

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN - RS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

SANDRA ROSA DE PINHO

**METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO INTEGRAL NA FORMULAÇÃO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**FREDERICO WESTPHALEN - RS
DEZEMBRO DE 2023.**

SANDRA ROSA DE PINHO

**METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO INTEGRAL NA FORMULAÇÃO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Rondonópolis-MT.

Orientador: Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol

**FREDERICO WESTPHALEN,
DEZEMBRO DE 2023**

P723m Pinho, Sandra Rosa de

Metodologias ativas e formação integral na formulação das políticas públicas da BNCC para a educação inclusiva / Sandra Rosa de Pinho. – 2023.

104 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.

Orientador: Dr. Claudionei Vicente Cassol.

1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Metodologias ativas. 4. Formação integral. 5. BNCC. I. Cassol, Claudionei Vicente. II. Título.

CDU 37

SANDRA ROSA DE PINHO

**METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO INTEGRAL NA FORMULAÇÃO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Rondonópolis-MT.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol – URI
Orientador

Profa. Dra. Claudia Battestin - UNOCHAPECÓ

Prof. Dr. Arnaldo Nogaró - URI

AGRADECIMENTO

Nesses anos de mestrado, marcados por muito estudo, empenho e dedicação, gostaria de agradecer algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a conclusão desse projeto de vida.

Primeiramente, a Deus, por ter me dando saúde, sabedoria e força para superar os obstáculos ao longo dessa caminhada da pós-graduação *Stricto Sensu*.

Não poderia deixar de ressaltar a importância e agradecer aos meus pais, senhor Pascoal Veigas de Pinho (*in memoriam*) e senhora Ramona Martins de Pinho pelo apoio, incentivo e amor incondicional. A eles, minha eterna gratidão, não só pela força a mim dedicada nos momentos difíceis, mas por toda a ajuda na realização dos meus sonhos e projetos.

Sou muito grata também a esta universidade, seu corpo docente, direção, coordenação e administração que contribuíram para a realização desse trabalho. Professores, muito obrigada a todos, pois com seus ensinamentos tornaram a minha formação acadêmica possível e de qualidade.

Ao meu Orientador, Professor Dr. Claudionei Vicente Cassol, meu agradecimento especial, pelo suporte, orientações e correções. Agradeço pela pessoa e profissional que é. Sempre esteve disponível, mesmo nos seus momentos de descanso nunca deixou de me orientar, sempre com extrema paciência e educação. O Mundo precisa de mais pessoas e professores como você!

Finalmente, gostaria de deixar registrado os agradecimentos aos meus amigos da Universidade, Maria Aparecida Lopes Faustino, Maria Lúcia de Souza Lacerda, Cícera Barbosa e a todos os que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

Uma das questões cruciais para a educação, não é se a aula é chata ou, no extremo oposto, um *show*, mas se ela contribui na construção do conhecimento, no aprendizado, na significação e ampliação dos horizontes de análise e compreensão. A metodologia, nesse sentido, deve estar orientada para a construção do conhecimento e não instrumentalizada para tornar a aula “agradável” somente.

Claudinei Vicente Cassol (2022a)

LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE - Atendimento Educacional Especializado
AOE - Atividade Orientadora de Ensino
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/MT – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CF – Constituição Federal brasileira
DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais
D.O. – Diário Oficial
DRCMT - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
FNDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GO – Goiás (estado brasileiro)
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JiT - *Just in Time Teaching*
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAA - Metodologias de Aprendizagem Ativa
MEC - Ministério da Educação
OPE - Observatório de Práticas Escolares
PAIE - Profissional de Apoio à Inclusão Escolar
PEA - Práticas Educacionais Abertas
PI - *Peer Instruction*
PME - Programa Mais Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná (estado brasileiro)

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online* / Biblioteca Eletrônica Científica Online

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do DRCMT (2018).....	51
Figura 2. Percentual de docentes da educação básica com formação	61
Figura 3 Percentual de matrículas PNE em classes comuns	74
Figura 4 Percentual de matrículas PNE em classes comuns no Centro Oeste 2010-2020.....	75
Figura 5 Percentual de matrículas em classes comuns no estado de Mato Grosso 2016-2020	76
Figura 6 Educação inclusiva por dependência administrativa	76
Figura 7 Percentual de estudantes que recebem AEE.....	77
Figura 8 - Pirâmide do conhecimento	83
Figura 9 Artes e metodologias ativas.....	86
Figura 10. Estrutura da Atividade Orientadora de Ensino	90

LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

Tabela 1 Trabalhos selecionados SCIELO.....	30
Tabela 2. Bifurcação da educação especial.....	60
Tabela 3 Monitoramento da Meta 4.....	73
Gráfico 1 Ano de publicação.....	27

RESUMO

As metodologias ativas e a formação integral como possibilidades na formulação das políticas públicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação inclusiva é tema desse estudo. Em se tratando da inclusão de estudantes da educação especial, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) prevê que a escola atenda todos/as os/as estudantes, desde quem possui domínio das aprendizagens correspondentes à sua idade até quem não o possui. Os/As estudantes da educação especial são aqueles e aquelas com altas habilidades, condutas típicas, deficiência física motora, visual, auditiva, mental. O problema central desse estudo parte das propostas para a educação inclusiva na BNCC: que aplicações e resultados são possíveis, considerando as metodologias ativas? O objetivo geral busca estudar a política pública expressa na BNCC para a educação inclusiva e as potencialidades das metodologias ativas para a qualificação e desenvolvimento da formação integral de estudantes nessa modalidade de ensino. Particularmente, objetiva analisar a educação inclusiva a partir da BNCC e dos documentos da educação brasileira e mato-grossense no que diz respeito ao seu conceito, à sua organização, estrutura e desenvolvimento; pesquisar possibilidades de relacionar, no campo da ação educacional, a educação inclusiva e as metodologias ativas; à luz da BNCC, identificar as compreensões de metodologias ativas que podem ser relacionadas com educação inclusiva e as possíveis contribuições para as aprendizagens nesses campos. A pesquisa intenciona contribuir na compreensão das metodologias ativas como auxiliares na formação integral na perspectiva da educação inclusiva, alinhadas com as políticas públicas definidas pela BNCC e analisar o que rege a base documental oficial em relação ao conceito e organização da educação inclusiva. A metodologia desse estudo segue abordagem qualitativa, com desenho descritivo e analítico a partir dos documentos BNCC e DRCMT, bem como leis da educação especial em níveis nacional, estadual e municipal. Constituem a base do marco teórico, Bacich e Moran (2018); Diniz (2021); Mantoan (2003), e Moll (2008). Os resultados mostram que a educação inclusiva envolve desafios e complexidades, devido às necessárias adaptações e imprevisibilidades, o que exige dos sistemas, das gestões e das docências, capacidade de (re)planejamento imediato e eficaz no processo de ensino e de aprendizagem. Compreende-se que é fundamental elaborar estratégias flexíveis que permitam à docência, lidar de forma reflexiva em relação às demandas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva de formação integral.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Educação inclusiva. Políticas públicas. BNCC. DRCMT.

ABSTRACT

Active methodologies and comprehensive education as possibilities in the formulation of the public policies of the National Common Curriculum Base (BNCC) for inclusive education is the subject of this study. When it comes to the inclusion of special education students, the National Education Guidelines Law (LDBEN 9394/96) stipulates that the school must cater for all students, from those who have mastered the learning skills corresponding to their age to those who do not. Special education students are those with high abilities, typical behavior, physical, motor, visual, hearing or mental disabilities. The central problem of this study asks, based on the proposals for inclusive education in the BNCC, what applications and results are possible, considering active methodologies? The general objective is to study the public policy expressed in the BNCC for inclusive education and the potential of active methodologies for the qualification and development of comprehensive training for students in this type of education. In particular, it aims to analyze inclusive education based on the BNCC and Brazilian and Mato Grosso education documents with regard to its concept, organization, structure and development; to research possibilities for relating inclusive education and active methodologies in the field of educational action; in the light of the BNCC, to identify understandings of active methodologies that can be related to inclusive education and possible contributions to learning in these fields. The research is relevant because it aims to contribute to understanding how active methodologies can help in comprehensive education from the perspective of inclusive education, in line with the public policies defined by the BNCC. It is also important to analyze what the official documents say about the concept and organization of inclusive education, so that it becomes progressively more effective. The methodology of this study follows a qualitative approach, with a descriptive and analytical design based on the analysis of the documents BNCC and DRCMT - Curriculum Reference Document for Mato Grosso, as well as special education laws at national, state and municipal levels. The following authors form the theoretical framework: Bacich and Moran (2018); Diniz (2021); Mantoan (2003); Moll (2008), among others. The results show that inclusive education involves challenges and complexities, due to the necessary adaptations and unforeseen events that can arise, which requires systems, management and teaching staff to be able to (re)plan the teaching and learning process immediately. It is understood that it is essential to develop flexible strategies that allow teachers to deal reflexively with the demands of special education from the perspective of inclusive education, which is constantly evolving.

Keywords: Active methodologies. Inclusive education. Public policies. BNCC. DRCMT.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Metodologia de Pesquisa	19
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	25
3 NORMATIVAS LEGAIS E PROCESSO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA LEITURA A PARTIR DA BNCC E DO DRCMT	43
3.1 Concepções de aprendizagem presentes em documentos normatizadores e reguladores da educação especial.....	43
3.1.1. Compreensões de aprendizagem na educação inclusiva: o olhar da BNCC	47
3.1.2. A educação inclusiva na perspectiva da DRCMT	50
3.1.3. O que nos dizem os documentos da educação especial inclusiva: nacionais e locais	58
4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRAL NA PROPOSTA DAS NORMATIZAÇÕES NACIONAIS E ESTADUAIS	63
4.1 Conceitos, concepções e interrelações entre Educação Especial e Educação de formação Integral.....	63
4.2 Entre as propostas e a realidade, o espaço para alguma idealidade político- pedagógica e práxis educativa	68
4.3 Uma análise a partir do Plano Nacional de Educação - (PNE) 2014-2024.....	72
5 AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO PROPOSTAS PARA A QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM FORMAÇÃO INTEGRAL?.....	81
5.1 Um estudo sobre conceitos, concepções e contextualização de metodologias ativas ..	81
5.2 As metodologias ativas e a BNCC.....	84
5.3 As metodologias ativas e o DRCMT	87
5.4 As metodologias ativas e a educação especial: condições, possibilidades e problemas	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

As primeiras palavras dessa dissertação apresentam os principais elementos que guiam a pesquisa, incluindo a definição do tema e a sua delimitação, a formulação da problemática, a estipulação dos objetivos e as justificativas de nossa abordagem, além de uma visão geral dos capítulos que compõem a presente pesquisa. Desse modo, o tema refere-se às metodologias ativas e a formação integral como políticas públicas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a educação inclusiva, e insere-se na Linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, campus de Frederico Westphalen-RS, Brasil.

Nesse momento introdutório, apresentamos a contextualização de nossa pesquisa, destacando como elemento central, a importância do sentido da aprendizagem para os/as alunos/as da educação inclusiva. Compreendemos que a educação inclusiva de formação integral deve acontecer como um processo ativo e significativo para todos/as os/as alunos/as e as/os professoras/es, a partir de diferentes processos, técnicas e procedimentos. Apresentamos o conceito de aprendizagem personalizada, que tem como objetivo contribuir com a aprendizagem individual, relacionando-a à educação inclusiva, conforme descreve a BNCC (Brasil, 2018) ao definir o conjunto de aprendizagens essenciais na educação básica. Nesse capítulo inicial, apresentamos as questões e objetivos de pesquisa bem como as motivações em estudar as potencialidades das metodologias ativas na educação inclusiva na perspectiva proposta pela BNCC (Brasil, 2018) e pelo Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRCMT (2018). Trazemos elementos da experiência profissional de quem pesquisa e desenvolve a dissertação, desde a educação inclusiva, com os desafios vivenciados e a preocupação no processo de ensino e aprendizagem para alunos/as com deficiência. Indicamos ainda a estrutura da pesquisa.

Compreendemos a necessidade, desde esse momento, situar o sentido de aprendizagem e explorar como ela é construída, por ser a preocupação de fundo desse tipo de pesquisa acadêmica. Acerca disso, Bacich e Moran (2018) ensinam que a aprendizagem não é estática, acontece por diferentes e múltiplos processos, formais e informais, por meio de diversas técnicas e procedimentos, dentre outros elementos. Os autores afirmam que “Em um sentido amplo, toda aprendizagem é ativa em algum grau, por que exige do aprendiz e do professor formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação.” (Bacich; Moran, 2018, p. 03).

Bacich e Moran (2018) expõem que dentre as aprendizagens, encontra-se a aprendizagem personalizada que pode contribuir de modo especial, particular e significativo para cada estudante em particular. Desse modo, caracterizam a personalização da aprendizagem em relação ao/à professor/a e a escola, como “o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial, motivá-los, engajá-los em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas”. (Bacich; Moran, 2018, p. 05).

Compreendemos que é também papel da Educação Inclusiva promover a aprendizagem personalizada como descrito na BNCC, por ser “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 9), e, deste modo que as pessoas consideradas com necessidades educacionais especiais,

[...] tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Notemos que, a orientação da BNCC se refere a todos/as os/as estudantes e destaca a formação humana integral. Assim, a pergunta principal dessa investigação, a partir das propostas para a educação inclusiva na BNCC, que aplicações e resultados são possíveis, considerando as metodologias ativas? indica outras questões adicionais que nos auxiliam a cercar o problema e definir, com mais precisão, o caminho: 1) o que apresentam, a BNCC e o DRCMT, especialmente, sobre a educação inclusiva quanto ao seu conceito, à sua organização, estrutura e desenvolvimento? 2) que possibilidades podem ser visualizadas de relacionar, no campo da ação educacional, a educação inclusiva e metodologias ativas na formação integral nessa modalidade de ensino? 3) a partir da BNCC, que conceitos de metodologias ativas podem ser relacionados com educação inclusiva e que potências para a aprendizagem e a inclusão podem ser viabilizadas?

Essa problematização orienta o objetivo geral desse trabalho que é estudar a política pública expressa na BNCC e no DRCMT para a educação inclusiva e as potencialidades das metodologias ativas para a qualificação e desenvolvimento da formação integral nessa modalidade de ensino. Visando alcançar esse objetivo, outras propostas se somam com a

perspectiva de analisar a educação inclusiva a partir da BNCC e dos documentos da educação brasileira e mato-grossense, no que diz respeito ao seu conceito, à sua organização, estrutura e desenvolvimento; pesquisar possibilidades de relacionar, no campo da ação educacional, a educação inclusiva e metodologias ativas; à luz da BNCC identificar os conceitos de metodologias ativas que podem ser relacionados com educação inclusiva e as possíveis contribuições para a aprendizagem nesses campos.

É importante, para o alcance dos objetivos de uma pesquisa, conhecer as motivações e experiências de quem pesquisa em relação ao tema em abordagem, pelo papel significativo que representa para a construção do conhecimento. Por isso a relevância de reconhecer a história do sujeito que investiga, como parte da pesquisa, como elemento presente na abordagem reflexiva e no desejo de contribuir com a ciência. Desse modo, cumpre expressar que desde o início da história de formação acadêmica paira um anseio pelo conhecimento que, cremos, está no humano e em constante construção e evolução científica e pessoal. É nesse contexto que se apresenta o mestrado com o objetivo de agregar conhecimento para desenvolver o aprendizado e, conseqüentemente, tornar-me¹ uma pessoa e uma profissional melhor, assim como, contribuir para a sociedade na qual estou inserida.

Tenho verificado, mesmo em observação simples no cotidiano de minhas ações pedagógicas, que cada cidadão e cada cidadã, ao alcançar a idade economicamente ativa, decide-se uma profissão que irá exercer – ou que deseje, pretenda, que seja a ideal, talvez –, de modo que, com tal atividade, possa contribuir com a sociedade. No meu caso, desde a mais tenra idade, escolhi contribuir com a educação. Durante o ensino médio cursando o magistério e, após iniciar o caminho pedagógico, concluí cursos como Matemática, Pedagogia e pós-graduação em Avaliação no Ensino-Aprendizagem e Atendimento Educacional Especializado. Mantive viva a chama e o desejo em ampliar meus conhecimentos.

Como cidadã, defendo que a educação e o conhecimento possuem a possibilidade de contribuir com um mundo melhor – humanista, de cuidado com a vida e de ciência – e procuro construir um legado que tenha condições de promover, nas pessoas com as quais convivo e com quem vier a ter contato, o valor de que todos e todas sejam reconhecidos/as e lembrados/as como indivíduos que não limitam esforços para ampliar a sua aprendizagem. A educação inclusiva, presença constante em minha atuação profissional, é proposta de significativa relevância social, intelectual, política e científica, e dialoga ampla e profundamente com a educação integral, manifesta no objetivo de alcançar os grupos, mas também, aos indivíduos.

¹ Nesse momento do texto e na sequência desse capítulo, utilizo a primeira pessoa do singular quando a construção textual refere a minha experiência pessoal e minhas vivências.

A educação, enquanto direito coletivo, deve alcançar a todos e todas, porém, na sua singularidade pode tocar a cada indivíduo de uma forma diferente, através das metodologias de ensino diferenciadas voltadas a indivíduos com dificuldades de aprendizado ou que possuem limitações expressivas.

O tema, em abordagem nessa dissertação, reflete acerca da política pública da BNCC para a educação inclusiva e as potencialidades das metodologias ativas para desenvolver a educação integral e, desse modo, se esforça em compreender a política pública da educação integral acessível ao coletivo. A elevação nos índices de inclusão, aprimoramento dos métodos de ensino e meios escolares pode reverter o quadro de desistência, de abandono, de desencanto e tornar as unidades educacionais receptivas a todas as diferenças.

O Anuário da Educação Brasileira do ano 2021 (Moderna, 2021, p. 50) traz os dados do acompanhamento da “meta de inclusão de crianças e jovens de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, afirmando que:

No período de dez anos, as matrículas na Educação Básica quase duplicaram, passando de 702,6 mil, em 2010, para 1,3 milhão, em 2020. A maior parte delas ocorreu no Ensino Fundamental (78,3%). Ao mesmo tempo, a porcentagem de alunos matriculados em classes comuns aumentou de 68,9%, em 2010, para 88,1%, em 2020.

Mesmo com índices aparentemente bons, ainda há problemas de ordem da estrutura física: “63,3% das escolas da zona urbana possuem banheiro adequado ao uso dos/as estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida” (Moderna, 2021, p. 50). O percentual na zona rural é de 31,2%.

Pensar o desenvolvimento do ensino na sala de aula pode produzir inclusão e facilidade ao aprendizado de estudantes com dificuldades, pois a educação é um direito coletivo que precisa se mover, por ação pública no sentido de interferir positivamente no indivíduo e na sua singularidade, enquanto ser único que apresenta níveis de dificuldades distintos. Neste sentido, ao se tratar da educação, o método e desenvolvimento da aprendizagem é individual. Deste modo, o/a orientador/a pedagógico/a ao compreender as dificuldades e progressos de cada aluno/a, auxilia a solucionar e facilitar o caminho da aprendizagem em parceria com os/as professores/as e pode provocar a redução ou eliminação de repetências, desvios e dificuldades na aprendizagem.

O modo com que as instituições escolares, sociais e familiares recebem os indivíduos, e no caso específico desse estudo, estudantes com deficiências, expõe a forma educacional com que pais, mães e professores/as foram formados. Há uma evolução na adaptação e na

receptividade, porém é algo a ser melhorado com a educação e o tempo. Por isso a necessidade de pensar ações e manter, tanto a atitude reflexivo-crítica, quanto a continuidade das ações pedagógicas, a nível local, regional e nacional. A continuidade permite a avaliação, a consistência da experiência, as correções no percurso, os ajustes, as mudanças e transformações tanto no sistema, na estrutura das redes, quanto na existência, na vida dos indivíduos implicados e impactos na sociedade.

Geralmente, o contato primeiro de um indivíduo com a sociedade em que está inserido, é a escola. No caso de estudantes com deficiência, não basta apenas recepcioná-los, é necessário que a instituição de ensino e as instituições e organizações sociais possuam estrutura para fornecer aos/às estudantes uma educação de qualidade e serviço que opere no sentido da elevação da dignidade humana. Deste modo, a escola e as instituições são importantes fontes de promoção e oferta de um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento social, psíquico e intelectual/cognitivo.

Compreendo desse modo, pois, desde 2008 atuo na área da educação inclusiva, ativa no desenvolvimento da Sala de Recursos na instituição de ensino que estou inserida, a Escola Municipal de Educação Básica Jorge Eduardo Raposo de Medeiros, município de Itiquira-MT. Esta escola foi criada em 2000 pela Lei Municipal nº 393/00, de 01 de março de 2000, como Escola Municipal de 1º Grau Jorge Eduardo Raposo de Medeiros e Autorizada pela Resolução nº 155/00-CEE/MT, de 03 de agosto de 2000, com ato publicado no Diário Oficial do Estado em 22/08/2000. Desde então, desenvolve as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em 2008 passou a denominar-se Escola Municipal Jorge Eduardo Raposo de Medeiros de acordo com a Portaria nº 292/2008-CEE/MT, de 23/10/2008, que trata de seu credenciamento. Foi renovada a Autorização das Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental pela Resolução nº 505/2008-CEE/MT, de 23/10/2008 – D.O.E. de 05/11/2008 e Autorizada a Etapa do Ensino Fundamental – Modalidade Educação de Jovens e Adultos de acordo com a Resolução 506/2008 – D.O.E de 05/11/2008. Em 2016, ocorre nova Autorização, 01/01/2016 a 31/12/2021 da Escola Municipal de Educação Básica Jorge Eduardo Raposo de Medeiros, Modalidade Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos-EJA, conforme Ato 576/2016, D.O. 17/11/2016, p.11, Parecer nº 498/2016.

