas no que se refere a inclusão e como elas tem sido tratadas coletivamente?

C - As que considere, assim de início, muito, muito grande, foi a questão mesmo da própria, do professor..., meu Deus como é que eu vou lidar; e eu percebi muito isso mais com os professores, também, mais aquela questão mesmo, também de você ter assim; não saber assim como lidar, né; alguns tiveram; a gente teve assim as resistências e tal, né, mas a gente percebia muitas vezes, também que é aquela questão de como lidar com uma situação nova; mas nós sabemos também que o nosso papel, o papel dos educadores também e de tá aprendendo a cada dia, a gente não tá com o conhecimento pronto e acabado, cada dia surgem novas, novas situações, novos aprendizados, novos desafios, né, então eu percebi essa questão aí mesmo, como lidar com esse novo. Porque nós tivemos, é o, a questão do suporte que nos foi dado, também, por profissionais e também na própria criação da sala de recursos, para atender e aí nós tivemos esse suporte aí, aí eu acho que foi mais essa questão aí.

E - Em todo processo educacional a avaliação é sempre uma parte bem complexa...

C - É verdade é o calcanhar de Aquiles.

E - Como é a avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência é... tem sido tratado. Com objetivos específicos, com adequações?

C - Como eu lhe falei, nós não fazemos diferenciação, não foi feito nenhum tipo de adequação para esses alunos que nós já tivemos até o momento, mas tinha mesmo as questões específicas com eu lhe falei, de acordo com o tipo de deficiência, tinha alguma metodologia de avaliação que o professor não poderia aplicar, aí ele já tinha que vê de uma outra forma; então mais nesse sentido, mas na questão de conteúdo... todos do mesmo jeito, a inserção de alunos em grupos, na sala de aula, sempre incentivando, também, a fazer com que o professor também, a fazer também com que os alunos também apoiassem, para que eles não se sentissem discriminados, fora do processo, então a gente sempre trabalhou dentro dessa...

E - os alunos têm alcançado os critérios estabelecidos ou há um distanciamento muito grande em relação ao sem deficiência?

C - Não, não chega a ser não. Tanto é que nós nos surpreendemos. Esses alunos nos surpreendem, é impressionante. Porque a gente imagina assim, né; poxa esse aluno, tem essa

limitação, mas ele se supera, e a gente, né... vê em relação aos outros alunos e a gente percebe que eles não estão aquém não, de jeito nenhum.

E - Eles não vão para o conselho de classe como recurso para aprovação?

C - Não..., a gente faz o conselho de classe para analisar a situação conjunta dos alunos, né. Tem algumas, né, especificidades; também, porque até mesmo os outros alunos, a gente tem dificuldades em determinadas disciplinas, né. Mas nada assim, de dizer ... a sim aprova porque é ... o aluno ele é submetido, da mesma forma que os demais são submetidos.

E - Como a família dos alunos com deficiência tem participado desse processo?

C - É como eu to lhe falando. A gente tem ... é um desafio para gente, nós temos caso de pais que são muito presentes e participantes, ativamente da vida dos alunos aqui na escola. Mas nós temos caso também, em menor proporção graças a Deus, que não participam, entendeu, não vêm a escola acompanhar os alunos e é com esses alunos que nós sentimos mais dificuldade.

E - Tu percebes se existe uma diferenciação em relação a família sem deficiência e da pessoa com deficiência. As famílias estão em patamares de participação diferentes?

C - Eu vejo que isso é tão geral. Que hoje em dia é um dos problemas que a gente vivencia. A questão dessa falta de participação ativa da família aqui na escola. Ó pelo menos no primeiro ano os pais deles são altamente participativos, aí ele vão chegando para a primeira série, aí eles vão reduzindo, aí chega no terceiro ano, a gente vê que o grupo é bem pequeno mesmo, parece, assim, ah meu filho já sabe resolver as coisas dele, já tá maior, e a gente sabe que não é isso. E a gente vivencia muitos problemas aqui dentro da escola por conta disso. E a gente precisa muito desse acompanhamento. A gente sabe de o adolescente tá nessa fase de transição; e a gente precisa que a família e a escola sempre trabalhem de mãos dadas, para que a gente possa fazer um trabalho realmente significativo.

E - A inclusão é um processo irreversível, já ganhamos alguns espaços, mas precisamos conquistar outros, como que a comunidade escolar vê a inclusão de alunos com deficiência? Vê favoravelmente ou é só um cumprimento legal?

C - Favoravelmente, falando pelo que a gente tem, eu que já trabalho aqui há sete anos, a vivência que eu tenho aqui, a gente percebe que houve um rompimento mesmo de barreiras; no início foi difícil, foi, não foi nada fácil. Com um grupo de professores, também foi bem difícil de fazer eles compreender a importância de inserir esses alunos também, mas hoje a gente percebe que é uma coisa que é natural mesmo, tá se tornando mesmo já natural aqui para gente; pelo esforço também coletivo que nós fizemos, também; de mostrar também, da importância.

E - Analisando o projeto político-pedagógico do Liceu percebemos que há uma ênfase muito grande na gestão democrática. Como é que tu observas como tu avalia a gestão?

C - Com certeza aqui a gente trabalha dentro dessa linha de construção coletiva, porque é um dos pilares de fortalecimento do projeto político-pedagógico né, a gestão democrática, a participação é... o envolvimento coletivo; de todo mundo para que a coisa possa andar no rumo correto, mesmo e certo né, e a gente almejando os objetivos que a gente quer alcançar.

E - E estão sendo alcançados?

C - Com certeza, nós temos avançado nesse sentido. Nessa semana pedagógica (2013) nós sentamos com os professores dos três turnos e fizemos esse estudo como eles, à análise do projeto político-pedagógico e traçando algumas situações pontuais em que eles podem também estar dando contribuições, que a gente pode estar melhorando, dando sugestões, apontando é metas..

E - o projeto político-pedagógico está em processo de reeleaboração?

C - Exatamente.

E - Quais os pontos do projeto político-pedagógico atual precisam ser modificados?

C - A gente precisa fazer é... definir novas metas para serem alcançadas, tem muita coisa ainda para ser feito, também. Nós já fizemos este estudo com os professores e ainda nós vamos sentar para reorganizar tudo que foi feito, para gente poder tá definindo.

3º Entrevista: Coordenadora Pedagógica

E - Como ocorreu a inclusão dos alunos com deficiência nesta escola?

C - Através do seletivo.

E - Os alunos com deficiência também fazem o seletivo, né ? Ele são selecionados e classificados nas vagas que são colocadas?

C - Sim.

E - Como os professores souberam que iriam lidar com alunos com deficiência?

C - Geralmente ele descobre na primeira aula, na primeira aula quando chegam à turma ou na semana pedagógica quando a gente toma conhecimento antes já avisa aquele grupo de professores, que eles irão trabalhar. Quando não, só no primeiro dia de aula. Porque alguns não colocam como discriminado que tem deficiência e qual. Eles fazem a inscrição e fazem a prova como se fossem alunos normais.