A Escola Municipal de Educação Básica Jorge Eduardo Raposo de Medeiros atende a comunidade escolar da região e funciona em regime de externato, no turno matutino, vespertino e noturno mantendo o Ensino Público gratuito nas modalidades Educação Infantil (Pré-Escolar I e II), Ensino Fundamental de 09 anos, e Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos.

Os indivíduos que acessam a Escola Municipal de Educação Básica Jorge Eduardo Raposo de Medeiros, localizada no Distrito de Ouro Branco do Sul, município de Itiquira no Estado do Mato Grosso, pertencem à classe média baixa, predominando famílias onde pais e mães residem e trabalham em fazendas e na zona urbana. A população é trabalhadora, geralmente migrante de outros Estados do Brasil. A região onde a escola está inserida é predominantemente voltada para a área rural de fazendas de médio e grande porte que cultivam soja, milho, algodão, seringueiras e algumas exploram a atividade de pecuária. Porém, a escola também atende famílias da zona urbana.

Um motivo relevante para eu ingressar no Mestrado veio da minha percepção de que a educação básica recebe os/as estudantes especiais na escola, e as experiências que tenho vivenciado me inquietam. Vejo, muitas vezes, os/as estudantes pelos corredores da escola e suas frustrações com a educação básica ao não serem/estarem alfabetizados. Pensar saídas, alternativas para essas situações, foram motivações para tratar o tema, por que, penso que alguém deveria fazê-lo. E o Mestrado, muito me auxiliou a tratar o tema com a cientificidade e conhecimento mais teoricamente aprofundado que me fez crescer profissionalmente e pessoalmente, a partir do o momento em que eu consegui alcançar os objetivos dessa pesquisa.

Atuando numa sala de terceiro ano, fui chamada pela coordenadora para atender um aluno com deficiência auditiva que demonstrava agressividade, solicitando que eu trabalhasse com ele, já que a professora tinha dificuldade em atendê-lo. Então, fui convidada a tentar trabalhar com esse estudante na minha turma, pelo carinho e atenção com os quais sempre tratei meus estudantes. Aceitei o desafio, por que não tinha nenhuma formação específica para atender alunos com qualquer tipo de deficiência. Minha primeira atitude foi conversar com os/as estudantes para não usar rótulos (“mudinho” e outros), como fizeram alguns/algumas estudantes logo nos primeiros dias, com o novo colega. Um trabalho de conscientização coletiva acerca da necessidade de bem o recebermos. Preocupei-me naquele momento para que tivesse boa adaptação e um bom resultado de aprendizagem. Essa foi minha primeira experiência com a educação especial. Diante disso, fui convidada pela Secretaria de Educação Municipal a cursar pós-graduação em Educação direcionada para a sala do Atendimento Educacional Especializado. Logo após a Especialização, assumi a Sala de Recursos na Unidade Escolar Jorge Eduardo em 2008, permanecendo nessa escola por 04 anos.

Percebi que os/as estudantes matriculados/as na Educação Básica tiveram apenas, seguindo os aspectos legais, o acesso à educação no ensino regular. No entanto, foram apenas acolhidos. Mesmo muito se falando em equidade, não lhes foi oportunizado um trabalho diferenciado, carecendo de uma ação pedagógica verdadeiramente inclusiva. Vi estudantes nos

corredores da escola, ouvi pais e mães com expressão de frustração. Inclusive, para ilustração, um pai de aluna com problema intelectual que, com lágrimas nos olhos, falou que seu sonho seria ver a filha saindo da escola ao menos escrevendo o próprio nome. Essa aluna esteve conosco da pré-escola ao nono ano, e escola não conseguiu realizar o desejo do pai. Casos como esse e outros, que não conseguimos, sequer alfabetizar os/as estudantes da educação especial.

Cada vez que um/a estudante especial está pelos corredores escolares, sem nenhum tipo de atividade escolar, mas distante disso, significa que seu direito não está sendo cumprido, por que seu direito de aprender é atalhado. Ficar no corredor o/a deixa à margem de um ensino de qualidade, o que significa um ensino que não cumpre os preceitos da equidade. Estudantes especiais carecem de sair da escola com o mínimo que se requer da alfabetização.

Vi também que os/as professores/as da educação básica não se encontram reparados para a educação inclusiva. Minha preocupação, ao estudar esta temática, é que a escola faça diferença, se mova para verdadeiramente atender estudantes com necessidades educativas especiais. Desse modo, meu objetivo profissional e acadêmico com este trabalho foi ampliar meus conhecimentos sobre a educação inclusiva e realizar o que estiver ao meu alcance para contribuir com o desenvolvimento de uma escola mais integral e comprometida com a realidade do/a estudante, almejando proporcionar um ambiente receptivo e funcional que permita, possibilite e promova o aprendizado com significado pessoal e social, científico e cultural.

1.1 Metodologia de Pesquisa

A questão central deste trabalho é originária do desejo de estudar e aprofundar conhecimento sobre a educação inclusiva, diagnosticar medidas públicas ativas neste meio, guiada pelas diretrizes da BNCC. Para isso desenvolvemos esforço no sentido de pensar a política pública da BNCC para a educação inclusiva e as metodologias ativas no sentido de desenvolver educação integral nessa modalidade de educação.

Para desenvolver a dissertação, propomos realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa de desenho descritivo e analítico, com metodologia hermenêutica e crítica. Abordagem de fundamento qualitativo com procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. Pretendemos analisar documentos como a BNCC (BRASIL, 2018), as DRCs e lei da educação especial no âmbito nacional (Política Nacional de Educação Especial – PNEE) e, também, do Estado de MT (Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRCMT). Entre os autores e autoras que darão suporte teórico para análise, citamos Lílian Cacich e José

Moran (2018); Elizabeth Gemignani (2012); Maria Teresa Eglér Mantoan (2003); Marcos José da Silveira Mazzotta, Sandra M. Záki e L. Sousa (2000).

Conceituamos pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, pesquisa descritiva e dissertativa e análise de textos a partir dos ensinamentos de Severino (2013), Chizzotti (2003) e Creswell (2007). Nos dizeres de Chizzotti (2003), uma atividade de pesquisa é uma prática social que tende a se expandir como uma configuração de ensino-aprendizagem, e traz sempre inovações teórico-metodológicas sobre um determinado fenômeno, em tempos diferentes. Em se tratando dessa pesquisa que significa a possibilidade de aprofundamento sobre as metodologias ativas como potenciais para desenvolver a educação inclusiva a partir da política pública da BNCC, ela se reveste, também, de outro elemento importante que é provocar inquietações e expor a necessidade de ampliação de estudos sobre a temática a outros/as pesquisadores/as.

Sempre haverá uma nova via investigativa, argumenta Chizzotti. Com isso geram-se novos conhecimentos. E o conhecimento, segundo Severino (2013, p. 25), “é o referencial diferenciador do agir humano em relação ao agir de outras espécies. O conhecimento é a grande estratégia da espécie”. Com isso podemos afirmar que o conhecimento científico estará sempre em construção, e isso acontecerá por meio de pesquisas. A “pesquisa é fundamental, uma vez que é através dela que podemos gerar o conhecimento, a ser necessariamente entendido como construção dos objetos de que se precisa apropriar humanamente”, complementa Severino (2013, p. 30).

Tomando Estado do Conhecimento apresentado nessa dissertação, vimos que existem publicações sobre a educação inclusiva e as políticas que a regem. No entanto, o objetivo está além desses estudos. Assim como os/as autores/as tiveram um olhar diferenciado sobre esse mesmo tema, inquieta diagnosticarmos medidas públicas ativas neste meio da educação inclusiva, guiadas pelas diretrizes da BNCC.

Dessa forma, nos esforçamos para estudar a educação a proposta de educação inclusiva, enquanto política pública, contida na BNCC e nas DRCMT, relacionada com a educação de formação integral e as possibilidades de aprendizagem na via das metodologias ativas. “De modo geral, a educação pode ser mesmo conceituada como o processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza”, afirma Severino (2013, p. 25).

Com o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa esperamos aprofundar o conhecimento ao respondermos a pergunta que gerou essa pesquisa bibliográfica e documental e que pode ser posta do seguinte modo: A partir das propostas para a educação inclusiva,

contidas na BNCC, que aplicações e resultados são possíveis, considerando as metodologias ativas? Segundo Creswell (2007, p. 38), “Um problema de pesquisa, é uma questão ou um problema que precisa ser abordado”.

Para respondermos ao problema de pesquisa contaremos com as seguintes perguntas norteadoras: o que é educação inclusiva na compreensão da legislação brasileira? Como se organiza, desenvolve e estrutura a educação inclusiva no Brasil? Que compreensões de educação inclusiva são possíveis de serem apreendidas na BNCC? Que conceitos de metodologias ativas estão presentes na BNCC que podem ser relacionados com educação inclusiva? Que outros documentos podem ser buscados para formar uma compreensão mais ampla acerca das normativas para a educação inclusiva, em se tratando de rede pública do estado do Mato Grosso e da legislação nacional?

As perguntas a serem respondidas não carecem de classificação quantitativa, pois foram elaboradas para gerar melhor compreensão sobre nosso tema e entender o valor atribuído a ele por meio da técnica qualitativa, que segundo Creswell (2007, p. 39) “incorpora muito mais a forma literária de redação” e é potencializada pela abordagem hermenêutica. A pesquisa qualitativa, segundo Chizotti (2003) preocupa-se com os aspectos sociais do fenômeno investigado, não se atendo a postulados e mensurações, como a pesquisa quantitativa. Investiga questões delimitadas, de âmbito local – considerando esse o ambiente natural onde o fenômeno acontece e onde os sujeitos que o vivenciam se encontram e têm suas interações interpessoais e sociais.

Seguindo os dizeres de Chizotti (2003), temos condições de estabelecer, então, como objetivo geral, o Estudar a política pública expressa na BNCC para a educação inclusiva e as potencialidades das metodologias ativas. E, para auxiliar a cumprir esse objetivo maior, contaremos com os seguintes objetivos específicos: pesquisar a compreensão de educação inclusiva no documento da BNCC; identificar as diretrizes da BNCC para a educação inclusiva; estudar, à luz das políticas públicas, os conceitos de metodologias ativas e suas fontes teóricas com impactos na educação inclusiva; estudar as potencialidades das metodologias ativas para a educação inclusiva; compreender a conceitualidade de educação inclusiva e ~~educação integral~~ contidas na BNCC e nos documentos específicos do MT e da legislação nacional.

Para alcançar os objetivos dessa investigação, lançaremos mão de pesquisa bibliográfica e documental, do tipo descritiva e dissertativa, com metodologia de análise de textos. “O pesquisador qualitativo adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo qualitativo” (Creswell, 2007, p. 187). Entendemos então, que a

literatura será a base de nossa investigação, e “deve explorar aspectos do fenômeno central que está sendo abordado”, como afirma Creswell (2007, p. 46). Além do que,

A literatura fornece um pano de fundo útil para o problema ou para a questão que gerou a necessidade do estudo, como quem já escreveu sobre isso, quem já estudou isso e quem indicou a importância de estudar a questão. Esse "enquadramento" do problema é, evidentemente, dependente dos estudos disponíveis.

Ainda na esteira das orientações de Creswell (2007), sobre a importância de optar por uma literatura que forneça resposta ao problema de pesquisa e nos guie quanto às questões que estamos estudando, realizaremos um diálogo com autores/as que tratam da educação inclusiva, das metodologias ativas. Analisaremos os documentos que geram a educação inclusiva, a educação integral e as políticas públicas para essa modalidade e a concepção de educação, respectivamente.

Quanto à pesquisa documental, Severino (2013, p. 106) explica que os documentos que compõem uma investigação devem ser temáticos, específicos, relevantes para o tema, em particular.

Na pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

A análise dos documentos, segundo Severino (2013, p. 106) envolve “a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens”, o que nos aproxima da hermenêutica e, também, da análise de fundo crítico. Segundo Creswell (2007), na pesquisa qualitativa, a coleta e a análise de dados são processos simultâneos. Identificam-se e descrevem-se os padrões e temas, buscando entendê-los e explicá-los, analisando-os por categorias, revisando-os continuamente ao longo da pesquisa.

Com base em Creswell (2007), pretendemos apresentar os resultados de forma dissertativa-monográfica, pois, a dissertação permite a comunicação dos resultados por meio dos quais, enquanto pesquisadores/as expressamos e associamos às experiências contidas nas fontes de pesquisa - literatura e análise de documentos -, permitindo que os/as futuros/as leitores/as compreendam o fenômeno informado. Sobre a pesquisa dissertativa, Severino (2013, p. 192) escreve que

[...] qualquer que seja a forma do trabalho científico, é preciso lembrar que todo trabalho desta natureza tem por objetivo intrínseco a demonstração, o desenvolvimento de um raciocínio lógico. Ele assume sempre uma forma dissertativa, ou seja, busca demonstrar, mediante argumentos, uma tese, que uma solução proposta para um problema.

Severino (2013, p. 71) afirma a necessidade de manter em todo o texto científico um discurso textual, pois “trata-se de um texto que é portador de uma mensagem codificada pelo seu autor e a ser decodificada pelo seu leitor”.

Com base nas orientações metodológicas, a abordagem teórica de nossa pesquisa tratará dos documentos normatizadores e reguladores da educação especial e o processo de ensino e aprendizagem, de modo especial a BNCC e o DRCMT. Os documentos nacionais e estaduais que regem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva com foco no Estado de Mato Grosso. E ainda, a política de educação especial e a educação integral na proposta das normatizações nacionais e estaduais, como a PNEE. E por fim, as metodologias ativas como propostas (da BNCC/DCRMT) para a qualificação da Educação Especial.

Essa dissertação, conta da presente introdução que indica alguma teorização no sentido de esclarecer, especialmente, o conceito de aprendizagem e apresentação de dados estatísticos que situam a problemática, os objetivos, justificativa e metodologia da pesquisa.

Os pressupostos metodológicos que orientam o desenvolvimento de nossa pesquisa, na perspectiva de autores/as que tratam de formas abrangente da metodologia de pesquisa científica: Severino (2013) nos oferece uma abordagem sólida sobre metodologia de pesquisa; Chizzotti (2003) que contribui na abordagem de pesquisa qualitativa; e Creswell (2007), por contribuir no delineamento da pesquisa qualitativa em relação à formulação do problema e compreensão da abordagem hermenêutica.

O Capítulo 2 desenvolve o Estado do Conhecimento com tematização das dissertações, teses e artigos relacionados com o problema central em proposição. Na sequência, desenvolvemos o Capítulo 3, que trata das normativas e processos de ensino na educação especial. Nele, abordamos os documentos normatizadores e reguladores da educação especial, com foco na aprendizagem inclusiva, debatemos a compreensão da aprendizagem na educação inclusiva, segundo a BNCC e o DRCMT. Também analisamos os documentos da educação especial inclusiva, relacionados ao âmbito nacional e local.

No Capítulo 4 apresentamos a Política de Educação Especial e Educação Integral nas Normatizações, debatemos os conceitos, concepções e interrelações dessas políticas; examinado a proposta, a realidade e a idealidade presentes na educação especial e integral; analisando o Plano Nacional de Educação 2014-2024. No Capítulo 5 apresentamos as

Metodologias Ativas na Qualificação da Educação Especial, explorando-as como propostas para aprimorar a educação especial e discutimos a sua integração com a BNCC e o DRCMT, para, logo após, analisarmos as condições, possibilidades e desafios das metodologias ativas na educação especial.

A última seção dedicamos às Considerações Finais, apresentando os principais resultados e conclusões da pesquisa, que reflete o significado dos resultados para a pesquisa e suas possíveis implicações na comunidade acadêmica e na ação pedagógico-educativa e aprendizagem de estudantes de classe inclusiva.

Ao final listamos as referências – autores/as e pesquisadores/as, que contribuíram com nosso trabalho, incluindo-se livros, artigos, teses e dissertações, sites, documentos oficiais, seguindo as normas ABNT.

No próximo Capítulo, apresentamos o Estado do Conhecimento, etapa da pesquisa na qual buscamos, nas bases de dados da CAPES, por meio de palavras-chave, teses, dissertações e publicações em periódicos que versam tematizam a educação inclusiva de formação integral a partir das proposições da BNCC e do DRCMT, com o objetivo de nos apropriarmos dos debates desenvolvidos na comunidade científica e, a partir dessas informações, podermos direcionar, ampliar e aprofundar nossa pesquisa.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

As pesquisas que buscam conhecer e apresentar o estado do conhecimento que demonstra a realidade da temática escolhida e expõem a sua abrangência, no também conhecido, estado da arte, são movimentos que proporcionam a leitura reflexiva diante dos estudos científicos de determinado assunto e deslocam o pensar da pesquisadora a questionar tanto o novo quanto aquele conhecimento e práticas em aplicação.

A base desta pesquisa é tomar ciência sobre a temática levantada e desta forma possibilitar o desenvolvimento de uma opinião abrangente, mais ampla, dinâmica, profissional e com propriedades para desenvolver um texto dissertativo consciente do grande debate nacional que envolve a BNCC, a modalidade de educação inclusiva e a concepção de educação integral. Considerando o exposto, o estado da arte estende possibilidades e vertentes a percorrer dentro da pesquisa. Há importância em analisar os estudos e campos da temática, pois este procedimento contribui para a quebra de pré-conceitos e estende caminhos para acrescentar ao saber.

A partir dessas considerações, entendemos a relevância do estado do conhecimento e, nesse sentido pesquisamos os seguintes temas: *BNCC e Educação Inclusiva, BNCC e políticas públicas, metodologias ativas e formação integral*. A pesquisa baseou-se em estudos publicadas por Mestres e Doutores em Educação do banco de dados do Portal Periódicos CAPES entre os anos de 2017 a 2022, tendo como objetivo construir o estado da arte diante das palavras-chaves selecionadas como centrais para o desenvolvimento da dissertação.

Foram utilizados refinamentos nas buscas para identificar trabalhos que melhor descrevessem a temática analisada. No banco de dados de teses e dissertações utilizamos o filtro *ano* para realizar um recorte temporal referente aos estudos dos últimos 5 anos (2017 – 2022), e área do conhecimento, onde selecionamos o campo educação. Optamos por esse período em razão da BNCC ter a primeira versão final no ano de 2017, e o ano de 2022, representa o início de nossa pesquisa.

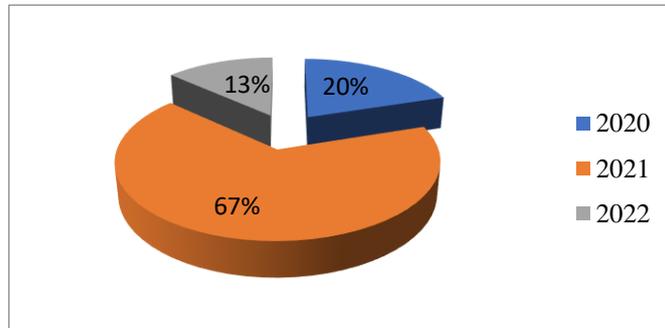
Foram coletados 1.720 trabalhos, sendo 1.537 Dissertações de Mestrado e 183 Teses de Doutorado. Após analisar os resumos e tendo como critério a relevância dos temas selecionados e a aproximação com o escopo definido, indicado nos objetivos, delimitação da temática e problematização, selecionamos 12 Dissertações de Mestrado e 3 Teses de Doutorado, conforme enumerados na sequência.

1. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções de Educação Integral, de Maira De Souza Flor, categoria dissertação, plataforma Sucupira capes, Universidade

- Do Sul De Santa Catarina, 2021.
2. O Novo Ensino Médio: uma análise da BNCC e suas relações com políticas de internacionalização do currículo, de Filipe Veziane Lembi De Carvalho, categoria dissertação, Universidade Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, 2021.
 3. Processos De Implementação Da BNCC Na Educação Infantil: O Trabalho Didático Pedagógico Sob O Olhar Da Linguagem Corporal, autor Andrei Minuzzi Folgiarini, categoria dissertação, Universidade Federal De Santa Maria, 2021.
 4. As Competências Socioemocionais Na Política Curricular Da Bncc: Desdobramentos Na Formação De Professores, Autor Graciela Coelho Da Silva, categoria, dissertação, Universidade Federal De Santa Maria, 2021.
 5. Programa Mais Educação: uma política progressista de educação integral em tempo integral, autor Jose Nildo Oliveira Soares, categoria tese, Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, 2020.
 6. Práticas Educacionais Abertas: Perspectivas E Práticas Docentes Na Educação Básica. Autor Janaina De Almeida Sousa, categoria dissertação, Universidade De Brasília, 2022.
 7. Base Nacional Comum Curricular e Ensino de Ciências: uma análise à luz da inclusão, autor Louize Roberta Mafra De Sousa, categoria dissertação, Universidade Federal Do Pará, 2021.
 8. Na arena das reformas educacionais: as experiências legislativas de produção da BNCC e outros esforços para (re)inventar a escola, autora Rosana Maria De Souza Alves, categoria tese, Universidade Federal Do Rio De Janeiro, 2022.
 9. A Educação Especial Na Base Nacional Comum Curricular: Reflexões Sobre O Currículo E O Lugar Que Diferentes Sujeitos Ocupam No Documento, autora Vanessa Cristina Goncalves, categoria dissertação, Universidade Federal De São João Del-Rei, 2021.
 10. A inclusão do aluno com deficiência à luz da constituição brasileira (1988) e da lei de diretrizes e bases da educação (1996), autor André Luiz Machado De Azevedo, categoria dissertação, Centro Universitário Moura Lacerda, 2021.
 11. BNCC como política pública em educação: competências e habilidades socioemocionais na formação integral dos discentes da educação básica e os desenvolvimentos humano e social, autor Jeniffer Vitorino Da Silva Alves, categoria dissertação, Centro Universitário Municipal De Franca, 2021.
 12. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções de educação integral, autor Maira De Souza Flor, categoria dissertação, Universidade Do Sul De Santa Catarina, 2021.
 13. As mudanças educacionais e a formação integral do ser humano: o sujeito ético, autor Luís Roberto Ramos De As Filho, categoria tese, Universidade São Francisco, 2021.
 14. Metodologias ativas no ensino médio integrado: uma proposta para a educação integral, autor Heidy Nunes De Ávila, categoria dissertação, Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Minas Gerais, 2020.
 15. Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, autor Monica Cristina Da Silva Andrade, categoria dissertação, Universidade Do Grande Rio - Prof José De Souza Herdy, 2020.

Em relação aos anos de publicação, os trabalhos analisados são bem recentes, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 Ano de publicação



Fonte: CAPES (2022)

Conforme o Gráfico acima o ano de 2021 conta com 67% das publicações selecionadas para esta investigação, seguido do ano de 2020 (20%) e 2022 (13%). São estudos produzidos após a aprovação da BNCC em 2017 ou durante o período em que os debates se desenvolviam:

Após a análise das referências utilizadas nos trabalhos selecionados, observamos que se destacam as seguintes obras: Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil; Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva, uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. De forma resumida, apresentamos na sequência, as principais características dos trabalhos selecionados nas buscas de Teses e Dissertações da CAPES para compor o Estado do Conhecimento dessa investigação.

A Dissertação de Flor (2021) tem como objetivo expor as concepções da educação integral dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Caracteriza distintos conceitos de educação inclusiva no decorrer do tempo. Também identifica as exposições da educação integral na BNCC, problemática do contexto político-econômico da BNCC, sendo uma pesquisa documental, focada na discussão conceitual e teórica utilizando como base de estudo a BNCC.

O objetivo da dissertação de Carvalho (2021) é compreender as mudanças curriculares no ensino médio, a relação dessa alteração com o contexto global e como atuam na prática educativa. O estudo se baseou na alteração aprovada em 2017 e a sua relação com as políticas educativas.

Folgiarini (2021) desenvolveu uma dissertação sobre as possibilidades dos elementos curriculares de linguagem corporal para a educação infantil, na qual expõe dados teóricos e

técnicos da rotina regular da educação infantil. A problemática dessa dissertação se refere a forma que as proposições expostas na BNCC provocam na organização do conhecimento pertencente à linguagem corporal em uma EMEI localizada no município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

A dissertação de Silva (2021) aborda como tema as políticas curriculares, a BNCC, as competências socioemocionais e a formação de professores/as. O objetivo desta pesquisa é investigar a formação de professores/as da rede pública no município de Santa Maria, e sua relação com as competências socioemocionais expostas na BNCC. O desenvolvimento traz os aspectos que estabelecem as competências socioemocionais, debatendo sua importância como política curricular. Debate, também, o aumento do conhecimento sobre as competências e emoções no âmbito das relações sociais.

A Tese de Soares (2020), cujo objetivo foi o estudo sobre o Programa Mais Educação (PME), uma política pública de educação, estudou a experiência na rede pública de ensino da cidade de Santana de Parnaíba, localizada no estado de São Paulo, tendo como local de pesquisa as escolas de ensino fundamental e o período de pesquisa entre 2013 a 2019. Foram realizadas pesquisas preliminares na legislação e documentos oficiais, e pesquisa de campo com aplicação de entrevistas aos gestores, coordenadores, oficinairos, estudantes e responsáveis que participam do PME. Realiza estudos sobre a educação integral e análises sobre a efetividade destes temas em conjunto.

Em sua dissertação, Sousa (2022) discorre sobre a integração de novas mídias educacionais e como elas acarretam a necessidade de transformar e adaptar as práticas e modos de produção e exposição do conhecimento no desenvolvimento da aprendizagem. Trabalha com a afirmação de que as práticas educacionais abertas se tornam contribuição emergencial. A problemática gira em torno das concepções e apropriações diante das Práticas Educacionais Abertas (PEA) na educação básica à luz da perspectiva de participantes do curso Líder Educação Aberta. Baseado em referências teóricas, o estudo expõe debate sobre os conceitos do PEA.

A BNCC e Ensino de Ciências à luz da inclusão é tema da dissertação de Sousa (2021). Este trabalho refere-se ao estudo sobre a trajetória do currículo de ciências e o desenvolvimento da inclusão neste ensino. Aborda os métodos, práticas e avaliações que podem atender todos os/as estudantes, principalmente aqueles com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e superdotados, que são parte do público alvo da educação inclusiva. Discorre sobre a evolução da BNCC e suas edições anteriores à pesquisa; analisa as orientações expostas

na BNCC nas três versões, para construir o currículo de Ciências e acompanhar os estudos com enfoque social e político sobre a educação inclusiva.

A dissertação de Alves (2022) analisou as reformas educacionais sob as experiências legislativas de produção da BNCC e outros esforços para (re)inventar a escola. Estudou projetos e as relações do poder saber, a história da transformação curricular, tendo como base a reforma e a produção da Base Nacional Comum Curricular, observando-se o enredo de crises, as reformas e as mudanças acontecidas.

Gonçalves (2021) dissertou sobre a Educação Especial na Base Nacional Comum Curricular, analisando o currículo e o lugar que diferentes sujeitos ocupam nesse Documento. Estudou as principais mudanças no cotidiano da sala de aula, baseado na BNCC, com o objetivo de compreender as orientações e contribuições dispostas no referido Documento, de modo particular para o/a professor/a em relação à educação integral.

A dissertação de Azevedo (2021) abordou a inclusão do aluno com deficiência à luz da Constituição Brasileira (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996). O principal objetivo de o autor parecer ter sido o de compreender o teor esta lei, no que concerne aos movimentos e lutas políticas para garantir o direito à educação inclusiva de qualidade, e o direito de frequentar o ambiente educacional regular.

De Franca (2021) investigou em sua Dissertação, a BNCC como política pública em educação, discorrendo sobre as competências e habilidades socioemocionais na formação integral dos discentes da educação básica e os desenvolvimentos humano e social. Retrata os elementos teóricos-metodológicos de investigação tendo como base a BNCC, resultando na observação desta para o desempenho humano e social, principalmente socioemocional que pode provocar efeitos positivos no sistema educacional.

A Tese de Sá Filho (2021) analisou as mudanças educacionais e a formação integral do ser humano como sujeito ético. O estudo relata que a BNCC estabelece um conjunto natural e progressista de aprendizagens necessárias, as quais todos os estudantes precisam desenvolver no decorrer da educação básica. Expõe quais resultados educacionais validam a introdução das competências socioemocionais dispostas na BNCC.

Em sua dissertação, De Ávila (2020) investigou as metodologias ativas no Ensino Médio Integrado como proposta para a educação integral. Analisou as metodologias utilizadas no Ensino Médio Integrado diante da educação profissional e tecnológica na visão inclusiva, relatando a crescente influência tecnológica no campo educacional. Foi realizado um estudo de dados para identificar as opiniões, conhecimentos e as práticas acerca das metodologias ativas e da educação integral.

Herdy (2020) dissertou sobre as metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, apresentando um guia dessas metodologias para professores/as dessa modalidade da Educação, as quais contém dez metodologias ativas mais aplicadas, segundo pesquisa, no período da construção do estudo educacional. O principal objetivo desse trabalho foi incentivar os/as professores/as a aplicar estes métodos expostos nas suas atividades em sala de aula.

Além dos trabalhos apresentados acima, realizamos pesquisa no banco de dados do Scielo (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>), com os seguintes temas: BNCC, Educação Inclusiva, Políticas Públicas. Diante da pesquisa identificamos as obras apresentadas na Tabela 1.

Ao ler os títulos e os resumos, selecionamos 03 trabalhos apresentados na Tabela 1 para dialogarmos no texto da dissertação. Passamos agora a detalhar essas escolhas: ano de publicação, título e autoria.

Tabela 1 - Trabalhos selecionados SCIELO

Ano	Autores	Título
2021	Fabiana Alvarenga Filipe, Dayane dos Santos Silva, Áurea de Carvalho Costa	Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular
2021	Washington Cesar Shoiti Nozu, Marilda Moraes Garcia Bruno	Inclusão e produção da diferença em escolas do campo
2021	Amanda Costa Camizão, Patrícia Santos Conde, Sonia Lopes Victor	A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?
2020	Giovani Ferreira Bezerra	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos
2020	Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz, Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro	Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus
2019	Libéria Rodrigues Neves, Mônica Maria Farid Rahme, Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira	Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva
2019	Mônica Maria Farid Rahme, Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira, Libéria Rodrigues Neves	Sobre Educação, Política e Singularidade
2019	Claudio Roberto Baptista	Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil
2019	Débora Dainez, Ana Luiza Bustamante Smolka	A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva

Fonte: A autora com base do SCIELO (2022).

Dos estudos apresentados na Tabela 1, escolhemos 03, por considerarmos mais pertinentes, os quais detalhamos: metodologia, problema de estudo e capítulos que interessa para a dissertação.

O estudo de Bezerra (2020) tem como palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Atendimento em classe comum. Apoio à pessoa com deficiência. O autor partiu do problema: Quais as ambiguidades e as contradições que perpassam a recente atuação do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar - PAIE, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI em vigência?

Bezerra (2020) realizou um estudo de abordagem qualitativa, com procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental. O autor valeu-se do descritor “profissionais de apoio à inclusão escolar” PDF para buscar dissertações e artigos científicos que versavam sobre o profissional de apoio à inclusão escolar. A busca inicial deu-se pelo site Google, no qual imediatamente deparou com dez primeiros resultados-padrão, os mais relevantes, sendo apenas duas dissertações pertinentes à pesquisa.

Foi realizada a leitura de ambas as dissertações e analisados documentos legais nacionais e publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC), todos publicados a partir de 2008, e referentes, ao tema do profissional de apoio à inclusão. Os dados coletados receberam a análise temática com a finalidade de identificar, analisar e relatar padrões (temas comuns), sendo eles dados qualitativos e interpretados por unidade de análise: “monitor ou cuidador”; “outros profissionais”; “profissional de apoio”; “acompanhante especializado”; e “profissional de apoio escolar”.

Para nossa Dissertação interessa o que traz o estudo sobre os termos e significados em relação aos documentos e orientações oficiais, em especial a PNEEPEI, sobre a atuação do PAIE.

O trabalho de Neves, Rahme e Ferreira (2019) traz as seguintes palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Política Educacional; Psicanálise. As autoras questionaram os efeitos de segregação que persistem nos movimentos de escolarização dos sujeitos PAEE, mesmo que o ordenamento político se pautasse pela sua negação.

Neves, Rahme e Ferreira (2019) desenvolveram um estudo qualitativo com análise de documentos que tratam especificamente do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Enredam a abordagem entrelaçando o discurso inclusivo estabelecido na sociedade nos últimos anos com a segregação escondida numa perspectiva psicanalítica.

O estudo apresenta-se em quatro subtemas: Considerações sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; O AEE como Aposta na Perspectiva Inclusiva; A Segregação ou o que nos Escapa do Fraternal; A Perspectiva Inclusiva. Todos esses

subtemas podem contribuir como nossa abordagem teórica. Principalmente por revelar a relação segregação x fraterno, escondida numa política de inclusão.

O estudo de Dainez e Smolka (2019) questiona a função social da escola no contexto da atual política de educação inclusiva. Pauta-se na realidade de dois/duas estudantes, com diferentes condições orgânicas (síndrome de Angelman e deficiência múltipla; síndrome de Down) – uma realidade que provocou questionamentos acerca do funcionamento e da função da escola.

Quanto à metodologia, Dainez e Smolka (2019) consideraram a íntima relação entre teoria e prática, ressaltando a dimensão transformativa do método na perspectiva histórico-cultural, com a qual as autoras afirmam desafiar a ideologia de adaptação e controle, pautando-se na transformação social. Realizaram uma pesquisa de campo em uma escola pública do ensino fundamental da rede municipal de uma cidade do Estado de São Paulo. Acompanharam dois estudantes com as especificidades já mencionadas, sendo eles de diferentes turmas, semanalmente no ano de 2010 e, de forma mais esporádica, nos anos de 2011 e 2012.

Dainez e Smolka (2019) valeram-se de duas formas de registo: escrito (diário de campo) e vídeo gravados - para lembrar, retornar às cenas e reconstruir os fatos vividos, conduzir a análise. Realizaram um trabalho de transcrição, narração e comentários de detalhes, do dito e não dito nas/pelas palavras e nos/pelos gestos – olhares, expressões, movimentos corporais, ações, expõem as autoras.

Tendo como principal capítulo “Os sujeitos e as condições de escolarização: focalizando os modos de participação nas práticas educacionais”, Dainez e Smolka (2019) discutiram o tema em duas partes: O caso de um aluno com síndrome de Down e deficiência intelectual na escola; O caso de um aluno com síndrome de Angelman e deficiência múltipla na escola. Todo esse capítulo é interessante por retratar a realidade desses/as estudantes por um período de três anos, que revela em cada um: situações e reações dos/as próprios/as estudantes, dos/as professores/as, das famílias.

Interessante também as discussões que tratam dos objetivos educacionais e ações que devem ser orientadas para o potencial do processo de humanização no cumprimento desses. Tratam nesse contexto, da constituição social do indivíduo e as políticas educativas do Banco Mundial assumidas pelo Brasil a partir dos acordos internacionais, até chegar à educação inclusiva, que foi elaborada para o atendimento às diferenças individuais dentro de uma mesma escola, que passa, segundo Dainez e Smolka (2019), a cumprir função assistencial de convivência entre diferentes.

Os três estudos selecionados serão incorporados no decorrer da Dissertação, na construção do arcabouço teórico e para promover a dialética, método previsto na metodologia e que permite visão mais abrangente para a constatação das diferentes teses envolvidas na temática. Sobre os demais estudos apresentados na Tabela 1: O estudo de Filipe, Silva e Costa (2021) abordam a BNCC, trazendo a concepção de currículos e de Projeto Educativo Neoliberal. Nozu e Bruno (2021) discutem a Educação inclusiva com foco na Educação especial inserida na Educação rural.

Camizão, Conde e Victor (2021) discorrem sobre o lugar da educação especial na implementação do ensino remoto na pandemia. Queiroz, Bessa e Guerreiro (2020) abordam a Educação Especial e Inclusiva mediante as políticas públicas educacionais voltadas ao Atendimento Educacional Especializado. Rahme, Ferreira e Neves (2019) abordam a Educação Especial. Inclusão Escolar. Políticas Educacionais. E Baptista (2019) discorre sobre a educação especial a partir das políticas públicas e inclusão escolar de pessoa com deficiência.

Realizamos novas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando como requisitos para o refinamento: Educação como área de pesquisa e os últimos 5 anos (2017-2022) como o período das publicações. Com as palavras-chave: (a) formação integral, (b) aprendizagem ativa e (c) educação inclusiva, formamos as seguintes combinações: (1) “formação integral” AND “aprendizagem ativa”; (2) “formação integral” AND “educação inclusiva”; (3) “aprendizagem ativa” AND “educação inclusiva”; (4) “aprendizagem ativa” AND “formação integral” AND “educação inclusiva”. Ao todo selecionamos vinte publicações, por ordem de relevância.

Após as buscas, apresentamos os trabalhos selecionados. Resultados da combinação (1): “formação integral” AND “aprendizagem ativa”. Após a busca com refinamento, encontramos 39 publicações. Analisamos o título de cada uma delas para observar a pertinência com nossa temática. Apenas uma publicação atende à nossa proposta e poderá contribuir com nossa abordagem: 1. Bortolotto, Sandrely Terezinha Silva. Formação humana integral: Os desafios da aprendizagem nas práticas docentes. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba-SC, em 0/07/2018.

O principal objetivo da dissertação de Bortolotto (2018) foi investigar os desafios da aprendizagem na prática pedagógica para a formação humana integral, mediante uso da metodologia de pesquisa qualitativa com abordagem participante. A amostra foi formada por 18 professores que atuam nos mais diversos segmentos de uma escola pública estadual de Santa Catarina e 59 alunos da mesma escola. Na coleta de dados foram realizadas entrevistas com os

professores bem como realizadas observações da prática educativa em sala de aula. Aos alunos foi aplicado questionário. Após a análise dos resultados, Bortolotto (2018, p. 162) concluiu que

[...] a educação em tempo integral, realidade hoje no cotidiano 162 de muitas escolas brasileiras, estabelece o aumento da permanência do aluno no espaço escolar e em detrimento disso oferece atividades diferenciadas no contraturno, que requer uma reorganização no currículo o que nem sempre alcança mudanças significativas no planejamento ou na metodologia da aprendizagem. No entanto, a formação humana integral, tema desta pesquisa, independe da duração da jornada escolar. Esta se constitui em uma proposta de educação que percebe o aluno no centro do processo de aprendizagem e construção do conhecimento e o considera para além do seu contexto, ou seja, como uma possibilidade de vir a ser no mundo.

Para Bortolotto (2018), existem desafios a serem superados para se alcançar a formação humana integral esperada, tais como: a carga horária excessiva dos professores, a resistência e falta de conhecimento de alguns professores em relação às mudanças necessárias a esse processo.

Os resultados da combinação 2, “formação integral” AND “educação inclusiva” retornaram 509 trabalhos. Analisamos todos os títulos e selecionamos apenas duas, em virtude da proximidade apresentada com nosso interesse de pesquisa. BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. Integração curricular: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral, Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, apresentada em 15/04/2021. O principal objetivo da tese de Becker (2021) foi investigar a organização curricular de projetos de educação integral como proposta para ampliar as perspectivas de formação humana integral em processos de escolarização. A metodologia utilizada pela pesquisadora foi a abordagem histórico-cultural, tendo como suporte teórico as contribuições autores como Vygotsky (1979; 2001; 2010), Luria (2010), e Demerval Saviani (2011; 2016). Na pesquisa empírica, a autora analisou documentos (quatro projetos de educação integral: um nacional, um estadual e dois municipais) e aplicou entrevistas semiestruturadas aos coordenadores e/ou gestores dos projetos. Após a análise dos dados coletados, a autora concluiu que os projetos de educação integral se mostraram como potenciais possibilidades formativas para a organização pedagógica e curricular, mesmo com limitações e carecendo de melhorias, por trazerem conceitos e estratégias metodológicas propícias à formação humana integral.

Luís Roberto Ramos de Sá Filho, tese intitulada “As mudanças educacionais e a formação integral do ser humano: o sujeito ético”, apresentada no Doutorado em Educação na Universidade de São Francisco, apresentada em 31/08/2020, teve como objetivo geral, discutir a formação integral do ser humano na educação escolar ao longo da constituição da sociedade brasileira. O estado do conhecimento destaca o processo de desumanização ocorrido na história

da educação brasileira, com base nas legislações sob as perspectivas sociais e econômicas no período que compreende do século XVI ao XX. O trabalho realiza uma análise reflexiva para afirmar a importância das contribuições da educação escolar para a formação integral do ser humano. Sá Filho (2020, p. 157) concluiu que

É na essência do ser humano que nasce a possibilidade de crescer, é na educação que se possibilita uma nova leitura do mundo e assim, por que não, transformá-lo. Conhecer o mundo por meio da educação, nos obriga a conhecer o outro e ao conhecer o outro conhecermos a nós mesmos, assim nos possibilita e nos “habilita” a luta e a oportunidade do vir a ser, sendo sujeito de sua própria história.

Assim, Sá Filho (2020) afirma ainda que voltar o olhar para o humano é uma necessidade à prática educativa, por auxiliar no amadurecimento e no engrandecimento da sociedade, sempre inacabada.

Com a combinação (3) “aprendizagem ativa” AND “educação inclusiva” encontramos 32 resultados, e, após a leitura dos títulos dos trabalhos, selecionamos apenas o trabalho de Carla Maria de Schipper que debate a intervenção pedagógica para o desenvolvimento cognitivo e moral de adolescentes com deficiência intelectual. Apresentado em 02/09/2019 no doutorado em educação da Universidade Federal do Paraná. Schipper (2019) realizou um estudo qualitativo com o principal objetivo de elaborar, desenvolver e avaliar um projeto de intervenção pedagógico sistematizado em metodologias ativas e problematizadoras para o desenvolvimento cognitivo e moral de adolescentes com deficiência intelectual. Na pesquisa empírica realizada em 2018, a autora aplicou um projeto de intervenção com base na epistemologia genética e do método clínico Piagetiano, tendo como local de pesquisa uma Escola de Educação Básica na Modalidade Especial num município do interior do Paraná. Foram sujeitos de pesquisa cinco meninos e uma menina, com idades entre 14 e 16 anos, em que frequentavam o 2º Ciclo do Ensino Fundamental, e apresentavam no início da intervenção, entre o estágio pré-operatório inicial ou completo, com limitações no funcionamento intelectual.

No estudo de Schipper foram realizados vinte e uma provas operatórias; apresentação de histórias adaptadas de alguns conflitos morais utilizados por Piaget; dois relatórios de avaliação semestral produzidos pelos professores dos alunos ou alunas pesquisados/as no ano da intervenção. Foram setenta e cinco sessões de intervenção, divididas em três áreas de aplicação: Desenvolvimento Moral, Raciocínio Lógico e Educação Problematizadora. Schipper (2019) percebeu falhas e contradições durante as intervenções, e concluiu que as dificuldades de romper com o individualismo e a submissão apresentada pela pessoa com deficiência, se

deve à prática de presença necessária de um adulto para que ela possa se apoiar moralmente e cognitivamente.