E - Mas não manifestam?

C - Não. Aí depois é que a gente descobre que aquele aluno tem deficiência.

E - Certo.

E - Até porque tem a questão da acessibilidade, é vista pela Secretaria, né? Por que quem organiza o seletivo é a Secretaria de Educação.

C - Mas tem alguns casos que eles não colocam. Tem deficientes visuais que usam óculos, então não colocam como deficiência, ele não consideram como uma deficiência, na verdade a baixa visão é uma deficiência.

E - O projeto político-pedagógico do Liceu prevê a inclusão de alunos com deficiência?

C - Prevê..., mas tem sempre alguma coisa ou outra que a gente não consegue adiantar. Porque ele tem sempre uma maneira, mas, a gente tem sempre que se adequar a necessidade do aluno. Às vezes a gente procura outras coordenações para poder ajudar, ... tem...

E - CAS ...?

C - é CAS... né, o CAP também, para ajudar. Então a gente tenta... para paramentar o professor, mas nem sempre a gente consegue.

E - Certo.

C - Às vezes os professores ficam inseguros para lidar com esses alunos.

E - Mas a escola já tem essa tradição, já sabe que é uma escola que é inclusiva, e aceita alunos...

C - É tem que.... e aceita alunos ...

C - Por isso busca mecanismos para contribuir... para que os alunos aprendam realmente alguma coisa.

E - Sim.

E - Quando é detectada a deficiência, as necessidades especiais dos alunos com deficiência visual, ou dos alunos surdos, como que essas necessidades são... como é efetivado o atendimento para elas?

C - Geralmente eles têm um acompanhamento. No caso de surdez deveriam ter alguém que trabalhasse com Libras, não sei se é o caso de vocês, mas deveria ter uma pessoa para acompanhar. E no caso da pessoa com deficiência visual que a gente tinha no turno vespertino, tinha uma pessoa que vinha fazer a tradução,... transcrição, no caso a transcrição da língua comum para o Braille. Eles inclusive tinham acesso a livro em Braille.

E - Certo... Tá.

E - As necessidades desses alunos, além de requererem profissionais especializados que vem de outros setores, elas motivam modificações na prática dos professores?

C - Eles dão uma atenção maior para o aluno, mas eu ... pelo menos tento falar com eles para que eles não discriminem, né, não privilegie aquele determinado aluno, tem que tratar aluno de maneira igual, né. Mesmo que ele tenha as suas especificidades, ele tem que se sentir parte daquela turma, e não como alguém à margem. Então ele tem que ser tratado de maneira igual e desigual ao mesmo tempo.

E - Você acompanhou o processo de sistematização do projeto político-pedagógico daqui do Liceu?

C - Não, quando eu cheguei ele já estava encaminhado, né. Agora é que eu estou começando a participar da reformulação dele.

E - O projeto político-pedagógico está sendo reformulado? A partir desse ano?

C - Isso! Desse ano.

C - Porque todo ano a gente verifica se tem alguma necessidade de alteração ou não, e esse ano a gente, com certeza deve fazer algumas alterações.

E - É... porque a pergunta seguinte é: como você avalia o alcance dos objetivos especificados no projeto político-pedagógico? Como que você avalia, os objetivos propostos foram plenamente alcançados, inclusive pelos alunos com deficiência?

C - Não diria 100%, mas de 80% a 90% dos objetivos foram alcançados.

E - Em sua opinião a inclusão de alunos traz pontos positivos para a dinâmica da escola?

C - Repete.

E - Traz pontos positivos a inclusão de alunos com deficiência?

C - Sim, por ajuda os outros alunos a se envolverem mais. Por exemplo, no vespertino nós temos uma aluna com deficiência visual, então todos os outros alunos acabam ajudando aquela aluna, então eles acabam sendo um pouco mais humanos, e sensíveis com situação daquele aluno. Ajudam tanto com apontamentos como com atividades eles estão sempre querendo fazer parte do grupo dessa pessoa.

E - hum.. hum.

E - E para a dinâmica pedagógica, como é que você considera a inclusão?

C - Risos. Da maneira como é feita, às vezes não deve ser vista como inclusão. Porque o aluno é simplesmente colocado em uma sala de aula, e que às vezes não tem o suporte necessário. A gente tenta dar esse suporte para ele, mas eu não diria que é uma inclusão 100%, né. Não é o que a gente deseja, infelizmente, ainda não é o sonho.

E - Que as dificuldades a escola enfrenta em relação...?

C - Às vezes os materiais que a gente utiliza o aluno não consegue entender, né... a gente tenta procurar outros, outros materiais, outros mecanismos ... aí que a gente consegue alguma coisa. Mas é muito difícil encontrar o material que aquele aluno se identifique, que ele consiga aprender alguma coisa.

E - Certo. E com relação ao coletivo, esse posicionamento é do coletivo de professores, todos...?

C - Sim. Tem professores que tentam fazer o melhor. Tem sempre um ou outro que realmente, diz ah... ele tem deficiência o que que eu vou fazer, porque eu vou me dar ao trabalho, ele vai passar mesmo. Têm professores que pensam de maneira errada infelizmente.

E - As questões com relação a avaliação e o rendimento escolar dos com deficiência elas são recorrentes no conselho de professores e no conselho de classe?

C - Olha tem uns que não passam pelo conselho de classe, eles são aprovado mesmo por mérito, são bons alunos, agora tem uns alunos que realmente não têm como passar direto, então passa pelo conselho de classe. Passa na maioria das disciplinas, mas fica em duas ou três em que ele tem mais dificuldade, aí vai para o conselho.

E - E no conselho quais são as estratégias que são colocadas para a aprovação ou reprovação dos alunos?

C - O comportamento do aluno, a participação dele na sala de aula, é... se o aluno se empenha realmente em fazer as atividades ou não se ele faz as atividade por fazer, se ele copia dos outros colegas, se ele copia da internet, então tudo isso é direcionado na hora de ...

E - Isso é válido para todos os alunos, né?

C - Para todos, para todos.

E - Como a família dos alunos com deficiência tem participado desse processo?

C - Eu diria que é a família que mais participa, mais tá presente na escola. É justamente aquela dos alunos que tem algumas dificuldades, por que os outro, a gente vê que o rendimento dos pais, No primeiro ano vem uma grande parte, no segundo ano cai um pouquinho, no terceiro ano quase ninguém vem acompanha o aluno. Como se ele já tivesse sido aprovado, se ele já fosse grande o suficiente, né... e que não tivesse problemas que os responsáveis pudesse está direcionando.

E - E os demais alunos da comunidade escolar, como veem a inclusão de alunos com deficiência? Como que eles têm reagido a esse processo?