Por fim, os resultados da busca com a combinação (4): “aprendizagem ativa” AND “formação integral” AND “educação inclusiva” apresentaram 19 publicações, as quais analisamos os títulos e a partir deles selecionamos apenas um: Elciane Arantes Peixoto Lunarti, pesquisa o. Estudo do lúdico enquanto metodologia ativa para o ensino de geografia na educação básica e formação integral. O estudo apresentado em 27/11/2020, resulta de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Vitória Biblioteca da Depositária. O objetivo geral da dissertação de Lunarti (2020) foi investigar características de atividades lúdicas enquanto metodologia ativa em práticas pedagógicas no ensino de Geografia, na 2ª série do Ensino Médio. A autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, em uma escola estadual da cidade de Itumbiara-GO. Foram sujeitos de pesquisa 33 alunos e cinco professores da disciplina de Geografia dessa mesma instituição.

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário aberto composto por nove perguntas para os alunos, e uma entrevista com 13 perguntas abertas aos professores. Posteriormente os alunos, junto a uma professora e à pesquisadora, elaboraram cinco jogos, a partir de conteúdos já trabalhados; da produção final à aplicação dos jogos deu-se 12 aulas. Após essa etapa, foi organizado o “Caderno com Orientações didáticas para elaboração e confecção de jogos para o ensino de geografia”, visando uma aprendizagem significativa de conceitos geográficos e participação ativa dos alunos.

Lunarti (2020) concluiu que o envolvimento do/a aluno/a e do/a professor/a em todas as etapas de construção do Caderno com Orientações, favorecem a intencionalidade lúdica do/a professor/a bem como a oportunidade de os/as alunos/as em fazer escolhas e tomar decisões com mais autonomia e criticidade. O que, na visão da pesquisadora, contribui para o desenvolvimento de uma formação humana integral e omnilateral, dos alunos.

Após as buscas com as quatro combinações, observamos que é pequeno o número de trabalhos que podem contribuir com nossa abordagem. Por essa razão, realizamos novas buscas com as palavras-chave que originaram as combinações: (a) formação integral, (b) aprendizagem ativa e (c) educação inclusiva.

Com a palavra-chave “formação integral” encontramos 1877 trabalhos, dentre os quais elegemos 2, por relevância e pertinência com nossa temática. Abaixo, as publicações selecionadas. Rosangela Aparecida Silva Falqueto estuda A educação integral na perspectiva da educação inclusiva: Olhares de gestores e professores do município de Ji-Paraná/RO, foi seu

estudo no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia. O objetivo geral da dissertação de Falqueto (2019) foi analisar como os/as gestores/as e docentes percebem a dinâmica para o desenvolvimento da Educação Integral, na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de suas experiências em escolas de tempo integral. Foi desenvolvida uma pesquisa exploratória descritiva, com abordagem qualitativa, no período de junho de 2018 a abril de 2019, sendo utilizados na coleta de dados questionários e entrevistas semiestruturadas, aplicados para quatro gestores e seis professores da Educação Básica de duas escolas municipais que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, em Ji-Paraná, Rondônia. Os dados foram interpretados à luz da Análise de Conteúdo.

Segundo Folqueto (2019), os entrevistados tinham concepção de Educação Inclusiva e Integral como desenvolvimento pleno, capaz de acolher as diversidades humanas, com um currículo em construção e uma formação docente com lacunas e incompletudes, além da necessidade de rever e reorganizar as estruturas físicas e pedagógicas da escola com práticas adaptadas às possibilidades dos/as alunos/as. Apesar das escolas apresentarem estrutura física em bom estado, não atendiam à demanda que Educação Inclusiva/Integral requer. A autora concluiu que havia a necessidade de implementar um processo de formação docente contínua dentro das escolas, para que os/as docentes pudessem interagir, trocar experiências, estudar as legislações e refletir sobre seus saberes e suas necessidades profissionais.

Mônica Bez Batt estudou as possibilidades de formação integral nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto da escola e apresentou a defesa do Mestrado em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense. O objeto de pesquisa de Bett (2019) foi o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pelo MEC em 2009, implementado a partir de 2010. O principal objetivo foi investigar as possibilidades de formação integral presentes nos documentos orientadores do ProEMI e no contexto da escola. Quanto à metodologia, a pesquisadora utilizou a análise documental, com abordagem qualitativa e análise por categoria quatro versões dos documentos orientadores oficiais, o PRC da escola e o cotidiano escolar. Dentre os principais resultados, Bett (2019, p. 150) afirma que “A falta de recursos dificulta a diversificação das práticas pedagógicas propostas pelo ProEMI, a reorganização dos espaços, a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos e, conseqüentemente, leva o aluno a desistir do programa”.

Bett (2019) concluiu que as diretrizes constantes nos Documentos Orientadores são comuns a todas as escolas e regiões do País, exceto em relação aos planos de carreira e aos fundamentos que orientam as Propostas Curriculares de cada estado. Foi constatado que nem todos os/as envolvidos/as estão comprometidos com as propostas e ou preparados para executá-

las, pois, muitas carências foram percebidas, como a falta de preparo e formação dos/as professores/as das escolas que aderiram ao programa, a falta de acompanhamento e avaliação pelos órgãos competentes e o descaso do governo com o repasse dos recursos financeiros em tempo hábil. Assim, observou-se um direcionamento apenas para a educação em tempo integral.

Realizamos a busca com a palavra-chave “aprendizagem ativa”, e encontramos 74 publicações. Após a leitura dos títulos e selecionados três trabalhos que poderão contribuir com nossa abordagem. Josleia Aparecida dos Passos, com o estudo Crenças de professores em formação inicial sobre o uso das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de inglês, Mestrado em Letras defendido em 12/08/2021 na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em Pato Branco. Encontramos o estudo de Renan Santos Miranda, sobre A aprendizagem ativa no ensino da temática ambiental: instigando o pensamento reflexivo de estudantes no ensino fundamental, Mestrado defendido em 09/03/2018, na Universidade Estadual De Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: UEL. Nos interessou o estudo de Kleber Mendes Pereira, Metodologias de aprendizagem ativa no ensino de matemática para turmas da educação de jovens e adultos, mestrado defendido em 23/11/2020, no Centro Federal de Educação Tecnológica, do Rio de Janeiro.

O principal objetivo da dissertação de Passos (2021) foi investigar as crenças de professores em formação inicial a respeito da implementação das Metodologias de Aprendizagem Ativa (MAA) no ensino de inglês. A pesquisa empírica foi realizada no período de um minicurso de extensão (*on-line*) com a duração de 15 horas de julho e agosto de 2020, com aulas síncronas e assíncronas e aplicado pela pesquisadora a professores em formação inicial em Letras Português-Inglês. Na coleta de dados foram aplicados dois questionários com questões semiestruturadas, posteriormente analisados pela da técnica da Análise de Conteúdo. Após a análise, a autora concluiu que as crenças dos/as professores/as em formação inicial, se mostram favoráveis à implementação das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de inglês, por compreenderem os princípios básicos, as diferenças entre as MAA e as metodologias tradicionais.

Miranda (2018) investigou os aspectos que relacionam a temática ambiental, por meio da aprendizagem ativa com vistas a provocar o pensamento reflexivo, de estudantes do sétimo ano na disciplina de Ciências, oriundos de um colégio público localizado na cidade de Londrina-PR. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, de março a abril de 2017, com aplicação de onze atividades com estratégias diferentes, no formato de Oficinas. Os dados foram coletados da produção dos estudantes por meio de texto, desenhos, vídeos, apresentações, fotos tiradas pelo pesquisador e anotações no diário de campo. O pesquisador analisou as produções

por quatro níveis de reflexão: interação com o conhecimento; relações sociais do conhecimento com vistas ao cotidiano; relações criativas; elementos que apontam o significado de meio ambiente.

Após a análise dos dados coletados, Miranda (2018) elaborou dois quadros: síntese 12, que discute/caracteriza os níveis de reflexão nos estudantes durante o processo das atividades, se mostrando relevante como instrumento de caracterização do pensamento reflexivo; síntese 13, discute oito etapas que se mostraram significativas para provocar o pensamento reflexivo durante o processo das atividades, levando a elaboração de um modelo pedagógico ativo para a aprendizagem em temas ambientais. Ao final, o pesquisador concluiu que eram fortes as possibilidades de implementação de atividades ativas, em ambientes onde predominam as atividades tradicionais.

Em sua dissertação, Dias (2020) avaliou os efeitos do uso da metodologia ativa PI (*Peer Instruction*), associada à metodologia ativa *Just in Time Teaching* (JiTT), nas crenças e atitudes de alunos do 1º ano do ensino médio da EJA do Colégio Pedro II, campus Centro/RJ, em relação às aulas de matemática. Foram proporcionadas aos alunos aulas regulares expositivas, de abril a junho de 2019, aulas com as metodologias ativas PI + JiTT de agosto a novembro do mesmo ano, para posterior comparação. Na coleta de dados o pesquisador utilizou: questionário qualitativo, entrevista com o professor, e observações durante as aulas. Analisados os resultados, o autor concluiu que o PI influenciou de forma positiva as crenças e atitudes dos alunos; estabeleceu-se uma conexão entre a metanálise dos artigos de PI, as conclusões da literatura relativa aos alunos da EJA e suas crenças e atitudes.

Com a palavra-chave “educação inclusiva”, considerando os mesmos critérios adotados e refinamento em todas buscas realizadas, encontramos 452 publicações. Após a leitura dos títulos, selecionamos três trabalhos que poderão contribuir com nossa pesquisa. Simone Luzia de Oliveira, com o estudo *Experiência de práticas pedagógicas na inclusão escolar no ensino fundamental*, mestrado defendido em 31/07/2019, na Universidade do Vale do Sapucaí. Yasmin Ramos Pires, com o estudo *Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar*, mestrado defendido na Universidade do Estado de Santa Catarina. Wanda Lucia Borsato Silva, estudou *Currículo e formação: Limites e contradições na educação inclusiva*, no doutorado defendido em 14/08/2019, na Universidade Federal Fluminense.

Oliveira (2019) realizou uma pesquisa qualitativa, com o principal objetivo de investigar as práticas pedagógicas que os/as professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental I utilizam para ensinar as crianças com necessidades educacionais especiais. Participaram da

pesquisa de campo 15 professores regentes de três escolas da rede estadual de ensino, no Sul de Minas Gerais. Os dados foram coletados por meio de grupo focal. Oliveira (2019, p. 53) explica que

A partir das falas dos professores emergiram três categorias de análise das respostas: as práticas voltadas para um Atendimento individualizado do alunado público alvo da educação especial; as práticas em que se verifica a aplicação de Atividade diferenciada dos demais estudantes, em aula, para as crianças com deficiência e a última categoria nomeada como Atividade planejada com adaptação como prática pedagógica voltada para assegurar a inclusão.

Os resultados indicaram que entre os/as professores/as não há diálogo consistente sobre as práticas pedagógicas de educação inclusiva, por esse motivo, poucas sessões de grupo focal foram aproveitadas. A pesquisadora concluiu que muitas questões referentes à inclusão foram levantadas, no entanto, nenhuma delas descreveu uma prática que servisse de exemplo e recomendação a outros/as professores/as. Oliveira (2019, p. 55) finaliza afirmando que que “A formação de professores voltadas para a inclusão educacional carece de reflexão sobre as orientações atuais da política educacional na perspectiva inclusiva, com vistas a atuação dos professores nas salas regulares de ensino”.

O objetivo da pesquisa de Pires (2018) foi investigar as possibilidades de adaptação, flexibilização ou diferenciação curricular nas práticas curriculares do Ensino Fundamental para os alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula regular, tendo como base maior o um projeto do Observatório de Práticas Escolares (OPE) - “Escolarização de alunos com deficiência”, em conjunto com as Universidades: do Estado de Santa Catarina, a Federal Rural do Rio de Janeiro e a do Vale do Itajaí. A autora desenvolveu uma pesquisa documental, a partir dos vídeos que compõem o acervo de dados do projeto, nos quais constam os registros das aulas no Ensino Fundamental, nas cidades de Florianópolis-SC e Itajaí-SC. Importante trazermos as seguintes considerações de Pires (2018, p. 124) quanto aos resultados encontrados

As políticas analisadas são tomadas muito mais como discursos do que propriamente efetivação de propostas nas práticas curriculares. As questões de flexibilização, diferenciação curricular ou adaptação curricular ficam restritas muito mais em nível de texto político do que no registro das vivências no contexto da sala de aula regular. Observamos que a inclusão neste espaço se deu muito mais pelo acesso do aluno ao ambiente do que às condições para o desenvolvimento do conhecimento para o aluno com deficiência intelectual. Os conhecimentos eram poucos explorados e, quando eram, acabavam recaindo em uma forma tradicional de transmissão, sem avanços nas estratégias e nas possibilidades. Entendemos que a falta de avanço nas estratégias pode ser justificada pela falta de entendimento da necessidade do desenvolvimento das habilidades intelectuais dos alunos com deficiência intelectual por parte do professor, principalmente com o aluno no contexto de inclusão dos anos finais do Ensino Fundamental (muitas atividades de abstração sem uma explicação prévia ou novas propostas de como podem ser feitas).

Pires (2018) identificou que o foco dos currículos analisados estava em torno da estabilização das práticas, com explicações sem encerramento e atividade no quadro e o uso do livro didático. Além disso, algumas práticas curriculares eram apenas tentativas de diferenciação ou flexibilização curricular na sala de aula, buscando-se mais a adaptação de uma atividade específica para o aluno com deficiência intelectual. “A inclusão dos sujeitos com deficiência intelectual parece ficar restrita à socialização no contexto escolar e não na forma de potencializar a aprendizagem desse sujeito a partir de conhecimentos escolares historicamente construídos” (Pires, 2018, p. 125), afirma a pesquisadora.

A tese de Silva (2019) teve como objetivo geral analisar as concepções de sociedade, indivíduo, educação, formação, inclusão, presentes nas políticas de currículo para a Educação Básica brasileira face às perspectivas sob as quais as políticas educacionais para o currículo inserem-se na arena geral das questões e/ou políticas socioculturais pela promoção da inclusão e a Educação em Direitos Humanos. A autora valeu-se da Teoria Crítica como fundamentação teórico-metodológica. A pesquisa empírica foi realizada na Escola Municipal Bataillard, de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Petrópolis-RJ. Para a coleta de dados, a pesquisadora aplicou entrevistas semiestruturadas para seis professores regentes dos segmentos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos) e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais, a gestora e a orientadora escolar, totalizando assim, nove participantes; realizou a Análise documental (Projeto Pedagógico) e observações. Nos resultados Silva (2019, p. 152) ressalta que

O desenvolvimento de uma cultura de tolerância e paz na escola contribui para o respeito às diferenças e promove possibilidades a professores e alunos de se reconhecerem no contexto sociocultural em que se encontram inseridos e lutarem pela construção de uma sociedade mais justa e harmônica, como podemos exemplificar pela narrativa da professora Suzana: “Sim. Bom, vou te dar um exemplo aqui na escola foi feito, durante um tempo, um Projeto chamado de Pequenas Gentilezas. Eu adorei esse projeto porque ele é de pequenas corrupções, como você cortar a fila que a gente acha que corrupção é só o que fazem no Governo”. Como parte da estrutura social vigente, o indivíduo é compulsoriamente inserido nessa lógica. Logo, ao serem enfocadas as ‘pequenas gentilezas’, erguem-se possibilidades à percepção de que a sociedade não está ‘fora de mim’ e, dessa forma, o que se faz ‘aqui’ é efeito do que é feito ‘lá’.

Silva (2019) concluiu afirmando que, mesmo encontrando limites e contradições sociais impostos à escola contemporânea pela organização da sociedade de classes, notou-se grandes possibilidades de que, pela educação inclusiva amparada pelos Direitos Humanos, criem-se

condições ao enfrentamento da exclusão histórica aos alunos com deficiências nas escolas públicas brasileiras.

Consideramos que os trabalhos selecionados podem contribuir com nossa pesquisa por trazerem elementos que vêm ao encontro de nossa temática, de modo especial, sobre a educação inclusiva e a formação integral nas escolas que oferecem essa modalidade.

3 NORMATIVAS LEGAIS E PROCESSO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA LEITURA A PARTIR DA BNCC E DO DRCMT

Para melhor discutirmos as metodologias ativas como política pública da BNCC para a Educação Inclusiva, dividimos esse capítulo em três principais títulos, conforme segue: Concepções de aprendizagem presentes nos documentos normatizadores e reguladores da educação especial; A política de educação especial e a educação integral na proposta das normatizações nacionais e estaduais; As metodologias ativas como propostas (da BNCC/DCRMT) para a qualificação da Educação Especial.

3.1 Concepções de aprendizagem presentes em documentos normatizadores e reguladores da educação especial

Este subcapítulo apresenta os documentos que tratam do ensino e da aprendizagem na educação especial, com foco mais específico à BNCC, que visa “a garantia da equidade na aprendizagem de todos os estudantes do país”, e a DRCMT, que na mesma vertente, assegura “a todos os estudantes, o direito ao desenvolvimento de competências que lhe assegurem o direito de aprender” (DRCMT, 2018, p. 56). Lembramos também, que a educação especial é regida pela PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e, desse modo, parece pertinente trazer um histórico legitimado pelo processo de democratização da escola, quando passou a se discutir uma questão intrínseca a outra: o processo de inclusão e de exclusão.

A princípio, mais que incluir, o que se buscou e ainda se busca, é a integração entre os pares (alunos/as - alunos/as), independentemente de suas características que distinguem um do outro: com e sem necessidades educativas especiais. Reconhecemos sim, a necessidade de conhecer as diferenças, no entanto, não fazer delas o motivo de segregação, mas, uma oportunidade de participação de todos os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, respeitando-se suas características sociais, físicas, intelectuais, linguísticas, afetivas e cognitivas.

Compreendemos que com a possibilidade de promover uma educação para todos, é que as políticas públicas estruturaram a educação especial. A respeito de como isso tomou forma, segundo o Ministério da Educação (MEC/SECADI, 2014, p. 1-2),

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência.

O processo da educação especial iniciou-se no Brasil visando o atendimento às pessoas com deficiência no Rio de Janeiro, ainda em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – hoje Instituto Benjamin Constant – IBC. Logo depois, em 1857, criou-se em 1854, o Instituto dos Surdos Mudos – hoje, Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. Outro grande avanço deu-se em 1926, com a fundação do Instituto Pestalozzi, cujo objetivo era atender pessoas com deficiência mental. E um grande marco que até os dias atuais tem seu espaço garantido, é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, fundada em 1954. (MEC/SECADI, 2014).

O tempo passou, e outro público especial ganhou um atendimento educacional especializado: as pessoas com superdotação. Para esse público, em 1945 foi criada por Helena Antipoff, a Sociedade Pestalozzi. Anos depois, uma Lei que marcaria o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (MEC/SECADI, 2014, p. 02).

Segundo o MEC (2014), a LDBEN de 1961 foi alterada pela Lei nº 5.692/71, no que se refere ao termo “tratamento especial”, alterando-o para estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (MEC, 2014, p. 02). Ainda que todo esse histórico venha a passos lentos, tudo convergiu na tentativa de atender aos/às estudantes com uma diversidade de necessidades (educativas) especiais. No entanto, cada uma delas configurada a atender, cada necessidade num espaço diferente, em escolas/instituições nas quais os/as “iguais” recebiam um mesmo tipo de atendimento. Quanto aos/às “diferentes”, as escolas regulares não estavam preparadas para inclui-los/as e atendê-los/as no mesmo espaço que os/as alunos/as “normais”.

Doze anos depois, em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, para atender a educação especial com uma visão um pouco diferente ainda do que se esperava: integracionista, não inclusiva, de cunho mais assistencial e atendimento isolado. Na realidade, pode-se inferir que manteve o atendimento no modelo de segregação. “No que se refere aos estudantes com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado

um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem”, refere o MEC/SECADI (Brasil, 2014, p. 02).

A suprema e fundamental lei do Brasil, que é até a atualidade parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, está no ápice do ordenamento jurídico, a Constituição Federal de 1988, traz como objetivo em seu Artigo 3º, inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 03). Nossa Constituição define no artigo 205 e seguintes, segundo o MEC/SECADI (Brasil, 2014, p. 02):

[...] a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).

A Constituição Federal de 1988 sustenta as discussões que regem a Educação Brasileira. A partir desse marco histórico, o termo “igualdade” passa a ter um olhar de integração e inclusão. Cabe diferenciarmos os termos para que bem seja compreendido o grande avanço da educação especial com o novo olhar trazido pela CF de 1988. A integração visa a introdução das pessoas num mesmo espaço social onde as regras são as mesmas para todos e para todas, devendo o/a aluno/a adequar-se às regras, enquanto a inclusão reconhece as diversidades e oferece aos estudantes com necessidades educativas especiais, recursos específicos à suas necessidades, numa mesma sala de aula de ensino regular.

Quanto à igualdade de acesso e permanência como direito, é importante referenciarmos o que nos ensina Cassol (2022b, n.p.) ao mencionar que:

A possibilidade do acesso é intrínseca ao direito. Se há direito, há possibilidade de acesso com liberdade de ser demandado ou não. Direito contempla livre escolha, possibilidade de opção. É algo que o indivíduo tem à sua disposição como um serviço público – no caso, a educação – que pode utilizar ou não assim que julgar necessário, fundamental, para construir a sua realização, a sua felicidade.