C - Não tem bulling assim com relação a deficiência hoje em dia, porque antigamente era um pouco... né, mas hoje não, eles até tratam bem os outros colegas deles, como eu te falei eles ajudam.

4º Entrevista: Coordenadora Pedagógica

E - A primeira pergunta que a gente faz é se esta escola possui projeto político-pedagógico?

C - Possui.

E - De quanto em quanto tempo ele é reelaborado?

C - Normalmente o projeto político-pedagógico deve ser avaliado de dois em dois anos. O nosso já esta excedendo um pouco, agora neste ano está sendo reelaborado.

E - Existe uma orientação formal da Secretaria de Estado da Educação para as Escolas, no que tange elaboração ou reelaboração do projeto político-pedagógico?

C - Se existe direcionamento? Existe para todas as escolas da rede foi pedido, foi solicitado, mas não é só por esse motivo que estamos fazendo a reelaboração, mas é porque deve acontecer.

E - Ela acompanha as escolas durante a elaboração ou reelaboração do projeto político-pedagógico?

C - Não.

E - A inclusão dos com deficiência é um preceito legal, como que esse processo é efetivado aqui no Liceu?

C - Em geral logo após a matrícula; o Liceu não só pelos alunos com deficiência é muito procurado, acho que das escolas públicas.... talvez pela história que ele tem, pela estrutura que ele oferece ele é muito procurado. Então é necessário fazer seletivo. E tomamos ciência após a matrícula, geralmente nos primeiros contatos dos professores com os alunos. Porque geralmente não é informado, se for uma coisa imperceptível não é informado no ato da matrícula.

E - Eu já li o projeto político-pedagógico de vocês e encontrei nele um item que diz respeito a inclusão, então me confirma essa afirmativa: antes de ser sistematizado o projeto político-pedagógico já havia alunos inclusos aqui, que passaram pela casa?

C - Já.

E - Como que foi a inclusão desse item no projeto político-pedagógico, a discussão, a aceitação a mobilização, como que aconteceu?

C - Bom... existe, ainda existe uma dificuldade quando o professor se depara com o aluno com necessidade educacional especial em sala de aula, os professores ficam desafiados e isso mobiliza realmente; todo mundo tem que se mobilizar para estudar, para aprender. Então são feitas formações para apoiar esses professores, ajudar com as necessidades de sala de aula.

E - Tu avalias a motivação da comunidade em relação a inclusão como?

C - Toda a comunidade?

E - Toda a comunidade, professor, gestor, aluno, familiares. Como que você avalia a receptividade, porque é um fato que não tem volta, né. Como é que ele... ele é?

C - É desafiante para toda a comunidade escolar, não tem como negar, não é... receber. Temos que nos adequar a realidade.

E - Quantos alunos estão inclusos atualmente no Liceu à noite?

C - até o ano passado, isso é em 2012 dois alunos dv, um com baixa visão, um perda monocular, quatro alunos surdos e um aluno com limitações motoras, motoras e fonoarticulatórias.

E - Esse é o maior número que tem entre os turnos. E os professores como reagem a esse desafio?

C - A maior parte não tem resistência, procuram adequar, mas é claro sentem muitas dificuldades, porque é uma realidade para o professor em sala de aula lidar com essas necessidades educacionais especiais e todos os outros alunos que também apresentam dificuldades de aprendizagem.

E - Que modificações foram efetivadas na escola a partir da chegada desses alunos?

C - Algumas modificações físicas, mas essas não foram as principais, né ..., são necessárias mas não são as principais. A sensibilização do corpo docente, formação são as principais.

E - Elas acontecem efetivamente e toda a comunidade as acolhe?

C - Acontecem

E - O Liceu também dispõe de uma sala de recursos multifuncional, esses alunos que são matriculados no turno noturno eles a frequentam?

C - Olha, nem todos; é feito o convite, mas infelizmente, como é no contra turno nem todos participam.

E - A família do aluno com deficiência é frequente na escola?

C - Tentamos sensibilizá-la, tentamos atrair a família até escola, mas nem sempre temos a receptividade. Muitas vezes a família também sente muitas dificuldades, embora a grande maioria já seja adulto, mas ainda há um bloqueio.

E - Como é o rendimento desses alunos que foram matriculados no segundo e terceiro ano?

C - O rendimento é regular.

E - Com relação a projetos, no projeto político-pedagógico a escola lista vários projetos que a escola realiza e com relação as deficiências, existe algum projeto sendo implementado, ou em vias de ser implementado?

C - Nessa área específica não. Mas há muito tempo nos trabalhamos com a formação porque trabalhamos com a inclusão, a formação ela acontece a cada mês, e nos elegemos assuntos pertinentes ao cotidiano dos professores, os principais estão relacionados à inclusão.

E - Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo Liceu Maranhense no que diz respeito a inclusão?

C - São várias, a própria família deles se torna uma dificuldade, pois quando se chama a família para falar das dificuldades do aluno e estabelecer uma parceria, isso não acontece. E a dificuldade em relação ao próprio aluno, muitas vezes, de fato o aluno tem direito de reclamar e não sabem a forma correta de fazer, eles não sabem reivindicar direito.

E - O projeto político-pedagógico prevê objetivos específicos que a gente já leu e eu pergunto: como tem sido a efetivação ou alcance desses objetivos também com os alunos com deficiência?

C - Ainda temos muitas metas ainda não atingidas em relação a eles, nem sempre acontece 100%.

E - Fale agora sobre algum outro aspecto da inclusão e projeto político-pedagógico que a gente ainda não falou. O que aconteceu em 2012 que tu queres que não aconteça em 2013?

C - Agora não estou lembrando. Que a formação chegue a todos.

E - Em relação ao corpo discente, o convívio como os alunos com deficiência?

C - eles têm uma boa receptividade, mas geralmente os alunos com necessidades educacionais especiais têm seus grupos mais específicos.

E - A inclusão de alunos surdos requereu a inserção de novos profissionais, como que os intérpretes e professores estão caminhando nessa trajetória rumo a inclusão?

C - Os intérpretes chegaram à medida em que a escola recebeu o aluno. No primeiro momento para os professores foi, assim um impacto para os professores, com para os alunos, quanto intérprete em sala de aula mas, pouco a pouco... as dificuldades foram vencidas.

E - Geralmente acontece em todas as escolas, um elemento a mais na sala de aula, uma situação que quebra uma rotina construída a muito tempo, mas quando há o entendimento é muito é muito benéfico.

C - é graças a Deus foi, está sendo.

E - Em relação a formação dos intérpretes o que que você aconselha que fosse visto para que houvesse mais interação, uma efetividade maior nas atividades?

C - Eu acredito em relacionamento mesmo com os professores, as vezes eu ainda percebo que precisa melhorar, uma aproximação maior com o professor, que as vezes há uma intimidação por parte dos intérpretes em relação aos professores e lembra que é um, um companheiro. E essa relação precisa ser a mais estreita possível.

5º Entrevista: Supervisora Itinerante do Centro de Ensino de Apoio a Pessoa com surdez - CAS

E - Como ocorreu a inclusão dos alunos com deficiência no Liceu?

C - Olha, eu cheguei lá ano passado, então quando eu entrei lá eu já encontrei esses alunos inclusos. Eu creio, pelo que pude saber, que foi matrícula a partir do seletivo. Porque já o CEGEL foi a primeira escola, aqui em São Luís que eu sei que trabalha com surdos em regime de inclusão. Então, o CEGEL abriu, na verdade as portas para que outras escolas, também se achassem, é com... capazes de fazer isso, fora os trabalhos que são feitos. Acho que foi essa questão assim, outras escolas ficaram sabendo e abriram para matrícula. Inclusive, eu quando estava como tutora do AEE eu levei, um... uma pessoa cega, deficiente visual, que ele, levei para que ele, para que desse um testemunho de que ele passou na escola e tudo né; ele falou que estudou no Liceu, eu não lembro o ano. Quando ele chegou ao Liceu teve muitas dificuldades para ser aceito, tudo era difícil, tudo era muito complicado, era uma briga constante. Nada eles podiam, nada eles tinham condição de fazer, então... até eu esqueço o nome dele, não lembro o ano, hoje ele já faz faculdade. Então eu vejo que, como eu cheguei ano passado, a gente vê que avançou bastante. eles estavam tendo apoio pedagógico, participando do planejamento, eu creio que foi através de matrícula mesmo.

E - Deu para perceber se os professores foram avisados antecipadamente que haveria alunos com deficiência na sala?

C - Não, não deu para perceber porque eu não participei da jornada pedagógica. Quando eles entraram. Deste o ano passado, quando eu cheguei, e eu cheguei já em maio. Praticamente eu não tive, praticamente contato com os professores, eu não tive essa oportunidade.

E - Tu tiveste contato com o projeto político-pedagógico? Chegaste a ler o projeto político-pedagógico?

C - Não, eu não tive acesso ao projeto político-pedagógico. Até quando eu conversei com a supervisora, eu perguntei para ela se não tinha um momento para eu dar uma olhada no projeto político-pedagógico. Que eu gostaria de saber, ver, olhar, saber se essa parte da educação especial tava inclusa, na parte da intenção do projeto político-pedagógico e ela ficou de agendar um dia comigo e aí chegamos ao final do ano, e eu não tive essa oportunidade de olhar o projeto político-pedagógico.

E - Tu consideras que as necessidades especiais dos alunos são atendidas? Ou motivam alterações na prática pedagógica?

C - Como? Repete.

E - Tu consideras que as necessidades específicas dos alunos alteram as práticas pedagógicas, elas são consideradas no planejamento, o professor modifica a sua metodologia em virtude deles?

C - Eu creio que no todo não. Ainda tem algumas coisas a... a modificar, a mudar e por mais que a gente já trabalhe essa questão da inclusão, que tenha palestras, que tenha momento, jornada pedagógica, mas eu acho que é como se a ficha não tivesse caído, e depende de muitas coisas, fatores, mas pelo que eu escutava, o pouquinho que eu ficava na sala, pois quem tava todos os dias na sala com os alunos são os intérpretes. Então, às vezes eu ia a sala ficava observando, mas isso não é prática de todo dia. Eu ia ao Liceu nas segundas-feiras. Mas sempre que eu ia e chamava os intérpretes para conversar, então elas sempre me falavam assim: olha têm professores que facilitam, assim, por exemplo, na aula de geografia, o professor vai falar sobre é... as bacia hidrográficas, então ele tá falando lá, mas ele podia usar o visual, fazer o desenho para facilitar, para que esse aluno entendesse. Então isso o professor não fazia. Era como assim você é a intérprete é fosse responsável por esse aluno, então... Te vira para explicar o que eu estou falando. Então nesse sentido eu acho que não atende as necessidades, claro não é que a gente queira colocar o aluno na sala de inclusão que ele tenha mil benefícios, mas que ele tenha um aprendizado aí é diferente.

E - Então esse atendimento, essa atenção especializada ela é vista como função única dos intérpretes ou dos professores da sala de recursos? Os demais professores...

C - Pelo que eu vi ali, isso não acontece com todos os professores, claro tem professores que interagem tranquilamente, eles têm interesse em aprender Libras, eles se dirigem pro aluno sem ter os intérpretes, se ele não entender é que ele chama o intérprete, mas isso não é um todo, isso é uma minoria.

E - E como tu avalia o desempenho dos alunos que foram inclusos? Ao término do ano como que você percebe que eles tiveram êxito, se tiveram desempenho aquém?

C - Não tiveram êxito, deixa eu explicar direito, algumas disciplinas, por exemplo português, ele reclamavam muito, que queriam uma sala de recursos, se tivesse uma sala de recurso, a tarde lá no Liceu mesmo a tarde. Eu falei não tem, porque eu fiquei sabendo dessa sala de recurso do Liceu, eu perguntei sobre essa sala de recurso e elas nunca me falaram nada, eu fiquei sabendo quando foi perto da reunião de gestores que eu fiquei sabendo. Então eu falei tem o CEGEL que é mais próximo, pela dificuldade mesmo de português. Então todos eles, sabe..., tinham dificuldades em física, matemática, não sei se foi assim um aprendizado mesmo, que eles pudessem sair preparados; português, matemática, enquanto outras eles já conseguiam ter uma interação melhor no final do ano, saíram sabendo alguma coisa; agora outras eu, sinceramente...

E - Tu achas que a inclusão dos alunos com deficiência no Liceu tem trazido pontos positivos para a dinâmica escolar, tem provocado alguma modificação?

C - Sempre provoca. Eu acho assim, sim porque quando o... o... não tô lembrada o nome dele, o aluno cego que te falei, que foi aluno de lá, para o que a gente tá vivendo hoje, com certeza. É passo bem lento, mas eu sei que vai chamando a atenção, vai mudando algumas questões,

alguns pensamentos, algumas teorias, e vai chegando devagar. Com certeza já melhorou bastante, mas falta muito...

E - Quais as maiores dificuldades que o Liceu enfrenta hoje para efetivar a inclusão escolar?

C - Eu.. eu que não tive muito contato com o professores, mas conversei com eles só quando ia lá ..é, mas a falta de conhecimento da própria língua, das dificuldades... que eles não tem essa experiência, eles estão tendo essa experiência esse ano... e isso gera um medo na verdade nos professores, eles ficam um pouco com receio, isso aí é claro, isso a gente percebe, e outros assim... pela falta de... olha... eu não fui preparado, eu não fui preparado; nem na minha faculdade eu fui direcionado para trabalhar com pessoas com deficiência, então ... to aí fazendo a prática.