Entendemos a partir de Cassol (2022b), que o direito dado pela CF de 1988 à educação para todos e todas, precisa de fato ter a compreensão da escolha. Até por que, por exemplo, ainda que sejam dadas todas as condições de integração e inclusão ao estudante com necessidades educativas especiais nas salas comuns de ensino regular, essa prática requer da família deste o entendimento de tratar-se de uma opção que pode ser acatada ou não. O que não feriria ao direito do estudante nem ao dever do Estado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90 - o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes, segundo o MEC (Brasil, 2014, p. 02-03), no artigo 55, determina que

[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. A Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Nesse caminho da construção do histórico da educação especial, o MEC /SECADI (2014) elenca uma série de aspectos legais que fizeram com que os/as estudantes com necessidades especiais tivessem mais que o acesso e a permanência garantidos nas escolas de ensino regular, se assim o quisessem.

A Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, que trata do Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO e o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, trazem que o direito da criança à educação compreende lhe oportunizar a aprendizagem adequada respeitando – de cada criança – suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Para tanto, ao implementar a educação inclusiva e integral nas escolas de ensino regular (de orientação inclusiva), o Estado precisa dar as devidas condições à essas escolas, acomodando os estudantes com necessidades educacionais especiais “dentro de uma Pedagogia centrada na criança”, combatendo quaisquer atitudes discriminatórias, mantendo-se um ambiente sempre acolhedor (MEC, s/d).

O mais atual Relatório da UNESCO (2022, p. XXI) expressa que todo contrato social deve ter como base dois princípios que asseguram os seguintes direitos humanos: “inclusão e equidade, cooperação e solidariedade, responsabilidade coletiva e interconexão”. Sendo os princípios:

Assegurar o direito à educação de qualidade ao longo da vida. [...] o direito à educação deve continuar a ser a base do novo contrato social para a educação e deve ainda ser ampliado para incluir o direito à educação de qualidade ao longo da vida. Ele também deve abranger o direito à informação, à cultura e à ciência, bem como o direito ao acesso e à contribuição de conhecimentos comuns, os acervos de conhecimento coletivo da humanidade que foram acumulados ao longo de gerações e que estão em contínua transformação.

Fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum. Como um esforço social compartilhado, a educação constrói propósitos comuns e permite que

indivíduos e comunidades floresçam juntos.

Esses princípios fundamentais se baseiam no que a educação permitiu à humanidade realizar até este momento e ajudam a garantir que, à medida que avançamos para 2050 e além, a educação empodere as gerações futuras para que sejam capazes de reimaginar seus futuros e renovar seus mundos. (UNESCO, 2022, p. XII).

Enumeramos para posterior análise e discussão, esse caminho trilhado pela educação especial, a começar pela publicação da Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” em 1994.

Abordaremos no decorrer dos capítulos teóricos, outros aspectos legais e normativos no desenvolvimento da pesquisa devido a possíveis alterações, ajustes e adequações na legislação e, também, devido a necessidade de algumas incursões em documentos que possam passar a ser de interesse para qualificar a análise. No próximo item apresentamos o que traz a BNCC acerca da aprendizagem na educação inclusiva.

3.1.1. Compreensões de aprendizagem na educação inclusiva: o olhar da BNCC

Segundo o documento da BNCC (Brasil, 2018, p. 14 e 16), referenciando a Lei n. 13.146/2015, a escola é um

Espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidade. [...] Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), no processo da Educação Básica os/as professores/as devem conduzir o processo de ensino e aprendizagem de modo a levar os/as estudantes a desenvolver as dez competências gerais dessa fase da Educação, “assegurando” como resultado do seu trabalho, uma formação humana integral, com vistas à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Enquanto documento norteador ao desenvolvimento do trabalho docente, a BNCC (BRASIL, 2018) trata das aprendizagens a serem desenvolvidas de forma igualitária e singular, oportunizando o ingresso e a permanência, firme na responsabilidade de, nesse espaço da escola, do ano escolar, dos ciclos, do uso de metodologias e recursos e demais atributos específicos da educação, desenvolver, concretizar, as aprendizagens.

Cabe às Secretarias de Educação prover às instituições escolares os currículos os quais auxiliarão na elaboração do Plano Anual de Ensino, no qual deverá constar, dentre outras

informações da rotina escolar, a superação das possíveis desigualdades encontradas em seu interior. Isso se faz necessário, pois, sabemos que os/as estudantes são diferentes e, portanto, apresentam diferentes necessidades. Está estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conforme Brasil (2018, p. 16)

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão históricas que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular.

Notemos que a questão de práticas inclusivas é ampla, especialmente, ao considerar a realidade de cada estado brasileiro, seus municípios, suas escolas e a comunidade e seus contextos. São circunstâncias e especificidades relativas e requerem um planejamento que consiga envolver todas as realidades encontradas numa só instituição ou, pelo menos, desenvolver um esforço concentrado para que todos e todas tenham acesso, permanência e resultados positivos na aprendizagem. No entanto, as Secretarias de Educação devem dar o suporte necessário para que cada unidade de ensino da Educação Básica crie, a partir de sua realidade, um Plano Anual capaz de conduzir, o máximo possível de estudantes à uma aprendizagem efetiva.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 05), um grande parceiro nesse processo é o Ministério da Educação (MEC), que, “em regime de colaboração”, tem condições de pensar, organizar e desenvolver “as mudanças esperadas” para que “alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação”.

Ao se refletir sobre a equidade, olhando o quadro da Educação Básica das leis à prática, entendemos que as Secretarias de Educação são os entes públicos que devem subsidiar uma prática inclusiva desde as particularidades até a formação integral de todos/as os/as estudantes e de todas as alunas. Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2018, p. 14) afirma, explicitamente,

[...] o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

Não parece haver como privilegiar uma ou outra dimensão intrínseca ao pleno desenvolvimento do/a estudante, enquanto sujeito dotado de conhecimento de mundo, de sentimentos e emoções, de necessidades particulares dentro do processo de ensino e aprendizagem e de outros processos e contextos que ultrapassam as fronteiras escolares. Impera seguir a BNCC (Brasil, 2018) naquilo que a escola recebe como subsídio para concretizar o que dela se espera: a aprendizagem – formação para atuar na sociedade de forma crítica e participativa.

É importante que, ao se propor um trabalho com equidade, que seja ele realizado de forma que todos sejam atendidos em suas particularidades. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) preconiza que existe uma relação entre a educação inclusiva e a aprendizagem, estabelecida nas diretrizes que orientam todo o processo educativo brasileiro. O documento enfatiza a garantia do direito a todos/as os/as estudantes, independentemente de suas particularidades. Compreende que a promoção da inclusão de alunos/as com necessidades educativas seja acolhedora e os atenda segundo as suas necessidades educacionais.

Enquanto estudante incluso/a, sua aprendizagem deverá ser acessível e significativa, da mesma forma que todos/as os/as demais estudantes, no que se refere à valorização da diversidade que comporta e compete à escola acolher e atender. Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2018) explicita que as práticas inclusivas sejam voltadas às particularidades as quais a escola tem para dar suporte, considerando que, para atender as diferenças, as estratégias de ensino deverão ser adaptadas de modo a oportunizar aprendizado, crescimento pessoal, intelectual e socioemocional.

Implica, essa dimensão, em admitirmos que, conforme assegura a BNCC (BRASIL, 2018), a educação inclusiva é um dos principais elementos para a efetivação do direito à educação. Desse modo, a valorização da equidade, a igualdade na oferta de oportunidades e o zelo ao pleno desenvolvimento dos/as estudantes, são elementos que estabelecem uma relação entre educação inclusiva e as aprendizagens - cada aluno/a possui uma forma ´de aprender, por isso utilizamos aqui o termo aprendizagens.

As escolas e professores/as, para praticar o que orienta a BNCC (Brasil, 2018), precisam adotar uma abordagem que tenha como foco o/a estudante, segundo a diversidade que recebe em sua unidade, em sala de aula. Isso significa reconhecer, valorizar e oferecer um ambiente escolar acolhedor das diferenças individuais, incluindo aqueles e aquelas com deficiência ou necessidades educativas especiais.

Aos/Às professores/as é fundamental proporcionar formação continuada, de forma que estejam sempre capacitados/as para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, a partir de um

currículo adequado, com a disposição de recursos pedagógicos diferenciados e outras adaptações necessárias para o atendimento, como investimento público e planejamento coletivo. Trata-se de possibilitar ao/à professor/a o suporte necessário para que possa auxiliar seus/suas alunos/as em suas aprendizagens e de modo que o/a professor/a consiga, também, realizar o acompanhamento individualizado. Em todo o processo educacional, a escola inclusiva precisa contar com o apoio da família e da sociedade, no desenvolvimento de um trabalho colaborativo que vise o crescimento, o aprendizado. Parece, desse modo, ser possível experienciar a promoção da cultura inclusiva na prática educativa.

3.1.2. A educação inclusiva na perspectiva da DRCMT

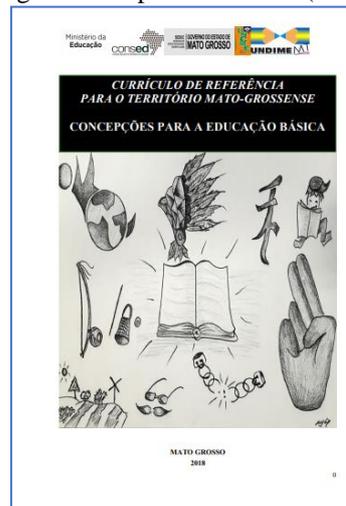
Para discutirmos sobre o documento de referência curricular para a educação de Mato Grosso, é imprescindível que saibamos, ainda que minimamente, que se compreende, o seu sentido. Desse modo, adotamos a compreensão de currículo conceituado por Veiga (2002, p. 7), como

[...] uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. O currículo é uma parte importante da organização escolar e faz parte do projeto-político-pedagógico de cada escola. Por isso ele deve ser pensado e refletido pelos sujeitos em interação que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.

Exposto o sentido com o qual concordamos, o Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense - DRCMT (2018) é elaboração da Secretarias de Educação de Mato Grosso, redes Estadual e Municipais em conjunto com o Ministério da Educação e órgãos nacionais relacionados à educação. O objetivo de sua elaboração consiste em subsidiar as escolas da rede pública estadual e das demais redes de ensino, quando da reelaboração de seus Projetos Pedagógicos, para adequá-los ao disposto na BNCC/2017. Cumpre, assim, seu papel de orientar o caminho que o/a aluno/a deve percorrer durante sua vida na escola.

As orientações do documento estão voltadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, dirigidas ao desenvolvimento dos trabalhos das equipes técnicas de secretarias de educação, dos/as assessores/as pedagógicos/as, de gestores/as e formadores/as de centros de formação, de gestores/as escolares, de professores/as e demais membros da comunidade escolar.

Figura 1 - Capa do DRCMT (2018)



Fonte: DRCMT (2018).

Dividido em quatro capítulos, no quarto, o documento apresenta as diretrizes relativas às diversidades educacionais na educação básica, que devem ser contempladas no currículo de escolas específicas e no currículo de escolas urbanas de ensino regular. De modo particular, o primeiro item desse capítulo trata da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica. Ao se pensar na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, deve-se fazê-lo na ótica da construção de um espaço reflexivo, no qual seja possível trabalhar as diferenças, “valorizando a diversidade, sustentada em princípios éticos, políticos e estéticos, traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como, pela BNCC, avançando de forma sistemática na direção da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Mato Grosso, 2018, p. 56).

É com esse pensamento que a educação inclusiva será uma realidade na educação mato-grossense. Com isso, a escola cumprirá seu papel social e educacional, de modo que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educativas especiais, tenham assegurado o desenvolvimento de competências que lhes auxiliem na aprendizagem. É a aplicação do conceito de uma escola para todos e para todas, na qual cada um/uma tem a sua necessidade atendida para aprender. Como especifica o documento (Mato Grosso, 2018, p. 56):

A Educação Especial, conforme definida pelos dispositivos legais pertinentes, é uma modalidade educativa configuradora de proposta pedagógica que hospeda concepções, formas de exequibilidade e serviços especializados, institucional e operacionalmente estruturados, assentados para apoiar, complementar e suplementar o processo de educação escolar e o itinerário formativo, em nível ascendente, de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse conceito envolve o princípio democrático de educação para todos, inserida na transversalidade das diferentes etapas e modalidades da educação

escolar. Desse modo, estamos diante de uma noção que ultrapassa o conceito de escola especial.

Conforme vimos, o DRCMT (2018) assegura que, pela definição, a Educação Especial está prevista para ser atendida em todos os níveis e modalidades de ensino, obedecendo-se ao princípio democrático (CF de 1988 – educação como direito para todos e para todas), ofertada nos mesmos espaços nos quais todo/a e qualquer aluno/a, com uma proposta pedagógica democrática, inclusiva de fato. Importante o que aponta esse documento, ao referir sobre as instituições estarem operacionalmente estruturada para cumprir esse objetivo. Disso compreendemos que não basta formar professores/as permanentemente, realizar matrículas para todos/as os/as estudantes, e não tornar o processo de ensino e aprendizagem, burocrático, instrumentalizado.

De acordo com o artigo 2º da Resolução nº 2 do CNE/CEB de 11 de setembro de 2001, todos/as os/as estudantes devem ser matriculados/as nos sistemas de ensino, cabendo às escolas a responsabilidade de se organizarem para atender aos/às estudantes com necessidades educacionais especiais, com a garantia de condições indispensáveis para uma educação de qualidade. E quem são esses/as alunos/as? De acordo com Brasil (2009, p. 1), são eles:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Segundo o DRCMT (2018), o/a professor/a deve focar seu trabalho para atuar como mediador/a pedagógico/a, contando com recursos e outros tipos de apoio disponibilizados pela escola para que estudantes com deficiência consigam obter sucesso da aprendizagem, assim como aqueles/as estudantes que não o sejam. Este documento refere que estudantes com deficiência visual, auditiva ou física, têm mais condições de aprender que estudantes com deficiência intelectual, paralisia cerebral, autismo e situações cognitivas diferenciadas. Estes são que carecem de uma estrutura mais apropriada para serem atendidos/as, e com foco na sua progressão escolar. Nessa perspectiva, conforme o DRCMT (Mato Grosso, 2018, p. 57):

O princípio da aprendizagem diferenciada, decisivo nas práticas escolares inclusivas, não deve caminhar para uma categorização dos estudantes. A questão aqui é de

natureza totalmente diversa. Tem a ver, sob o ponto de vista pedagógico, com currículo e, sob o ponto de vista da gestão escolar, com procedimentos. Mas o currículo definido não impede sua execução com suficiente flexibilidade para que se adequem aos estudantes na conformação de suas necessidades. Quanto aos procedimentos, a escola, em sua estrutura organizacional, deve permitir que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade.

Como podemos ver, a escola não deve trabalhar de forma engessada, tratando todos/as os/as estudantes numa mesma sala com as mesmas atividades. Uma mesma atividade dificilmente atenderia a todos/as os/as estudantes. Para os/as estudantes com necessidades educativas especiais, as atividades precisam ser adaptadas. Por isso a necessidade de um currículo flexível, com um planejamento também flexível. Como explica Veiga Neto (2002, p. 07), “a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”. As atividades previstas para os/as estudantes que frequentam a mesma sala de aula precisam estar elaboradas de forma que sejam exequíveis e gerem aprendizado.

A programação para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação devem acompanhar suas necessidades, sendo específicas às suas condições de aprendizagem. E, isso implica em “(...) dispor de procedimentos e modelos de adequação individualizada do currículo que sirvam para assegurar este difícil e imprescindível equilíbrio” (DRCMT, 2018, p. 57). Esse mesmo caminho é que a proposta pedagógica precisa seguir e se organizar, provisionando uma prática pedagógica capaz de, ao colocar o currículo em ação, conseguir operacionalizar o desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes.

No mesmo contexto, segundo o DRCMT (Mato Grosso, 2018, p. 58), insere-se o planejamento situacional, nos quais se deve considerar

[...] atitude permeável à diversificação e à flexibilização dos processos de ensino; adoção de currículos abertos e de ofertas curriculares múltiplas em sua execução, em substituição a estruturas curriculares uniformes, homogeneizantes e inflexíveis; inclusão, em todas as escolas e sempre que necessário, de professores especializados, de variados serviços de apoio e de outros não-convencionais, indispensáveis à viabilização do processo educacional inclusivo.

Essas questões, demonstram a necessidade de a escola dispor de professores/as preparados/as para ensinar todos/as os/as estudantes, de modo a atender às necessidades e peculiaridades de cada um/uma, num mesmo espaço escolar, porém, não necessariamente, na mesma sala de aula. Lembrando que, a educação especial, segundo orienta o DRCMT (2018,

p. 58) “busca realizar seus objetivos por meio de campos metodológicos e práticas pedagógicas especiais, explicitadas em alternativas de atendimentos diferenciados e recursos humanos devidamente especializados”. Desse modo, para o atendimento aos/às estudantes com necessidades educativas especiais, a escola precisa contar com professores/as bem preparados/as, com formações específicas e espaços adequados, como a sala de recursos.

No currículo precisa constar o quadro de competências² e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, bem como os demais itens que o compõem, como as práticas escolares, as necessidades dos/as alunos/as, os recursos inseridos no processo de ensino e aprendizagem, as normas da instituição, os espaços e tempos de aprendizagem dos/as alunos/as, metas e avaliação das mesmas, entre outros aspectos. Acerca dos quesitos tempo e espaço de aprendizagem dos/as estudantes da educação especial, é preciso considerar as seguintes características (Mato Grosso, 2018, p. 59):

- Dificuldades acentuadas e duradouras de aprendizagem;
 - Limitações significativas no processo de seu desenvolvimento intelectual, com reflexos diretos ou indiretos no comportamento diário e no sequenciamento permanente das atividades curriculares programadas intensiva e extensivamente;
 - Dificuldades ou limitações podem ser de gênese orgânica ou, ainda, podem estar vinculadas a condições existenciais sob a forma de disfunções, restrições ou deficiências mais expressivas;
 - Limitações comunicacionais;
 - Necessidade de uso de formas de sinalização diversas dos demais estudantes, com exigência de apoio em linguagens e códigos correspondentes;
 - Alta capacidade de domínio de componentes de aprendizagem, expressa no encurtamento do tempo para a apropriação de conceitos, procedimentos, e para o desenvolvimento de habilidades e atitudes resolutivas, bem como na captura performática de espaços múltiplos de campos de conhecimento.
- Em qualquer tempo, o estudante da Educação Especial, ingressante no processo de escolarização contará com o apoio do Serviço Educacional Especializado, de modo a dar suporte na avaliação de suas condições cognitivas e de domínio dos conhecimentos curriculares como requisito para a definição de sua situacionalidade no nível de ensino e a sua fase no ciclo.

Como vimos, o Serviço Educacional Especializado é prioridade do/a aluno/a da educação especial e tem papel crucial no seu desenvolvimento, podendo ser um agente colaborador/a e transformador/a de sua aprendizagem. Para tanto, esse tipo de serviço precisa existir nas escolas regulares, e com professores/as que possuam formação específica para participar no atendimento dos/as estudantes que dependem dele.

² Competências (BRASIL, 2018, p. 8): a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

No mesmo contexto, encontra-se o Atendimento Educacional Especializado – AEE -, que, segundo o Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2008), foi criado para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação de estudantes, observando suas necessidades particulares, visando sua autonomia e independência no âmbito escolar e social como um todo. Conforme Brasil (2008, p. 1):

Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

É muito importante que a escola como um todo, reconheça que elaborar o currículo escolar é mais que construir um documento, é organizar o processo de ensino e aprendizagem de forma tal que a escola consiga cumprir, por exemplo, a CF de 1988, que prevê a educação como um direito para todos. Reconhecemos esse direito e que o mesmo precisa ser respeitado e os/as estudantes estimulados/as em suas particularidades para seu desenvolvimento escolar.

No entanto, essa prática não alcança em todo seu teor, o senso comum. O que significa dizer que, nem todos aqueles que trabalham na Educação conseguem elaborar um currículo e colocá-lo em prática seguindo todos os requisitos legais que regem a educação brasileira. A educação para todos não pode ser generalizada, confirmada como algo que é real em todo o território brasileiro, dado, por exemplo, a diversidade social, econômica e financeira que temos no país.

Segundo a DRCMT (2018), no Sistema de Ensino de Mato Grosso, os/as estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação contam com os seguintes espaços e ações que visam complementar seu processo de escolarização (Mato Grosso, 2018, p. 59-60):

- **Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado:** são desenvolvidos em Classes Comuns; Salas de Recursos Multifuncionais;
- **Os Serviços Especializados:** são desenvolvidos em Escolas Especializadas e em Escolas Especializadas Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins lucrativos. Esses serviços possuem amplitude crescente, ficando sua configuração na dependência da disponibilidade de recursos institucionais, humanos, materiais e simbólicos em nível dos respectivos contextos;
- **Classe Comum:** espaço da escola regular, organizado para acolher todos os estudantes e, dessa forma, ensinar a convivência entre aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e os demais;
- **Salas de Recursos Multifuncionais:** espaço flexível de aprendizagem, constituído por equipe multiprofissional e estruturado com duplo objetivo: realizar

complementações, quando se tratar de atividades extensivas do currículo, ou operar suplementações, quando se tratar de atividades para o preenchimento de lacunas na aprendizagem.

As instituições públicas de nosso Estado (MT) buscam cumprir o artigo 3º, inciso III da LDBEN 9394/96 ao trabalharem o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas no atendimento aos alunos especiais, seguindo as contribuições de Piaget e Vygotsky quanto às orientações da práxis pedagógica para promoverem a inclusão social e escolar da melhor forma possível.

Segundo a teoria epistemológica de Piaget (1978), o desenvolvimento da inteligência na criança é resultado de sua ação e interação com o meio, quando esse está preparado para que ela se adapte à realidade da criança. Na concepção desse mesmo estudioso, para auxiliar o/a aluno/a com déficit cognitivo na aprendizagem, o/a professor/a precisa conhecer sobre o desenvolvimento cognitivo de cada aluno/a para elaborar práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

A teoria de Vygotsky (1989) aponta que, quando estimulado o indivíduo adapta-se e supera o que impede seu desenvolvimento; as dimensões cognitiva e afetiva tornam-se intrínsecas; fazem-se necessárias as intervenções psicopedagógicas no processo de ensino e aprendizagem na prática da educação inclusiva. É seguindo essa linha de raciocínio que a escola pode auxiliar as crianças da educação especial em suas adaptações, segundo as suas necessidades particulares.

Na concepção de Vygotsky (1989, p. 03), “Todas as crianças podem aprender e se desenvolver [...]. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”. Este mesmo pesquisador argumenta que as limitações das crianças não podem ser vistas com o olhar piedoso, mas com o olhar de possibilidades e superação, de modo que lhes seja proporcionado um processo de ensino e aprendizagem motivador, compensador. E Vygotsky (1989, p. 07) complementa afirmando que:

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade.

O debate sobre as DRCMT, parecem indicar, justamente esse papel da escola inclusiva: despertar nos/as estudantes com necessidades educativas especiais, o que têm de melhor na tentativa de auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades, o máximo possível. Com esse axioma é que o DRCMT (2018) orienta as escolas a realizar o trabalho com estudantes da educação especial. “Com as contribuições de Piaget e Vygotsky, é possível construir uma linha de fundamentação teórica no campo das práticas pedagógicas inclusivas. (...) e potencializar as mediações adequadas, para a viabilização de uma Educação Especial não divorciada da ideia de UMA SÓ ESCOLA PARA TODOS”, afirma o DRCMT (Mato Grosso, 2018, p. 60).

O currículo da Educação Básica das escolas de Mato Grosso, tanto da rede pública municipal e estadual bem como da rede privada, foca, pelo menos essa é nossa compreensão, e deveria focar, nas competências gerais da BNCC e nas competências específicas de outros componentes curriculares, nos campos de experiências, habilidades e objetos de conhecimentos. Isso por que o documento DRCMT (2018) solicita às escolas que atendem os/as estudantes da Educação Especial, a os/as reenquadrar em classes comuns, atendendo aos aspectos legais e pedagógicos que amparam os atendimentos destinados. Todos os elementos de atendimento precisam constar no planejamento pedagógico dos/as professores/as, bem como as formas de intervenção e adequações necessárias para o mesmo. Gritti, Oliveira e Galli (2022, p. 136-137) expõem que:

Estudos recentes sobre a atuação do professor em classes inclusivas apontam que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas, quais sejam: a adoção de novos conceitos e estratégias, como a educação cooperativa; a adaptação ou (re)construção de currículos; o uso de novas técnicas e recursos específicos para essa clientela; o estabelecimento de novas formas de avaliação; o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional. Depende, além disso, de atitudes positivas frente à inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular.

Quando se fala em depender, pensa-se em condições, em como cada um cumprirá seu papel diante da inclusão, na elaboração de um currículo que atenda todos os alunos e todas as alunas respeitando as suas individualidades, potencialidades e fragilidades.

Quanto à adequação curricular, o DRCMT (Mato Grosso, 2018, p. 61) expressa que a escola deverá definir clara e coletivamente:

- O que o estudante deve aprender (Aprendizagem significativa);
- Como o estudante deve aprender (Procedimentos);
- Quando o estudante está apto a aprender (Temporalidades);
- Tipologias seletivas para assegurar o processo eficiente de aprendizagem (Formas de organização do ensino);

- Modalidades de avaliação e processos sequenciais de acompanhamento do progresso do estudante.

Todos os elementos devem ser elaborados de modo que envolva o/a professor/a, os/as estudantes e o coletivo de professores/as, até por que, segundo o DRCMT (Mato Grosso, 2018), trata-se de adequações necessárias à prática pedagógica e ao currículo no espaço da sala de aula regular. Para Carvalho (2020, p. 58),

A Adequação Curricular é um registro das atividades diversificadas, as quais não se enquadram somente em procedimentos interventivos diferentes para cada aluno, mas também com estratégias diferenciadas e comandos adequados, sendo o aluno diagnosticado ou não. A Adequação Curricular é um documento de prática diária no âmbito educacional.

Importante o que traz Carvalho (2020) quando afirma sobre enquadrar diferentes procedimentos que atendam a diferentes necessidades. Para esta mesma autora, a adequação consiste em realizar antes sondagens individuais para posterior elaboração de atividades, sendo os instrumentos de avaliação, elemento primordial à orientação do trabalho pedagógico. Carvalho (2020, p. 59-60) afirma que

O objetivo da Adequação Curricular é formalizar, em registros, as estratégias interventivas individualizadas e arquivar para os próximos educadores e equipes multidisciplinares o que foi feito, as tentativas e os resultados do que precisa ser reforçado. Esse trabalho deve ser feito em colaboração escola e família, ou seja, 59 os alunos são da professora regente, da Sala de Recursos, dos Gestores, de todos educadores da escola. Porém, o registro é de responsabilidade do professor regente e a orientação cabe às Salas de Recursos Generalistas, porém, preferencialmente, toda comunidade escolar deve se envolver em todas as ações propostas.

Não existe uma espécie de receita pronta e acabada para elaboração de uma adequação curricular, até por que, cada necessidade especial requer sondagens específicas. No entanto, existe um caminho de orientações que pode auxiliar gestores/as e equipe de professores/as na elaboração e efetivação de ações coletivas e colaborativas presentes no currículo. Para tanto, conforme assevera Carvalho (2020), faz-se necessário ler, estudar, pesquisar, trocar informações com outros/as educadores/as e refletir sobre ações que levem à construção da aprendizagem progressiva do/a aluno/a.

3.1.3. O que nos dizem os documentos da educação especial inclusiva: nacionais e locais

Tratamos neste subcapítulo, dos demais documentos que vemos necessários e relevantes no que tange a reger a educação especial inclusiva, trazendo a aprendizagem na educação

especial, na educação inclusiva, e nas metodologias ativas. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é regida em âmbito nacional pelos documentos do MEC, e no estado de Mato Grosso, além dos documentos nacionais, é gerida pelo DRCMT (2018).

O documento “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” (PNEE), foi instituído pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, e tem como principal pressuposto norteador, “a valorização das singularidades e o inalienável e preponderante direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2020, p. 06). Nesse documento enfatiza-se que o processo de inclusão é uma condição de garantia dos direitos fundamentais à educação e ao exercício pleno da cidadania de todo e qualquer cidadão e cidadã.

A PNEE/2020 reforça o artigo 58, §2º da LDBEN 9394/96 para afirmar que não há mais espaço de discussão sobre onde o/a aluno/a com necessidades educativas deve estudar, garantindo que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares de ensino regular” (Brasil, 2020, p. 11). Além disso, reforça que além de oferecer o melhor da educação especial e o melhor da educação inclusiva, não se deve de forma alguma dissociá-las. No entanto, adverte que “A inclusão radical se torna prejudicial especialmente para os indivíduos com graus mais severos de impedimentos de longo prazo de natureza intelectual, isso porque eles continuam a vivenciar experiências segregadoras no processo educacional” (Brasil, 2020, p. 17).

Com esse texto da PNEE/2020, entendemos que o olhar para o/a aluno/a especial e da educação inclusiva deve ser direcionado para que tenha as mesmas oportunidades em sala de aula comum e ainda lhe seja oferecido um espaço dentro da mesma escola e/ou fora dela para complementar o que na sala de aula comum não consegue desenvolver e, mesmo, se desenvolver. O mesmo documento apresenta, em uma tabela, objetivamente, que chama de bifurcação da educação especial.

Essa tabela comparativa (Tabela 2), em meio às suas manifestas divergências, deixa claro que apesar das crenças sobre como deve ser o processo de ensino e aprendizagem do/a aluno/a que necessita de atendimento escolar especial, inspira o consenso em admitir que a escola comum é um espaço que pode recebê-lo do modo mais adaptável possível. Evidentemente que tem pontos positivos e negativos nesse processo, e que só podem avaliar aqueles/as que dele participam e usufruem.

Tabela 2 - Bifurcação da educação especial

Defensores da educação especial	Defensores da inclusão total
Defendem a colocação da ampla maioria de educandos como membros de uma classe comum, mas deixam abertas as oportunidades para esses sejam ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade.	Advogam a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de impedimento de longa duração de qualquer natureza, na classe comum em todos os níveis da educação.
Defendem que a retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos de ensino individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum.	Insistem na igualdade de atendimento para todos, ainda que acatem alguma prestação de serviços de apoio de ensino especial no contraturno.
Entendem que o objetivo principal da escola é auxiliar o educando a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola.	Entendem que o objetivo principal da escola é fortalecer as habilidades de socialização e mudar o pensamento estereotipado sobre as deficiências ou transtornos.
Acreditam que mesmo uma radical reestruturação da escola comum não tornará a classe comum adequada a todos os educandos.	Acreditam na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Fonte: Adaptado de Brasil (2020, p. 17).

É possível vislumbrar a importância da socialização no processo da educação especial e inclusiva, e que a escola comum/convencional/regular é um espaço onde isso pode acontecer, desde que a todos/as os/as estudantes sejam dadas as oportunidades adequadas às suas necessidades educativas. E ainda, é preciso que haja na escola de ensino regular, outros espaços os quais estudantes da educação especial e inclusiva recebam atendimentos específicos – como o Atendimento Educacional Especializado - AEE, que não são possíveis na sala comum – como a Sala de Apoio e Sala de Recursos Multifuncionais.

Diante das possibilidades, o MEC (Brasil, 2020, p. 19) apresenta no documento do PNEE /2020 a seguinte argumentação:

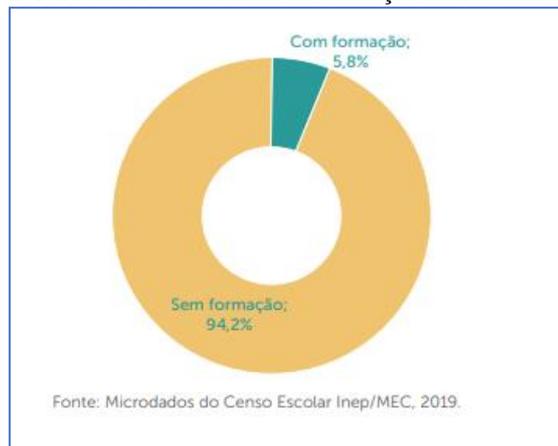
A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida não foi elaborada com a intenção de determinar se o direito de conviver com os pares, ou seja, com colegas de classes da mesma idade e com características diversificadas, é maior ou menor do que o direito a uma educação mais personalizada, oferecida em contexto especialmente planejado para suprir necessidades e demandas especiais de educação. A preocupação maior é a de acrescentar o respeito à pessoa e a sua família, oferecendo a flexibilidade decorrente da oportunidade de escolha.

Exatamente o ponto comum: a socialização do/a aluno/a, o estar junto de seus pares e ser respeitado/a, ainda que não tenha um desenvolvimento tal como os/as demais. É dar à família o direito da escolha e priorização entre as duas possibilidades de atendimento, e do acompanhamento do desenvolvimento de seu/sua filho/a. Nesse contexto, a educação especial e inclusiva tem o papel de inserir o/a aluno/a - com deficiência, transtorno global do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação -, nas escolas de ensino convencional de forma tal que nesses espaços tenham, além da sala de aula comum, serviços especializados, professores/as capacitados/as, sala de atendimento especializado. Importante: sem nenhum tipo de rótulo.

A PNEE/2020 parece surgir para firmar o compromisso da educação para todos e todas, preconizado pela CF de 1988, no sentido de enunciar que todo cidadão e toda cidadã são únicos/as, e, independentemente de sua situação, deve ser tratado/a com dignidade. O que se debate, é a qualidade com que o atendimento tem sido oferecido, mesmo diante das políticas voltadas ao público-alvo da educação especial nas escolas regulares de ensino, suas adequações - recursos humanos, físicos, didático-pedagógicos e outros. São muitos os desafios, como podemos perceber na análise da imagem que segue.

Figura 2. Percentual de docentes da educação básica com formação



Fonte: BRASIL (2020, p. 24).

Analisando as situações dos/as professores/as da educação básica que atuam com educandos/as do público alvo da educação especial, segundo dados do Censo Escolar Inep/MEC (2019) citado em Brasil (2020), um dos desafios é a formação continuada que o/a professor/a precisa para esse trabalho. A Figura 2 mostra o quanto a realidade da falta de formação continuada é real. Isso mostra o desvalor de apenas “aparelhar” uma escola e não dar ao/a professor/a condição profissional do desenvolvimento de um trabalho digno.

O MEC (Brasil, 2008, n/c), ao tratar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de 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 idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Como debatemos anteriormente, o DRCMT (2018) regula que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como oportunidade de um espaço reflexivo, onde o/a aluno/a tenha todas as suas necessidades educativas valorizadas e respeitadas. Este mesmo documento afirma a necessidade de tratar a Educação Especial com uma proposta pedagógica democrática que contenha “concepções, formas de exequibilidade e serviços especializados, institucional e operacionalmente estruturados” (DRCMT, 2018, p. 56), para atender de forma segura e completa durante todo o tempo (letivo) o processo de educação dos/as estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A PNEE (Brasil, 2020) traz em seu texto que a educação especial tem amparo legal e teórico suficientes para promover a aprendizagem de estudantes especiais com uso de diferentes metodologias, técnicas e equipamentos específicos. Além disso, assegura a produção de materiais didáticos adequados e adaptados e para o desenvolvimento de recursos e serviços voltados ao atendimento desses/as estudantes nas escolas regulares inclusivas e também nas escolas especializadas, visando contribuir para com o desenvolvimento de habilidades funcionais e cognitivas. No estado de Mato Grosso, há uma atenção significativa voltada para a implementação dessas diretrizes, buscando garantir o acesso e a qualidade da educação especial, seguindo as orientações estabelecidas pela PNEE a nível nacional.

4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRAL NA PROPOSTA DAS NORMATIZAÇÕES NACIONAIS E ESTADUAIS

Nesse capítulo debatemos a educação especial em relação à educação integral, retomando os documentos que conceituam e descrevem a educação integral na perspectiva da educação especial inclusiva, destacando-se três vertentes: o ideal, o real e o que podemos. Discorreremos também sobre Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado para ser desenvolvido de 2014 a 2024.

4.1 Conceitos, concepções e interrelações entre Educação Especial e Educação de formação Integral

A Educação Especial é definida pela LDBEN 9394/96 no artigo 58:

Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. § 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Ao proporcionar a inclusão de estudantes da educação especial no âmbito do ensino regular, a LDBEN 9394/96 deixa claro que é preciso atender a todos e todas que possuem domínio das aprendizagens correspondentes à sua idade e, também, quem que não possui. Shimazaki (2006) lembra que, os/as estudantes da educação especial são aqueles e aquelas que possuem altas habilidades, condutas típicas, deficiência física motora, visual, auditiva, mental.

O artigo 59 da LDBEN 9394/96 rege que para atender estudantes com necessidades educativas especiais, os/as professores/as precisam de uma formação adequada para que possam promover a integração dos/as educandos/as nas classes comuns do ensino regular. Ao que parece, Gritti, Oliveira e Galli (2022, p. 137), ao concordarem com o artigo, afirmam que “A medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino”.

Reconhecemos que não basta apenas a formação e as adaptações estruturais necessárias para receber estudantes com deficiência nas classes comuns. Como argumenta Shimazaki

(2006, p. 05), “Integrar não é apenas colocar a pessoa com necessidades educacionais especiais em qualquer grupo, consiste na aceitação naquele que se insere. O ideal de integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, funcional e social até a institucional”. O que significa respeitar a individualidade de cada aluno/a, de seu tempo e da forma de aprender. Para Shimazaki (2006, p. 05)

As diferenças individuais são valorizadas e respeitadas no princípio da individualização. Individualizar o ensino significa atender às necessidades de cada um, dar o que cada um precisa para seu desenvolvimento pleno. A individualização pressupõe, portanto, a adequação do atendimento educacional a cada um, respeitando seu ritmo e características pessoais.

E desenvolver essas atitudes, como expõe Shimazaki (2006), por meio de “recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas e adaptadas para que possam apropriar-se dos conhecimentos oferecidos pela escola”, obedecendo ao que determina o processo de inclusão, que é todos os/as estudantes/as no mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades comuns, com atividades adaptadas para atender as diferenças individuais. E para atender as diferenças, compreendemos a necessidade de recursos humanos, estruturas e materiais próprios para isso, além de formações continuadas e outras adaptações que surgirem no desenvolvimento das atividades.

Sobre a educação integral, Dill (2019) argumenta acerca da necessidade de compreendermos o que é a escola de tempo integral e a educação integral, posto que muito se tem pensado tratar-se da mesma coisa. E explica que a educação integral é definida como “formação integral do homem, no sentido de atuar em diferentes aspectos da condição humana, potencializando seu pleno desenvolvimento, por intermédio de experiências cotidianas e saberes culturais que constituem a humanidade” (Dill, 2019, p. 51). Quanto à educação em tempo integral, refere-se à ampliação da jornada de permanência do/a estudante na escola.

Zabala (1998) explica que o principal objetivo da educação integral é o desenvolvimento e a potencialização das diversas capacidades de todos os alunos e todas as alunas. Dill (2019, p. 53-54) complementa esclarecendo que “A educação integral, como a educação inclusiva, é um direito para o desenvolvimento de meninos e meninas, adolescentes e jovens, que por meio da interlocução de saberes, traz a vida em sua diversidade para dentro da escola, ratificando conhecimentos importantes para cada território”. De forma mais abrangente Weffort, Andrade e Costa (2019, p. 17-8) caracterizam e Educação Integral em quatro aspectos

A Educação Integral promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

A Educação Integral é inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas;

A Educação Integral é uma proposta contemporânea porque, alinhada às demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo.

A Educação Integral é uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com a integração permanente entre o que se aprende e o que se pratica.

É um movimento necessário das escolas, o compromisso com a educação integral, promover uma educação pautada na equidade e na inclusão, apresentar frutos como aprendizagens acessíveis e significativas. Zabala (1998) expõe que, para tanto, a escola carece de boa estrutura organizacional e promoção de atividades as quais todos/as participem do mesmo contexto e obtenham desenvolvimento educacional e social. No entanto, conforme explica Moll (2008, p. 14), “a Educação Integral se caracteriza pela pretensa idéia de uma formação ‘mais completa possível’ para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de ‘formação completa’ e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam”.

Com essa visão, reconhecemos que a educação integral é uma possibilidade de ampliação da formação mais próxima daquilo que a escola consegue dos/as estudantes, pois, não há como formar completamente, por exemplo, vinte e cinco estudantes de uma mesma sala, considerando as limitações e o tempo de aprendizagem de cada um/uma. Então, busca-se oferecer por meio de metodologias diferenciadas e contextualizadas, um processo de ensino e aprendizagem o mais igualitário possível. A educação integral visa que todo o espaço escolar seja inclusivo, para que a cada aluno/a e a todos/as sejam dadas oportunidades de desenvolvimento nas diversas dimensões, de modo a garantir verdadeiramente a permanência qualificada numa classe comum do ensino regular.

A educação integral é um grande desafio, de modo especial para professores/as que, segundo Moll (2008, p. 15)

[...] vêm sendo conferidas tarefas que não lhes competiam há algum tempo atrás, o que tensiona ainda mais a frágil relação que se estabelece entre esses profissionais e a escola como a encontramos hoje. Esse conjunto de elementos desafia a uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes.

A nova postura é construída no cotidiano, no processo formativo permanente do/a professor/a e no desenvolvimento de seu trabalho. É no espaço sala de aula que o/a professor/a alia teoria e prática, e oportuniza aos/às estudantes experienciar o que trazem os documentos – como a BNCC (Brasil, 2018) e o DRCMT (2018) – sobre a educação integral.

Ampliar a jornada de trabalho, segundo expõe Moll (2008, p. 16) tem duas possibilidades: “melhorar a qualidade do trabalho do professor e da aprendizagem dos alunos, e/ou não garantir essa qualidade – isso poderá acontecer se a escola e o professor não souberem “ressignificar os tempos e os espaços escolares”. Logicamente que ampliar a carga horária significa mais tempo para ensinar, com adaptação de currículo e até mesmo de espaços na escola. Tudo é reorganizado para melhor promover a aprendizagem.

A educação integral abre para a escola oportunidades de trabalhos com projetos e experiências extraescolares, conforme preconiza o Artigo 3º, inciso X da LDBEN 9394/96, as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola. No entanto, Moll (2008, p. 22) expõe que

[...] a participação dessas organizações exige que suas ações e intervenções constituam-se como respostas a demandas diagnosticadas no âmbito da própria escola e, como tal, precisam estar impressas no seu projeto político-pedagógico. Caso contrário, o papel de tais organizações, quando muito, poderá restringir-se tão somente ao caráter da proteção social.

Em se tratando do acesso e permanência de toda criança na escola, Moll (2008) explica que o Artigo 53 do ECA reconhece o desenvolvimento integral da criança e do adolescente como uma forma específica de proteção, enquanto o Plano Nacional de Educação - PNE considera a Educação Integral como possibilidade de formação integral da criança, somando-se aí aspectos relacionados à assistência social.

Segundo Moll (2008) a educação integral é possível a partir da ampliação da jornada escolar. É na verdade um grande desafio, por representar um trabalho o qual as escolas de ensino fundamental não estavam estruturalmente preparadas para atender, tanto em questões de estrutura física quanto humana; a adaptação tem sido geral – por que ainda está em fase de implantação em grande parte do território brasileiro. Principalmente por que demanda transformar a escola, torna-la mais atrativa, promover um trabalho que abranja educação, assistência social, cultura e esporte, de acordo com a realidade da escola.