E - Com relação ao desempenho tu falaste ainda há pouco que, não foi assim uma coisa tão fácil de alcançar, então como que eles eram avaliados? Você fez a sua avaliação, mas a avaliação da instituição?

C - Pelo que eu vi é uma a avaliação igual, né ... a avaliação de alunos mesmo. Agora eu... os professores lógico, que eles já atentam, já olham de uma maneira diferente a avaliação deles e alguns tentam... Por exemplo, a formação que teve de português lá, que a gente levou o MC, foi importante para que os professores de português, para que olhassem a avaliação dos alunos surdos de uma outra maneira. Por tem muitas dificuldades, como corrigir, né... essa formação já ajudou bastante... é uma pena que foi só uma, mas ajudou. Então a avaliação eles têm que fazer de acordo com as normas da escola, né... com o que está lá no currículo e tentando... né ver que eles são surdos, que têm dificuldades com o português.

E - E a família desses alunos, como tem participado desse processo, tem assim... decidido, tem opinado?

C - Pelo que eu conversei com as meninas lá, a família, sabe... a noite..., acham que eles já são adultos, a família dificilmente vai a escola. Teve um aluno lá, que foi o primeiro aluno surdo que terminou no Liceu, inclusive ele tinha muita dificuldade com a família, porque a família não queria que ele estudasse na verdade. A família achava que ele não era capaz, então ele não tinha nenhuma relação de comunicação em casa, ele tinha uma família, mas era isolado em casa. Então quando ele foi para a escola ele melhorou isso. Então ele não tinha nenhum apoio da família, então ele lutou sozinho para terminar. Eu tenho até o dado desse aluno foi o primeiro que terminou o ensino médio no Liceu.

E - Com relação a gestão? O projeto político-pedagógico do Liceu fala que a gestão é participativa, e como gestão participativa há uma participação coletiva nas decisões, na execução. E tu percebeste momentos de discussão em torno dessas questões sobre inclusão?

C - Não. Eu não participei, lá não.

E - Em relação aos demais alunos como que eles veem esse processo, eles aceitam bem a inclusão de alunos com deficiência?

C - Aceitam, hoje a gente já vê uma aceitação melhor. Na semana do surdo eu fiz um trabalho lá com as intérpretes, nós não tivemos muito apoio da escola, é verdade, claro que o diretor foi muito educado, cedeu o auditório, data show, mas eu não sentir uma...

E - Um envolvimento da comunidade?

C - Dos dirigentes da escola para que a gente pudesse fazer isso. O que aconteceu nós pegamos a turmas do segundo ano que tinha um surdo e a turma do terceiro ano, nós trabalhamos... fizemos uma apresentação, falei do processo histórico do surdo, para os alunos e eu vi um retorno muito bom deles, fiz uma oficina. Com relação à comunidade eu creio que tem uma aceitação boa, tem curiosidade, eles têm um bom relacionamento. O que faltou mesmo foi uma... uma..., um apoio maior da escola para que a gente pudesse trabalhar mais essas questões.

Apêndice 6 - Quadro 01 - Categoria Projeto Político-Pedagógico, subcategoria Fundamentos para elaboração do PPP

| CATEGORIA | Projeto Político-Pedagógico |
|---|---|
| SUBCATEGORIA | Fundamentos para elaboração do PPP |
| UNIDADE DE ANÁLISE | UNIDADE DE CONTEXTO |
| <p>A LDBEN Nº 9394/96 (03);</p> <p>Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (02)</p> <p>Estatuto da Criança e do adolescente – ECA</p> <p>Regimento Escolar</p> | <p>Conforme preceitua a LDBEN Nº 9394/96 em seu Art. 12, Inciso I, Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar a proposta pedagógica.</p> <p>A educação no Brasil teve um grande impulso com o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no ano de 1996, a qual foi referendada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Com a criação deste dispositivo foi possível implantar uma nova gestão no ensino público priorizando o acesso democrático servindo como fator de inclusão social, sempre observando os princípios que regem a educação no país.</p> <p>A Constituição Federal de 1988 trata em seu Artigo 206 dos princípios da gestão democrática do ensino público, na forma da lei onde trata da participação efetiva da sociedade nos processos de decisão sobre interesses coletivos com autonomia e em regime de colaboração entre si. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 destaca em seus artigos 14 e 15 as seguintes determinações:</p> <p>Para isso é necessário que cada envolvido no processo ensino-aprendizagem tenha plena consciência do seu papel. O Regimento Escolar traz as competências pertinentes aos Gestores em seu Título II, Capítulo I, Seção I; competências pertinentes aos Gestores Auxiliares no Título II, Capítulo I, Seção I, Subseção II; Serviços Administrativos no seu Título II, Capítulo III, Seções I e II; atribuições da Equipe Técnico Pedagógica em seu Título III, Capítulo I. O Título III apresenta os direitos, deveres e proibições aplicadas ao pessoal administrativo, docente e discente. A participação da família na educação dos filhos é destacada na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205, no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Art. 4º.</p> <p>Torna-se imprescindível que as especificações legais sejam seguidas por todos os segmentos que compõem a Escola.</p> |

Apêndice 7 - Quadro 02 - Categoria Projeto Político-Pedagógico, subcategoria Tipo de Gestão

| CATEGORIA | Projeto Político-Pedagógico |
|--|--|
| SUBCATEGORIA | Tipo de Gestão |
| UNIDADE DE ANÁLISE | UNIDADE DE CONTEXTO |
| Gestão Democrática (05) | <p>Contém o diagnóstico da referida instituição a partir da análise de todos os segmentos que compõe o corpo escolar proporcionando um movimento de ação – reflexão – ação de forma coletiva baseada no princípio da gestão democrática traçando assim metas e ações que fortaleçam a qualidade do ensino público maranhense.</p> <p>No Artigo 14 é definido a participação de todos os profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, como um dos princípios da gestão democrática.</p> <p>Desta forma, pautados em uma gestão democrática e na busca pela identidade de uma escola autônoma, capaz de atender as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, consolidar sua relação com a comunidade, democratizar o acesso e a permanência com sucesso do aluno em seu meio;</p> <p>O dispositivo em tela estabeleceu as atribuições do sistema público, definindo diretrizes para uma gestão democrática do ensino básico, determinando a participação coletiva na elaboração do projeto político-pedagógico.</p> <p>Atualmente a escola possui autonomia para elaborar seus projetos, o que vem mais uma vez firmar sua gestão democrática.</p> <p>Os princípios da gestão democrática se fazem presentes nesta Instituição de Ensino.</p> <p>A Escola adotou a gestão democrática participativa e o Colegiado Escolar é um instrumento de democratização das decisões.</p> |
| Uma escola autônoma; | <p>Desta forma, pautados em uma gestão democrática e na busca pela identidade de uma escola autônoma, capaz de atender as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, consolidar sua relação com a comunidade, democratizar o acesso e a permanência com sucesso do aluno em seu meio , dentre outras, é que se buscou no coletivo a análise da realidade, por meio de discussões realizadas com todos os segmentos, para então construirmos, passo a passo, uma escola em que todos se identifiquem, compromissada acima de tudo com o desenvolvimento pleno do nosso educando, contribuindo assim, para a transformação social da realidade.</p> <p>Atualmente a escola possui autonomia para elaborar seus projetos, o que vem mais uma vez firmar sua gestão democrática.</p> |
| Participação coletiva na elaboração do projeto político-pedagógico; | <p>A participação coletiva inclui pais, alunos, profissionais da educação, enfim toda a comunidade escolar.</p> |

Apêndice 8 - Quadro 03 - Categoria Projeto Político-Pedagógico, subcategoria Tipo de Gestão
(continuação)

| CATEGORIA | Projeto Político-Pedagógico |
|---|--|
| SUBCATEGORIA | Tipo de Gestão |
| UNIDADE DE ANÁLISE | UNIDADE DE CONTEXTO |
| Colegiado Escolar e os conselhos instituídos | Sua organização administrativa parte pela gestão do Colegiado Escolar e os conselhos instituídos dentro da escola onde se visualiza um exercício de tomadas de decisão de forma coletiva como preceitua Cury (2005, p. 18): |
| Conselho de Professor | O Conselho de Professor é uma instância consultiva e deliberativa sobre procedimentos de ensino-aprendizagem que venham a resolver problemas e elevar, qualitativamente, resultados de aprendizagem dos alunos. |
| O Conselho de Classe | O Conselho de Classe é um órgão que tem por finalidade contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Segue o que determina o Regimento Escolar e Resolução própria, quanto a sua constituição e função. É constituído por professores, representando cada componente curricular por série, alunos líderes de turmas e presidido por uma Coordenadora Pedagógica. |

Apêndice 9 - Quadro 04 - Categoria Projeto Político-Pedagógico, subcategoria Finalidades da Escola

| CATEGORIA | | Projeto Político-Pedagógico | |
|--|-----------|--|--|
| SUBCATEGORIA | | Finalidades da Escola | |
| UNIDADE DE ANÁLISE | | UNIDADE DE CONTEXTO | |
| Desenvolvimento pleno do educando; | do | Garantir o bom funcionamento da Escola, e o desenvolvimento integral dos alunos. | |
| A transformação social da realidade; | da | <p>Desta forma, pautados em uma gestão democrática e na busca pela identidade de uma escola autônoma, capaz de atender as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, consolidar sua relação com a comunidade, democratizar o acesso e a permanência com sucesso do aluno em seu meio, dentre outras, é que se buscou no coletivo a análise da realidade, por meio de discussões realizadas com todos os segmentos, para então construirmos, passo a passo, uma escola em que todos se identifiquem, compromissada acima de tudo com o desenvolvimento pleno do nosso educando, contribuindo assim, para a transformação social da realidade.</p> <p>Neste sentido a escola foi estimulada a criar seu próprio projeto político-pedagógico servindo de instrumento de democracia, fortalecendo a política educacional com o objetivo de formar cidadãos responsáveis.</p> | |
| Formar cidadãos responsáveis; | | Garantir um ensino de qualidade, contribuindo para melhoria das condições educacionais de nossa população trabalhando competências e habilidades a fim de assegurar a formação de cidadãos críticos e conscientes capazes de agir construtivamente no processo de transformação da sociedade nos seus mais variados aspectos. | |
| Formar cidadãos críticos e conscientes capazes de agir construtivamente no processo de transformação da sociedade nos seus mais variados aspectos | | a formação de cidadãos críticos e conscientes capazes de agir construtivamente no processo de transformação da sociedade nos seus mais variados aspectos | |
| Cidadãos críticos e conscientes; | | | |

Apêndice 10 - Quadro 05 - Categoria Inclusão Escolar, subcategoria Pré-requisitos para a Inclusão

| CATEGORIA | Inclusão Escolar |
|---|---|
| SUB-CATEGORIA | Pré-requisitos para a Inclusão |
| UNIDADE DE ANÁLISE | UNIDADE DE CONTEXTO |
| a igualdade de oportunidades; | Os princípios que norteiam a escola democrática, pública e laica estão presentes neste projeto onde se prioriza a igualdade de oportunidades, a gestão democrática, a valorização dos profissionais por meio da formação continuada (p.28). |
| Responsabilidade social | Assim definimos como visão de futuro fortalecer as práticas educativas, bem como, implantar novas onde se observe a harmonia entre o tradicional e as inovações tecnológicas que faça com que nossa escola seja reconhecida pela qualidade do ensino, pelo respeito e valorização dos nossos alunos e colaboradores e pela responsabilidade social. |
| respeito e valorização dos nossos alunos | A escola possui um elevador para alunos com necessidades especiais. 02 Banheiros Adaptados para Alunos com Necessidades Especiais, |
| Acessibilidade arquitetônica | |

Apêndice 11 - Quadro 06 - Categoria Inclusão Escolar, subcategoria Quem são os Incluídos?

| CATEGORIA | Inclusão Escolar |
|--|---|
| SUB-CATEGORIA | Quem são os Incluídos? |
| UNIDADE DE ANÁLISE | UNIDADE DE CONTEXTO |
| Alunos apresentam necessidades educacionais especiais | A Escola recebeu 2.583 matriculas este ano, deste total 08 alunos apresentam necessidades educacionais especiais e estão inseridos em classes comuns. |
| Deficiências | Alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual |

Apêndice 12 – Sinopse da Entrevista

Quadro 7 - O Projeto Político-Pedagógico

DG

Possui. Desde 2009 a gente materializou o que já tinha, na escola e aí sistematizou e organizou.

Em 2010 a gente fez uma avaliação, mas com a mesma equipe que fez a sistematização e agora (2013), nós resolvemos fazer com todos os segmentos de novo, né...

Se eu te disser que todas as escolas passaram a ter depois de 2009, 2010, porque houve uma pressão para que todas as escolas tivessem. Porque não havia, nenhuma escola tinha, então a URE São Luís determinou até o prazo X, que era o mês de junho, me parece, de 2009, todas as escolas tinham que ter o seu ppp. Então foi mais assim por uma pressão tão grande da Secretaria... por que ninguém... né, se tocava de fazer, né. Porque, assim eu sempre falo que na escola já tinha um ppp, mas ele não era materializado, né.

Eu digo que são os dois, né. É uma necessidade, né? Até pra manter a própria formalidade, como eu te falo e a própria ligação com projetos federais e tudo mais, mas é uma necessidade da escola...saber onde está e pra onde vai, né? É como essa escola viveu esses cento e setenta e poucos anos, né... sem ter um caminho, desse jeito, definido de forma ade... eu não compreendi. Eu como professor entrei aqui em 93, e sempre se ensaiava fazer o ppp. Se reunia uma comissão e sempre acabava, na questão de discussão muito, é... filosófica, né e acabava não concluindo. Quando eu assumi a gestão, na minha cabeça eu já tinha isso... eu vou pegar todo o material que já existe na escola, vou sentar com o grupo, nós vamos fazer isso acontecer de fato.