Para atuar nesse cenário, como explicam Gritti, Pliveira e Galli (2022, p. 139)

O novo professor necessita de uma cultura geral mais ampla, capacidade de aprender a aprender, competência para saber fazer, ser e conhecer, habilidades comunicativas,

domínio da linguagem informal e saber utilizar recursos tecnológicos necessários como a informática e os meios de comunicação que atualmente são os mais acessíveis.

Toda essa necessidade requer investimento em todos os sentidos: tempo, disponibilidade, condição financeira, formação continuada, condições de trabalho. Com isso, observar o que se tem como proposta, como aplicá-la na realidade da escola, e o que seria ideal para se promover uma educação cada vez mais igualitária. E “o professor deve adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências encontradas no seu caminho”, concluem Gritti, Oliveira e Galli (2002, p. 141).

Não há como negar a necessidade da inclusão, a educação integral, a formação integral. A escola precisa acompanhar quase no mesmo ritmo os avanços e transformações que ocorrem na sociedade, as reformulações das leis da educação e as necessidades dos/das estudantes. Formar deixou de ser ensinar a ler, a escrever e interpretar, recebendo outros verbos que implicam em ensinar a pensar e agir criticamente, como um ser humano reflexivo que consegue se colocar diante da sociedade independente de suas necessidades educativas. A partir da concepção de Mantoan (2003, p. 16-7), é possível

[...] imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração, das turmas especiais etc. Na perspectiva de o “especial da educação”, a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula.

Nessa chave argumentativa, nota-se a extrema importância das interrelações entre as políticas de educação especial e a educação integral presentes nas normatizações, em busca da construção de uma educação inclusiva de qualidade humanista e de aprendizado, com impacto significativo de positividade nos mais diversos aspectos da educação brasileira. “A inclusão total e irrestrita”, no sentido que nos apresenta Mantoan (2003, p. 18), “é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas”.

Mantoan (2003) critica a prática de discriminação que as escolas mantêm ao enviar alunos/as com dificuldades de aprendizagem para programas de reforço ou classes especiais, visto que, na sua opinião, esse tipo de prática significa falha da escola em não conseguir ensinar. Essa prática está distante do que seja promoção da educação inclusiva. A escola precisa ter condições, atenção da comunidade, do Estado e de governos para adequar suas estruturas físicas

e humanas e dispor de professores/as, funcionários/as, gestores/as e equipamentos e espaços para a inclusão.

Se continuarmos pensando com Mantoan (2003), compreendemos ainda a necessidade de desenvolver uma educação que, ao ser inclusiva, também opere na equidade. Mantoan critica as orientações mais tradicionais arraigadas nas mais diversas ações educacionais de inclusão, considerando-as conservadoras, por pregarem a “tolerância” e o respeito para com os estudantes com deficiência, sugerindo que o ato de “suportá-los” mostra superioridade de um/uma estudante para com os/as outros/as. Para esta autora, a inclusão requer uma abordagem mais dinâmica, mais compreensiva e que auxilie aos/as estudantes com deficiência a superar as barreiras e limitações, muitas vezes impostas pelo próprio sistema educacional.

Nesse contexto, na visão de Mantoan (2003), é preciso unificar as políticas de educação especial e da educação integral para uma abordagem mais abrangente para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, físicas e cognitivas dos/as estudantes – promover uma formação mais completa, ampla, que envolva o máximo possível das diversas dimensões dos indivíduos. Além disso, a referida autora explica que a interrelação entre políticas influencia também na formação de professores/as e outros/as profissionais da educação que lidam diretamente com estudantes na escola. Devem todos/as eles/as, estar sempre preparados/as para atender as mais diversas necessidades estudantis. De modo particular, as capacitações docentes precisam, necessariamente, ser auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes para todos/as os/as seus/suas alunos/as, num ambiente escolar também inclusivo – aqui, inserem-se todos os espaços da escola: pátio, biblioteca, quadra de esportes, banheiros, salas de aula, áreas de circulação e outros que, por vezes, precisam ser inovações, criatividade.

4.2 Entre as propostas e a realidade, o espaço para alguma idealidade político-pedagógica e práxis educativa

A educação integral, traz em sua concepção, o objetivo de promover uma educação voltada para o desenvolvimento pleno de estudantes em suas diferentes dimensões formativas e condições individuais, por meio de um conjunto de competências que se expressam em “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” - BNCC (Brasil, 2018, p. 8).

Weffort, Andrade e Costa (2019) ensinam que a educação integral tem como objetivo facilitar a construção do conhecimento de forma individual e coletiva, mediante um trabalho

pedagógico que contextualize ensino e aprendizagem dos mais variados temas de relevância pessoal, social e científica para estudantes, com a construção de significados e sentidos, considerando a totalidade de cada comunidade escolar. As mesmas autoras explicam que, na educação integral, o planejamento curricular, deve ser elaborado de forma a garantir os direitos de aprendizagem e gerir estas aprendizagens para que sejam significativas.

Para Moran (2018, p. 43) “A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos/as intimamente; quando eles acham sentido nas atividades que propomos”. Dessa argumentação entendemos que a mesma reforça uma espécie de lacuna entre os que trazem os documentos e o que temos na realidade de nossas escolas. Pode-se depreender que qualquer lacuna tenha como origem a forma, a metodologia ou os recursos utilizados para fins de aprendizagem. Ou ainda, como expõe Cassol (2022b, n/p), entender que

Uma das questões cruciais para a educação não é se a aula é chata ou, no extremo oposto, um *show*, mas se ela contribui na construção do conhecimento, no aprendizado, na significação e ampliação dos horizontes de análise e compreensão. A metodologia, nesse sentido, deve estar orientada para a construção do conhecimento e não instrumentalizada para tornar a aula “agradável”.

Tornar a aula agradável não significa torna-la eficaz na tarefa de intermediar o conhecimento e promover a aprendizagem do aluno, principalmente quando nos referimos à aprendizagem significativa. Lembrando que, segundo Ausubel (1982), a aprendizagem significativa, tem como principal vantagem o desenvolvimento da estrutura cognitiva do/a aluno/a, por que, aquilo que aprendeu anteriormente, pode ser utilizado em novas experiências de aprendizagem. Isso ocorre quando há uma conexão entre o desconhecido e o conhecimento prévio. Para tanto, são necessárias duas condições: 1) o novo conhecimento deve estar diretamente relacionado ao conhecimento prévio do/a estudante e, 2) o/a estudante precisa estar disposto/a a relacionar o novo conhecimento ao que ele/ela já tem em sua estrutura cognitiva.

Ausubel (1982) assevera que o novo material - conhecimento, conteúdo, assunto, tema - precisa ser potencialmente significativo, para não ser apenas passível de memorização mecânica. Caso contrário, não levará o/a estudante a se dispor para essa nova aprendizagem. A conexão entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio precisa ser equilibrada, profunda e substancial, para que o/a estudante construa uma nova base, um novo conhecimento que possa ser necessário e instrumentalizar para a vida cotidiana e para o desenvolvimento intelectual e socioemocional e, desse modo, contribuir na emancipação.

Schäffer e Cassol (2021, p. 36) ao debaterem sobre a biosofia, afirmam que “A vida precisa de ação e de reflexão”. Nesse sentido, compreendemos a importância da escolha pessoal

em tudo aquilo que se deseja e se pretende viver, experimentar, saber, conhecer, transformar. Não significa tornar-se um solitário, capaz de tudo por si, mas, um sujeito que consegue ver-se, agir e fazer a partir de um planejamento. Para estes pesquisadores (Schäffer; Cassol, 2021, p. 38), na atualidade compartilhamos o ato de educar como missão do ensinar a aprender com forte apelo humanista,

[...] a viver e a desenvolver experiências e significá-las no contexto da existência – promove a mediação dos indivíduos em seus constantes/permanentes aprendizados com/nos locais de seu cotidiano, espaços por onde circula - desenvolve a capacidade de observar, pensar e fazer escolhas, evidencia a necessidade de reformular as práticas e instalar a possibilidade de ações mais reflexivas para repensar situações, compreensões e atitudes.

A afirmação acima remete-nos a pensar se de fato a educação de formação integral teria todo esse significado, essa completude de missão compreendida e levada a cabo pelos/as professores/as. Ao mesmo tempo, ponderamos que a missão vista dessa forma já é um bom começo (proposta), para tornar real o que é ideal: a aprendizagem significativa do estudante.

Logicamente esse seria o “retrato perfeito” da missão de educar. No entanto, a educação integral, assim como acontece na vida de nós todos, é passível de erros e suposições, de caminhos nem sempre primorosos para a construção dos saberes formais e informais. Até por que, não podemos destituir o valor dos saberes informais em relação aos saberes formais. Tudo aquilo que contribuir para a formação plena dos estudantes precisa ser considerado, avaliado, aproveitado, transformado.

É possível, assim como expõem Schäffer e Cassol (2021, p. 38) “Considerar os erros como algo produtivo para manter a inquietação e a busca por novos conhecimentos, novas atitudes, pode construir pontes com os legados herdados e as possibilidades/dificuldades que o mundo apresenta”. Por vezes, o erro é punido, mencionado como algo inconcebível no processo de ensino e aprendizagem, quando este foge ao estado natural do ser humano, que é o de não limitar seus saberes nem a forma de construí-los.

Obviamente que categorizar o erro como uma atitude notória também não é o caso, mas é um ponto que poderia unir a realidade e a idealidade a partir da discussão sobre o mesmo. Para tanto, é preciso desconstruir a ideia de que errar está errado no ato de aprender. Pois, tomando o erro como algo que possa transformar, por exemplo, um saber informal em um saber formal, é usar da sabedoria docente no ato de ensinar. A esse caminho de transformação podemos chamar de fórmula para superar as limitações pensadas sobre a educação integral.

Esse pensamento tem como base o que dizem Schäffer e Cassol (2021) sobre o movimento que há no ato do educar, do ser e do viver, que nos leva a superar nossas próprias limitações, em relação à educação, à vida, os sentimentos e as experiências, sem fórmulas prontas. A educação precisa ser um processo dinâmico para provocar as inquietações nos estudantes a ponto deles mesmos desmitificarem que fórmulas prontas e acabadas, não existem, não transformam, não competem à educação integral.

Jaqueline Moll (2008) explica que para garantir a qualidade no processo educativo requerido na educação integral, faz-se necessário acrescentar ao conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar, as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores básicos da vida cotidiana, que, “articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade”. (MOLL, 2008, p. 28). Trata-se de trabalhar e integrar os saberes formais e informais, e as formas de conhecimento no contexto educativo, no tempo e espaços organizados para este fim, o que requer de gestores, professores/as e organismos da sociedade um engajamento conjunto.

Nesse conjunto, espera-se que seja oferecido para os/as estudantes um ensino que lhes propicie “o acesso aos veículos de comunicação, o domínio de diferentes linguagens, a prática da leitura, a crítica e, principalmente, a produção de comunicação como instrumento de participação democrática”. (Moll, 2008, p. 29). É, por exemplo, no trabalho com a inclusão (inclusão digital, inclusão de alunos e alunas com necessidades educativas especiais, dentre outras atitudes educativas e pedagógicas), que se prevê a educação articulada com o desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura – tudo o que pode contribuir com a formação integral da criança, como explica a mesma autora.

Paro (2019) afirma que é preciso questionar se vale mesmo a pena ampliar o tempo da escola – 7 horas/aula ao dia -, compreendendo que a educação integral deve superar o senso comum. Uma escola onde a criança aprenderá além das disciplinas curriculares “comuns” (Matemática, Língua Português e outras), canto, dança, temas sobre a natureza e a convivência, sobre cultura e política, e outros conhecimentos que a auxiliarão na sua emancipação pessoal e na constituição da cidadania integral (direitos e deveres). Inclusive, como destaca o mesmo autor, a criança aprende a amar. Na visão desse mesmo autor (Paro, 2019, p. 19), não é preciso muita coisa para promover a educação integral, e explica que

Não precisa tirar um milímetro do currículo que aí está, mas, por favor, não minimizem aquilo que é nossa própria vida, o nosso próprio exercício na condição de humano. Precisamos pensar em métodos que não sejam retrógrados como os que estão por aí. Se a criança só aprende se quiser, então precisamos saber o que é preciso para leva-la a querer. Para isso é preciso saber mais sobre psicologia, sobre antropologia,

sobre sociologia, sobre história, sobre a pedagogia de um modo geral, sobre todas as ciências que dão subsídios à educação e nos deixam mais didaticamente preparados para lidar com a criança, ou com o ser humano em desenvolvimento. (...) a escola fracassa, porque conhecimentos sozinhos, sem a integralidade da relação pedagógica, não conseguem passar.

Com essa análise, Paro (2019) nos permite compreender que a educação integral é diferente no sentido de complementar o currículo comum, de modo a desenvolver o ensino de determinado assunto, abordando-o de forma que agregue um sentido que a criança consiga validade, significado; que veja algo que se faz presente na sua vida e implique o seu crescimento e desenvolvimento. Significa trabalhar a pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade, metodologias ativas que consigam efetivar a aprendizagem, trazer o que a criança tem - aprende fora dos muros da escola – para a sala de aula. Significa dar sentido àquilo que para o ato de educar, parecia desnecessário. Não há mais como tratar com indiferença ou aumentar a lacuna entre a realidade de estudantes e as teorias.

Paro (2010) faz outra afirmação: a de que a escola não pode desenvolver um processo de ensino e aprendizagem visando que os/as estudantes passem nas provas, nas avaliações externas, mas que tenha condições de promover um ensino e aprendizagem que forme o/a estudante-cidadão, um ser humano bem sucedido – ao menos naquilo que cabe a escola fazer. Por que, o fato de a escola oferecer a educação integral, não exime estudantes e seus pais e responsáveis de cumprirem seus papéis. A escola não caminha sozinha.

Em todo esse processo de promoção da educação integral, Paro (2019) expõe a necessidade de gestores/as e professores/as pensarem em cada estudante como um ser humano histórico, ou seja, que tem corpo e se constitui no faz, produz: conhecimentos, informações, valores, arte, cultura, etc. É assim que, acreditamos, se deve refletir no momento de se elaborar um currículo, um planejamento, um projeto, uma aula.

4.3 Uma análise a partir do Plano Nacional de Educação - (PNE) 2014-2024

O PNE 2014-2024, segundo traz o próprio documento, “determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional” no período de 2014 a 2024, pela Lei nº 13.005/2014, com a qual definiu 10 diretrizes para orientar a educação brasileira por 10 anos, com o estabelecimento de 20 metas a serem cumpridas. Este mesmo documento garante o princípio da cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, já presente na CF de 1988 e na LDBEN 9394/96, quanto ao cumprimento das metas previstas desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação no Brasil.

Além das metas, o PNE 2014-2024 “estabelece diretrizes para a profissão docente, a implantação de uma gestão democrática e o financiamento do ensino” conforme afirma o documento. E, aborda estratégias específicas para a redução da desigualdade e inclusão de minorias no sistema de educação.

Para o acompanhamento das metas desse Plano, criou-se a Instância Permanente de Negociação e Cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (§ 5º do Art. 7º da Lei 13.005/2014). A Portaria MEC nº 1.716 de 03 de outubro de 2019 prevê os dois objetivos específicos para esta Portaria: 1) contribuir para o alcance das metas e a implementação das estratégias definidas no PNE, e 2) fortalecer os mecanismos de articulação entre os sistemas de ensino, por intermédio do desenvolvimento de ações conjuntas.

A Meta 4 do PNE 2014-2024 trata especificamente da educação inclusiva, sendo a sua finalidade, “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino” (Observatório do PNE, 2014, n/p). E consta de dois objetivos específicos para alcançá-la:

Matricular todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e ofertar atendimento educacional especializado para todos esses alunos preferencialmente em escolas comuns.

Garantir todo o sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Em março de 2022, Furtado, Gomes e Castro (2022, p. 327-328) apresentaram os resultados do Monitoramento da Meta 4, a partir dos dados do INEP, considerando os seguintes documentos: PNE 2014-2024: Linha de Base, Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014-2016, Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 e Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020.

Tabela 3 - Monitoramento da Meta 4

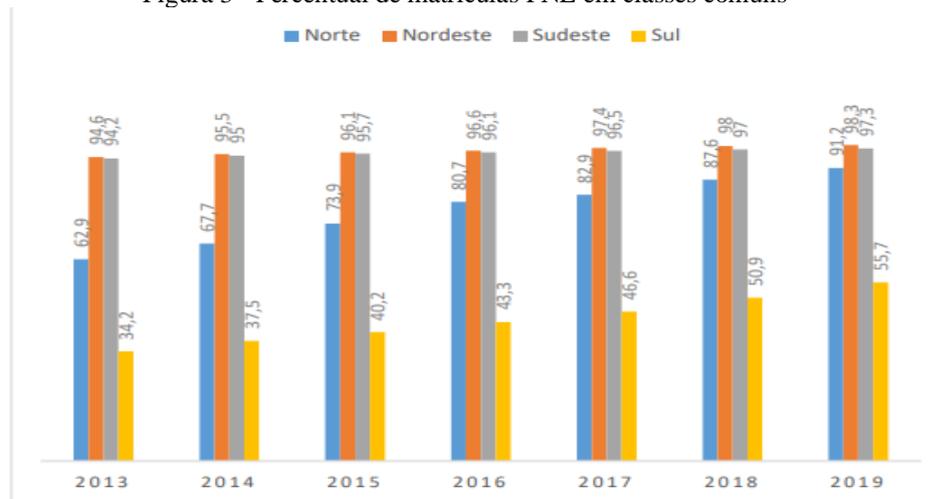
Ano	Total	Classes comuns	Classes exclusivas
2013	843.342	648.921	194.421
2014	886.815	698.768	188.047
2015	930.683	750.983	179.700
2016	971.372	796.486	174.886
2017	1.066.446	896.809	169.637

2018	1.181.276	1.014.661	166.615
2019	1.250.967	1.090.805	160.162

Fonte: Furtado, Gomes e Castro (2022, p. 327-328)

Observa-se o aumento de 68% de matrículas nas classes comuns; nas classes exclusivas o número de matrículas apresentou um decréscimo de 17,62% no mesmo período (2013-2019).

Figura 3 - Percentual de matrículas PNE em classes comuns



Fonte: Furtado, Gomes e Castro (2022, p. 329)

Na Figura 3, o gráfico com os resultados do percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, por dependência administrativa (2013-2019), com base no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2020).

A oferta de matrículas para estudantes da EE em classes comuns no período de 2013 a 2019 concentra-se nas redes estaduais e municipais de ensino, alcançando pouco mais de 94%. Já as escolas privadas apresentaram um crescimento de 437%, passando de 39.082 matrículas em 2013, para 210.245 em 2019. Sobre esses resultados, os estudiosos (Furtado; Gomes; Castro, 2022, p. 329) argumentam que

A partir do Estatuto das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2015), a negação da matrícula e a cobrança por atendimentos educacionais complementares tornaram-se passíveis de punição por discriminação, preconceito e violação ao princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, previsto na Constituição Federal (1988), o que tem contribuído para o aumento desse indicador.

Os dados apresentados são importantes, para compreendermos a evolução da inclusão nas escolas brasileiras, podendo dar subsídio a políticas e práticas educacionais voltadas à oferta

de iguais oportunidades para todos/as os/as estudantes. Além de contribuir para um trabalho colaborativo entre as esferas estaduais, municipais e privadas, em busca de uma educação inclusiva e de qualidade para todos e para todas.

A região Centro Oeste não aparece na apresentação dos dados do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2020). No entanto, o MEC/Inep/DEED – apresenta nos Microdados do Censo Escolar (Todos Pela Educação) a porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns – 2010-2020, por unidades da federação. Destacamos a região Centro Oeste.

Figura 4 Percentual de matrículas PNE em classes comuns no Centro Oeste 2010-2020

Região Centro-Oeste	70,5	75,1	78,7	78,7	80,4	81,1	81,7	83,3	85,1	86,1	85,8
Mato Grosso do Sul	63,5	68,3	69,6	70,1	72,3	74,2	74,1	73,2	73,9	74,9	75,3
Mato Grosso	52,7	58,9	67,1	71,1	73,0	74,9	77,2	79,0	79,9	80,2	82,3
Goiás	89,3	91,4	94,0	92,2	96,1	95,4	92,3	93,3	94,4	94,1	90,5
Distrito Federal	65,3	71,1	72,7	74,3	71,7	72,2	76,7	80,4	84,4	90,0	91,3

Fonte: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/educacao-especial-inclusiva.html>

Conforme os dados apresentados na figura acima, é crescente o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns, em todo o Centro Oeste. Se considerarmos os dados de 2010, o estado de Mato Grosso teve um aumento considerável em relação aos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul, mesmo o percentual do estado de Goiás apresentar-se maior.