CP 1

Foi organizado no ano de 2010, né... e a partir daí nós, vemos..., a gente vem fazendo todo, já um trabalho, né... como o grupo de professores; com reuniões de formações também, né.

Participamos. Todo o corpo ... todo mundo participou.

A partir dos objetivos que nos traçamos, claro que ainda precisa muita coisa ainda, porque é um trabalho processual, do dia a dia, mas a partir do que nós traçamos, das metas, a gente viu que agente conseguiu em parte, né... atingir muitas delas.

[...] a gente precisa fazer é... definir novas metas pra serem alcançadas, tem muita coisa ainda pra ser feito, também. Nós já fizemos este estudo com os professores e ainda vamos sentar para reorganizar tudo que foi feito, pra gente poder tá definindo.

CP 2

Não, quando eu cheguei ele já estava encaminhado, né. Agora é que eu estou começando a participar da reformulação dele.

... porque todo ano a gente verifica se tem alguma necessidade de alteração ou não, e esse ano(2013) a gente, com certeza deve fazer algumas alterações.

Não diria 100%, mas de 80% a 90% dos objetivos foram alcançados.

CP 3

Possui.

Normalmente o ppp deve ser avaliado de dois em dois anos. O nosso já esta excedendo um pouco, agora neste ano (2013) está sendo reelaborado.

Existe para todas as escolas da rede. Foi pedido, foi solicitado, mas não é só por esse motivo que estamos fazendo a reelaboração, mas é porque deve acontecer.

Ainda temos muitas metas ainda não atingidas ... nem sempre acontece 100%.

SI

Não, eu não tive acesso ao ppp. Até quando eu conversei com a supervisora, eu perguntei pra ela se não tinha um momento para *mim*(sic) dar uma olhada no ppp, que eu gostaria de saber, ver, olhar, saber se essa parte da educação especial tava inclusa, na parte da intenção do ppp e ela ficou de agendar um dia comigo e aí chegamos ao final do ano e eu não tive essa oportunidade de olhar o ppp.

Quadro 8 - Inclusão (formas de ingresso na instituição e previsão no PPP)

DG

[...] a gente colocou assim de forma bem acanhada, porque não tinha na época da construção, a nossa *sala especial*... ainda não tava montada, então eu sempre busquei alguém de fora, que tivesse alguma ligação e

pudesse. Lá tem alguma coisa, mas tu observas que é de forma muito acanhada, ainda não é com todos os direitos que a gente pode, deve assegurar.

[...] nos tínhamos alunos deficientes visuais aqui na escola, desde muito tempo né; antes que tivesse acessibilidade, tivesse... já tinha alunos com necessidades na escola.

[...] até pra ver e colocar lá passou a estudar documentos, o que que é direito assegurado. Ah, eu achava que eu fazia porque e queria ajudar, não eu faço porque é legal fazer, porque eu tenho obrigação de fazer e de atender. Então a visão de como olhar, né a necessidade... ou a pessoa com necessidade mudou. Porque eu vejo que é uma coisa legal... não é porque eu sou bonzinho e quero ajudar, não é isso não.

Pelo seletivo, só que lá tem um campo que ele vai informar..., que tem uma quantidade de vagas para cada escola, ah... agora como eu coloquei: se o aluno tem uma necessidade especial que eu possa atender, eu até depois do resultado posso recebê-lo na escola, é... mas o legal seria que ele tivesse informado isso.

CP 1

[...] até porque a própria Lei, ela garante essa inclusão dos alunos nas séries, turmas regulares, né..., e nós já iniciamos esse processo há algum tempo aqui na escola, né, inclusive já está na nossa proposta do ppp, [...]

[...] a inclusão, ela tem que se dar no dia a dia, em todos os processos pedagógicos do aluno. O aluno, também não pode também ser tratado de uma forma diferenciada, tem que ter claro um olhar... é ... especial sobre esses alunos, mas sempre todas as metodologias, metodologias de avaliação e de organização do trabalho, elas são todas direcionadas da mesma forma, também que é feita pro outros alunos, né. Tanto é que nos não precisamos, ainda, fazer nenhum tipo, assim de adequação curricular para atender, assim, essa necessidade dos alunos.

CP 2

Através do seletivo.

Prevê..., mas tem sempre alguma coisa ou outra que a gente não consegue adiantar. Porque ele tem sempre uma maneira, mas, agente tem sempre que se adequar a necessidade do aluno. Às vezes agente procura outras coordenações para poder ajudar, [...]

É tem que e aceita alunos ...

CP 3

É desafiante para toda a comunidade escolar, não tem como negar, não é..., receber. Temos que nos adequar a realidade.

SI

Eu cheguei lá ano passado, então quando eu entrei lá eu já encontrei esses alunos inclusos. Eu creio, pelo que pude saber, que foi matrícula a partir do seletivo.

Quadro 9 - Inclusão (alunos e desafios)

DG

Nós temos, deixa eu ver... acho ... que uma média de quase vinte alunos, nas mais diversas necessidades.

[...] foi muito difícil no começo, ao professor lidar com essa situação na sala de aula, por que ele achava que tinha que ter uma formação especial pra isso, não é, ele tem é que aprender a lidar com cada situação nova que aparece, e acaba assim... eu digo que uma turma que tem aluno com necessidade é uma sala que ela é muito mais amiga e companheira.

Quando aparece a situação, a gente coloca, porque não ia adiantar eu ficar... tá ... a gente falar durante uma formação, por exemplo pro professor, ele não assimila aquilo de imediato, quando a situação parte da sala de aula dele, ele dificulta o trabalho, a gente chama e diz: olha professor é essa a situação, você vai ter que se adaptar ao aluno, não ele ao senhor. É uma situação nova que você não foi formado para trabalhar com o aluno que é deficiente visual, mas nós temos que nos adaptar a isso.

CP 1

Aqui no turno, é... matutino, nos temos somente até agora uma aluna que tem baixa visão.

[...] a gente teve assim as resistências e tal, né, mas a gente percebia muitas vezes, também que é aquela questão de como lidar com uma situação nova; mas nós sabemos também que o nosso papel, o papel dos educadores também e de tá aprendendo a cada dia, a gente não tá com o conhecimento pronto e acabado, cada dia surgem novas, novas situações, novos aprendizados, novos desafios, né, então eu percebi essa questão aí mesmo, como lidar com esse novo. Porque nos tivemos, é o, a questão do suporte que nos foi dado, também, por profissionais e também na própria criação da sala de recursos, pra atender e aí nos tivemos esse suporte aí, aí eu acho que foi mais essa questão aí.

A gente percebe que houve um rompimento mesmo de barreiras; no início foi difícil, foi, não foi nada fácil. Com um grupo de professores, também foi bem difícil de fazer eles compreender a importância de inserir esses alunos também, mas hoje a gente percebe que é uma coisa que é natural mesmo, tá se tornando mesmo já natural aqui pra gente; pelo esforço também coletivo que nós fizemos, também; de mostrar também, da importância.

CP 2

[...] no vespertino nós temos uma aluna com deficiência visual[...]

Às vezes os professores ficam inseguros para lidar com esses alunos.

Da maneira como é feita, às vezes não deve ser vista como inclusão. Porque o aluno é simplesmente colocado em uma sala de aula, e que às vezes não tem o suporte necessário. A gente tenta dar esse suporte para ele, mas eu não diria que é uma inclusão 100%, né. Não é o que agente deseje, infelizmente, ainda não é o sonho.

Às vezes os materiais que a gente utiliza o aluno não consegue entender, né... a gente tenta procurar outros, outros materiais, outros mecanismos ... aí que a gente consegue alguma coisa. Mas é muito difícil encontrar o material que aquele aluno se identifique, que ele consiga aprender alguma coisa.

CP 3

[...] dois alunos com deficiência visual: um com baixa visão, um perda monocular, quatro alunos surdos e um aluno com limitações motoras, motoras e fonoarticulatórias.

Bom... existe, ainda existe uma dificuldade quando o professor se depara com o aluno com necessidade educacional especial em sala de aula, os professores ficam desafiados e isso mobiliza realmente; todo mundo tem que se mobilizar para estudar, para aprender. Então são feitas formações para apoiar esses professores, ajudar com as necessidades de sala de aula.

É desafiante para toda a comunidade escolar, não tem como negar, não é?? Receber. Temos que nos adequar a realidade.

SI

[...] eles não tem essa experiência, eles estão tendo essa experiência esse ano... e isso gera um medo na verdade nos professores, eles ficam um pouco com receio, isso aí é claro, isso a gente percebe, e outros assim... pela falta de... olha... eu não fui preparado, eu não fui preparado; nem na minha faculdade eu fui direcionado para trabalhar com pessoas com deficiência, então ... to aí fazendo a prática.

Quadro 10 - Inclusão (modificações e suporte)

DG

[...] a gente tá solicitando à coordenação pedagógica que chame as pessoas que estão trabalhando nessa área na escola pra tá participando das discussões, até por que a gente não tem muita segurança, a gente da gestão, de tudo que tem de ser colocado lá, então é a hora de todo mundo tá participando, pra dizer faltou isso, isso e isso.

[...] nós já tínhamos a sala de recursos, porque tínhamos muitos alunos com deficiência visual, então o MEC enviou pra cá esses notebook que eram adaptados para esses alunos e viram no censo que havia uma quantidade outra de alunos, então foi o censo, que foi o caminho que apontou para o MEC que a necessidade da sala seria aqui, eu acho que pela localização da escola, não sei te falar, mas foi esse processo.

CP 1

A inclusão, ela tem que se dar no dia a dia, em todos os processos pedagógicos do aluno. O aluno, também não pode também ser tratado de uma forma diferenciada, tem que ter claro um olhar é ... especial sobre esses alunos, mas sempre todas as metodologias, metodologias de avaliação e de organização do trabalho, elas são todas direcionadas da mesma forma, também que é feita pro outros alunos, né. Tanto é que nos não precisamos, ainda, fazer nenhum tipo, assim de adequação curricular para atender, assim essas necessidades dos alunos. dependendo da deficiência né... tem aquelas adaptações que o professor tem que fazer na hora da ... da metodologia.

Eu me senti muito instigada a buscar novos conhecimentos, a procurar estudar mais sobre ... né a temática; até porque os professores necessitavam também desse apoio; então, nós fomos correr atrás, nós fomos buscar, entendeu, pessoas especializadas, inclusive nós tivemos aqui diversas palestra aqui, também de profissionais que vieram do Sarah, pedagogos, psicólogos que tiveram aqui com a gente, também participando desses momentos de formação com os professores; então, eles aprenderam muito, eu aprendi muito e aprendo a cada dia com eles. Tem o grupo do João Mohana, também que estão sempre aqui com a gente; então nós tivemos assim, uma parceria muito boa né, com esses órgãos [...]

CP 2

[...] eles dão uma atenção maior para o aluno, mas eu ... pelo menos tento falar com eles para que eles não discriminem, né, não privilegie aquele determinado aluno, tem que tratar aluno de maneira igual, né. Mesmo que ele tenha as suas especificidades, ele tem que se sentir parte daquela turma, e não como alguém à margem. Então ele tem que ser tratado de maneira igual e desigual ao mesmo tempo.

Geralmente eles têm um acompanhamento. No caso de surdez deveriam ter alguém que trabalhasse com Libras, não sei se é o caso de vocês, mas deveria ter uma pessoa para acompanhar. E no caso da pessoa com deficiência visual que a gente tinha no turno vespertino, tinha uma pessoa que vinha fazer a tradução,... transcrição, no caso a transcrição da língua comum para o Braille. Eles inclusive tinham acesso a livro em Braille.

É CAS... né, o CAP também, para ajudar. Então a gente tenta... para paramentar o professor, mas nem sempre a gente consegue.

CP 3

Algumas modificações físicas, mas essas não foram as principais, né ..., são necessárias mas não são as principais. A sensibilização do corpo docente, formação são as principais.

Mas há muito tempo nós trabalhamos com a formação porque trabalhamos com a inclusão, a formação ela acontece a cada mês, e nos elegemos assuntos pertinentes ao cotidiano dos professores, os principais estão relacionados à inclusão.

Os interpretes chegaram na medida em que a escola recebeu o aluno. No primeiro momento para os professores foi, assim um impacto para os professores, com para os alunos, quanto intérprete em sala de aula mas, pouco a pouco... as dificuldades foram vencidas.

SI

[...] têm professores que facilitam, assim, por exemplo, aula de geografia, o professor vai falar sobre é... as bacia, então ele tá falando lá, mas ele podia usar o visual, fazer o desenho para facilitar, pra que esse aluno entendesse. Então isso o professor não fazia. Era como assim você é a intérprete e é responsável por esse aluno, então... te vira para explicar o que eu estou falando. Então nesse sentido eu acho que não atende as necessidades, claro não é que a gente queira colocar o aluno na sala de inclusão que ele tenha mil benefícios, mas que ele tenha um aprendizado aí é diferente.

[...] claro tem professores que interagem tranquilamente, eles têm interesse em aprender Libras, eles se dirigem pro aluno sem ter os intérpretes, se ele não entender é que ele chama o intérprete, mas isso não é um todo, isso é uma minoria.