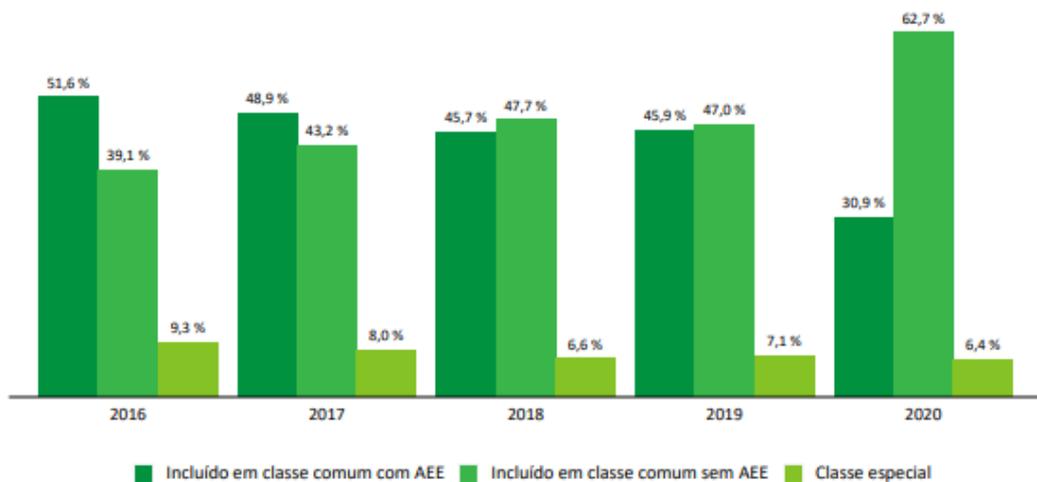
Duas notas importantes e sem justificativas são feitas pelo Anuário (Moderna, 2021): a primeira afirma que o mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula; a segunda indica que apenas foram consideradas as turmas de escolarização, excluindo-se as turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ambas as notas dão margem a crermos que os dados reais podem ser diferentes dos apresentados, mostrando assim, uma outra situação. Mostra, de certa forma, que os caminhos para a inclusão têm alguns elementos ainda a serem melhor analisados. Isso porque, a escola regular, ao acolher alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação em classes comuns, precisa lhes oferecer as possibilidades de desenvolverem suas potencialidades e serem inclusos na sociedade. Diante dessas possibilidades, sugerimos refletir sobre como tem sido verdadeiramente a inclusão escolar e empreender movimentos para que a realidade seja conhecida e, desde os contextos concretos, seja transformadora e inclusiva.

Então ninguém pode ficar à margem. Se há situações ainda indesejadas, não suficientes, elas precisam ser analisadas, investigadas, transformadas efetivamente, não mascaradas.

Vejamos a próxima figura, referente ao percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem AEE) ou classes especiais exclusivas do estado de Mato Grosso, no período de 2016 a 2020 (INEP, 2021).

Figura 5 Percentual de matrículas em classes comuns no estado de Mato Grosso 2016-2020



Fonte: INEP (2021, p. 37)

O percentual de alunos incluídos em classes comuns e que têm acesso às turmas de AEE caiu no período, passando de 51,6%, em 2016, para 30,9%, em 2020. O percentual de alunos incluídos em classe comum sem atendimento especial aumentou, passando de 39,1% em 2016 para 62,7% em 2020, segundo informa o INEP (2021, p. 37).

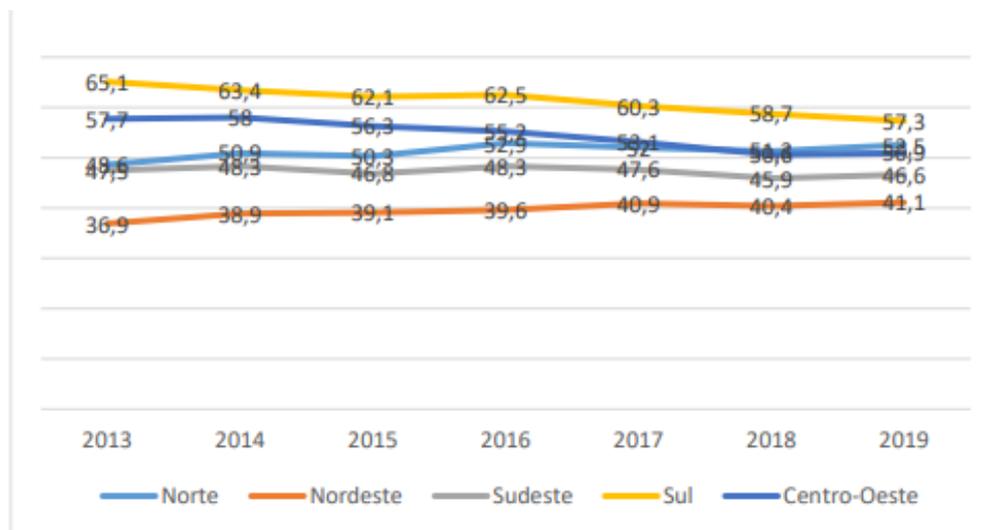
Figura 6 - Educação inclusiva por dependência administrativa



Fonte: INEP (2021, p. 38)

Quando se busca os dados desse percentual considerando a dependência administrativa, temos o resultado apresentado na Figura 6. Ao comprarmos a educação inclusiva por dependência administrativa no estado de Mato Grosso, vimos que a rede federal apresenta o menor percentual de alunos incluídos. Na rede privada, do total de 4.568 matrículas da educação especial, 853 (18,7%) estão em classes comuns, n rede estadual encontra-se o maior percentual de alunos incluídos em classe comum (52,8%), seguido da rede municipal, com 42,4% (INEP, 2021, p. 38).

Figura 7 - Percentual de estudantes que recebem AEE



Fonte: Furtado, Gomes e Castro (2022, p. 332)

Na Figura 7 temos o percentual de matrículas na educação básica de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação que recebem AEE no Brasil (2013-2019).

A Região Centro Oeste aparece somente o que se refere aos estudantes que recebem AEE. No entanto, o Centro Oeste segue à frente das regiões Norte e Nordeste do País, evidenciando que as desigualdades entre as regiões são provenientes da falta de investimento para esse tipo de oferta, de modo especial, em políticas públicas de qualidade voltada para atender com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Nessa mesma pesquisa constatou-se que o ensino fundamental concentra o maior número de matrículas da EE, aumentando de 505.505 (2013) para 791.893 (2019), apresentando assim um crescimento de 63,83%. No mesmo período, o percentual de matrículas na educação básica de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação que recebem AEE, apresentou uma queda, baixando de 49,7% em 2013 para 47,9% em 2019, “sinalizando que o cumprimento da Meta 4, no que se refere a universalizar o AEE, está muito longe ser efetivado”, como analisam Furtado, Gomes e Castro (2022, p. 331).

Outro importante documento que apresenta os dados mais atualizados em relação à Meta 4, é o Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022, publicado em junho de 2022. Para avaliar a evolução dessa Meta, constituíram-se três indicadores (Brasil/INEP, 2022, p. 1):

- Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola.
- Indicador 4B: Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação
- Indicador 4C: Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado.

Ao tratar dos três indicadores para avaliar a Meta 4, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FNDE (Brasil/INEP, 2021) enfatiza que a parametrização das informações disponíveis é muito complexa, passível de limitações e diferenças metodológicas que podem, de alguma forma, atrapalhar o monitoramento ou, ainda, gerar resultados que não são especificamente reais. Essa questão fica clara nas duas notas do Anuário da Educação Básica (MODERNA, 2021) ao trazer a porcentagem de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados/as em classes comuns – 2010-2020.

Nessa análise, o INEP (Brasil, 2022) considera duas limitações que podem ter gerado dados diferentes da realidade. A primeira é a defasagem temporal dos dados do Censo Demográfico de 2010, relacionado à periodicidade de coleta e divulgação, período de implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) nos municípios, estados e/ou regiões.

A natureza metodológica refere-se à desagregação entre os microdados e as informações sobre: pessoas com deficiência intelectual e dificuldade ou incapacidade de enxergar, ouvir, caminhar e subir degraus (Censo Demográfico 2020 pelo IBGE); pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação (Censo de Educação Básica). A coleta de dados desagregada pode acarretar a duplicidade nos resultados.

A Meta era 100% de cobertura até o ano de 2014, considerando o Indicador 4A. O percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de

idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, o Brasil apresentou crescimento de 8,2%, passando de 85,3% (2013) matriculado em classes comuns, para 93,5% em 2021. A região Centro Oeste apresentou um crescimento de 6,4%, passando de 87,7% (2013) para 94,1% em 2021 (Brasil, 2022, p. 118).

Em relação ao Indicador 4B, passamos de 85,3% (2013) para 93,5% (2021), representando um aumento de 8,2%. Segundo o INEP (Brasil, 2022, p. 130), esse último percentual representou 1.020.018 matrículas em todo o País. Estão mais próximos de alcançar o cumprimento desse indicador os Estados com índice superior a 98%, sendo eles: Santa Catarina (99,9%), Alagoas (99,8%), Pará (99,8%), Piauí (99,8%), Roraima (99,7%), Paraíba (99,5%), Bahia (99,5%), Ceará (99,4%), Amapá (99,4%), Rondônia (98,9%), Pernambuco (98,7%) e Sergipe (98,2%) (Brasil, 2022, p. 131).

No que se refere ao Indicador 4C, sobre as matrículas daqueles que receberam AEE no País, temos que o resultado não é satisfatório, por apresentar 3,5% de decréscimo no período: 49,7% (2013) para 46,2% (2021). “A maior cobertura do público alvo da meta ocorreu nos estados do Amapá (63,6%), Acre (62,4%) e Paraná (60,5%), todos acima de 60%. A menor cobertura ocorreu nos estados do Amazonas (33,6%), Piauí (37,8%), Pernambuco (38,4%) e Rio Grande do norte (38,7%), todos abaixo dos 30%” (Brasil, 2022, p. 124).

O Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022 deixa uma lacuna ao apresentar os resultados: o que tem faltado para o alcance das Metas do PNE 2014 – 2014. Em julho de 2022 a Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz afirmou, no artigo publicado pela Coordenação de Comunicação, na pessoa de André Antunes, que, segundo o Documento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 86% dos objetivos previstos no PNE ainda estão descumpridas.

A afirmação tem como base o 8º Relatório de Acompanhamento do PNE, esse do qual retiramos os dados. Todas as Metas, segundo Antunes (2022): mostram retrocesso em 09 das 20 metas previstas; 05 metas foram parcialmente cumpridas, com chances de serem atingidas até o fim do prazo legal; as outras 15 dificilmente serão cumpridas. Um problema apontado para o devido acompanhamento das Metas é a falta de dados oficiais a respeito, por exemplo, da universalização da educação infantil na pré-escola, do acesso à educação básica para crianças e jovens com deficiência, da alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do ensino fundamental e da oferta de Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

Na análise de Antunes (2022, n.p.), o referido Relatório deixa claro que

O PNE não está sendo cumprido. No lugar dele, são colocadas uma série de políticas públicas que vão na contramão do que ele preconiza: políticas discriminatórias, excludentes, de censura, e de esvaziamento da escola como lugar vivo, democrático, transformador e livre. Assim, o descumprimento do Plano Nacional de Educação está no centro da barbárie que toma a educação nacional.

Lima (2020) parecer concordar, argumentando que muitas controvérsias existiram desde a formulação da Meta 4, marcada por grupos de interesses que, de um lado defendiam a inclusão de todos/as os/as estudantes da AEE na rede pública (inclusão preferencial), e de outro, aqueles/as que defendiam manutenção de escolas especiais e serviços especializados no setor privado (inclusão total). Outra razão, foi a falta de um olhar mais cuidadoso na implementação da Meta 4, em relação à real compreensão das questões conceituais, operacionais e metodológicas, além da real compreensão dos desafios e fragilidades para o processo.

5 AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO PROPOSTAS PARA A QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM FORMAÇÃO INTEGRAL?

Nesse capítulo apresentamos os conceitos de metodologias ativas bem como sua caracterização e utilização, segundo a BNCC (Brasil, 2018) e o DRCMT (2018), com o objetivo de pensar possibilidades de auxiliar os/as estudantes com e/ou sem deficiência a serem protagonistas no processo de ensino e aprendizagem escolar.

5.1 Um estudo sobre conceitos, concepções e contextualização de metodologias ativas

O conceito de metodologias ativas está interligado às formas não tradicionais de ensino e aprendizagem com vistas ao protagonismo estudantil, considerando seu pré-conhecimento e incorporando-o às novas experiências de construção do conhecimento. Parece ser nesse sentido que Bacich e Moran (2018), ao abordarem as metodologias ativas para uma educação inovadora, asseveram a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas, com condições de impulsionar o desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e, principalmente, no que se refere ao protagonismo dos/as estudantes.

Nesse sentido Colombo e Berbel (2007, p. 126) corroboram, afirmando que “A Metodologia da Problematização dá sua contribuição à educação, ao possibilitar a aplicação à realidade, pois desencadeia uma transformação do real, acentuando o caráter pedagógico na construção de profissionais críticos e participantes”. Desse modo, para Moran (2018, p. 41), metodologias são como “grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. E, metodologias ativas, então, podem ser compreendidas como sendo “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

Diniz (2021) explica que as metodologias ativas representam uma nova e diferente forma de pensar o ensino tradicional, uma alternativa que tira o/a professor/as do centro do processo de ensino e aprendizagem. Podemos ainda entender as metodologias ativas como práticas pedagógicas alternativas. Moran (2018, p. 41-2) também define a aprendizagem escolar como aquela que se constrói num processo complexo e equilibrado entre três movimentos ativos híbridos principais:

A construção individual – na qual cada aluno percorre e escolhe seu caminho, ao menos parcialmente; A construção grupal – na qual o aluno amplia sua aprendizagem

por meio de diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos, com diferentes níveis de supervisão docente; A construção tutorial, em que aprende com a orientação de pessoas mais experientes em diferentes campos e atividades (curadoria, mediação, mentoria).

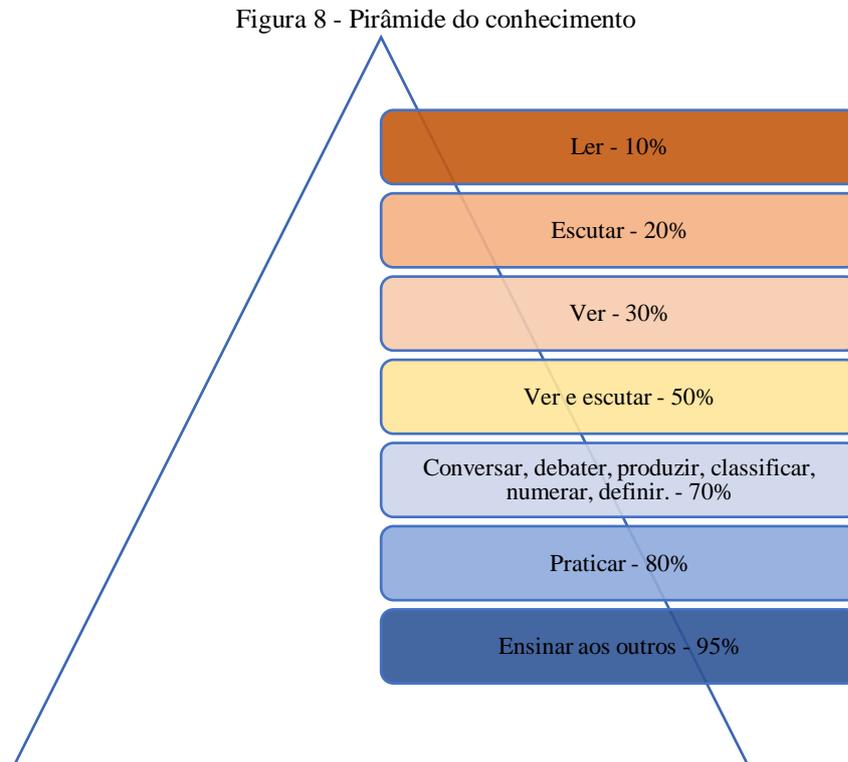
O foco do processo de ensino e aprendizagem, no uso de metodologias ativas, é o/a estudante como protagonista, corresponsável pela construção do conhecimento, utilizando-se de estratégias, recursos e elementos não tradicionais, e com um *feedback* imediato, que possibilita perceber e avaliar o desenvolvimento enquanto se realizam as tarefas. Esse procedimento é importante pois tão logo um problema é observado, professor/a e estudantes podem buscar juntos como suprimi-lo, tornando o ensino e a aprendizagem mais construtivos e interessantes. Na visão de Colombo e Berbel (2007, p. 124):

A riqueza dessa metodologia [ativa] está em suas características e etapas, mobilizadoras de diferentes habilidades intelectuais dos sujeitos, demandando, no entanto, disposição e esforços pelos que a desenvolvem no sentido de seguir sistematizadamente a sua orientação básica, para alcançar os resultados educativos pretendidos.

Para aplicar as metodologias ativas tendo como foco os/as estudantes com necessidades educacionais especiais, é preciso considerar alguns elementos, como a promoção do protagonismo, no qual o/a aluno/a assume papel ativo na construção do seu conhecimento; a construção colaborativa do conhecimento, interação entre estudantes por meio de atividades em grupo, debates e outras estratégias. E, também, a variedade de estratégias pedagógicas, como pedagogia de projetos, recursos tecnológicos, *feedback* contínuo – todos/as os/as estudantes devem receber retorno e podem saber como tem sido seu desempenho, avaliação formativa ao longo do processo e flexibilidade e adaptabilidade nas estratégias de ensino. Tudo isso requer a abertura dos/as professores/as ao novo, à valorização estudantil e da emancipação dos próprios indivíduos na aprendizagem, dos sistemas, gestões e políticas públicas.

Para Diniz (2021, n/p), um dos grandes precursores das metodologias ativas foi o psiquiatra norte-americano William Glasser e sua pirâmide de aprendizagem, com contribuições significativas para a psicologia educacional. Para este psiquiatra, “se os estudantes fossem expostos a metodologias ativas, eles se desenvolveriam e aprenderiam melhor”. Na visão de Glasser, há diferentes formas de o/a estudante aprender e reter o que aprende, desde que seja envolvido/a na aprendizagem, que se sinta agente principal nesse processo. Atividades como palestra ou a leitura de texto, na visão desse psiquiatra, não favorecem a aprendizagem, pois há uma retenção de apenas 10% das informações;

diferentemente do que acontece quando, por exemplo, os/as estudantes participam de debates acerca de um ou mais tópicos, expondo o que sabem e aprendendo uns/umas com os/as outros/as. Nessas trocas de informações, pode haver construção de 90% do conhecimento a partir das informações. E a pirâmide do conhecimento desenvolve-se da seguinte forma:



Fonte: Elaboração da autora com base em Diniz (2021)

Por que da análise dessa figura 8? Se considerarmos que os/as estudantes, na concepção comum da normalidade, ou seja, para quem todas as faculdades estão disponíveis, esses são os parâmetros mais ideais a partir da ciência neurológica, para o aprendizado. Porém, ao se considerar que o trabalho na educação inclusiva envolve indivíduos com necessidades especiais, com deficiências, com limitações de várias ordens, compreende-se que o investimento do Estado, dos sistemas e das escolas deve ser na pesquisa, na formação docente, na ciência para que haja, efetivamente, a possibilidade da leitura, da escuta, da visão, da sensação, do diálogo, da troca, da interação e das elaborações e comunicações entre estudantes das classes inclusivas e das com Atendimento Educacionais Especial. Para esclarecer com mais precisão a concepção que queremos defender, em busca de uma idealidade, nos parece interessante perguntar: o que é ler, escutar, dialogar, interagir, falar, praticar para estudantes da educação inclusiva?

É nessa perspectiva que trazemos a visão de Glasser, para expressar que o/a estudante aprende muito mais quando inserido/a ativamente em um processo de conhecimento que considere suas particularidades e considere que o/a professor/a, ao lançar mão das metodologias ativas poderá auxiliar, motivar a aprendizagem. Outro fato importante, destacado por Diniz (2021) em relação à pirâmide, é que, a aprendizagem ativa se consolida nas situações onde o/a estudante alcança 70%, 80% e 95%. Nos demais percentuais, a aprendizagem é passiva; ocorre absorção, por um tempo das informações que leu, escutou e viu, sem utilizá-las.

Nesse sentido, a partir das realidades de cada indivíduo, de cada estudante, é preciso construir processos de aprendizagem, de envolvimento, de interação. Parece que há sugestões da BNCC e do DRCMT para desenvolvimento de políticas pedagógicas que considerem incorporar metodologias mais ativas – o que, em nossa leitura, significa também, criar modos, caminhos, ações que envolvam os/as estudantes – no cotidiano das aprendizagens. Estudamos, no momento seguinte, as metodologias ativas, para compreender esses movimentos possíveis de ampliar os conceitos de ativas e transcender as formulações prontas, bem como, a noção de que os programas de aprendizagem estão prontos e são suficientes ao serem desenvolvidos em outros contextos.

5.2 As metodologias ativas e a BNCC

Nesse subcapítulo estudamos as metodologias ativas como uma proposta a partir das concepções trazidas pela BNCC (Brasil, 2018). No entanto, nosso objetivo é motivar para pensar o que e o como, a partir do que os documentos estão compreendendo por metodologias ativas e, se é possível desenvolver atividades com o uso dessas metodologias no sentido que sejam, também, ativas para os/as estudantes com deficiência ou que estejam no AEE. Essa motivação é importante porque para esse público é preciso ajustar, desenvolver outras possibilidades de atividade ou daquilo que se compreende como ativo.

É preciso refletir sobre o que é um/uma aluno/a ativo/a para quem tem deficiência. Num primeiro momento é um/a aluno/a que participa das atividades quando estão adaptadas às suas necessidades específicas e às suas condições motoras e psíquicas. A BNCC (Brasil, 2018) ao abordar as metodologias ativas, sugere que seja criado um ambiente que proporcione a todos/as os/as alunos/as, serem protagonistas na construção do conhecimento. Em relação aos/as alunos/as com deficiência, ou àqueles/as do AEE, o documento expressa que para estes/as serem ativos/as, as metodologias ativas devem ser adaptadas às suas necessidades individuais, incluindo-se nesse atendimento, as tecnologias assistivas e materiais didáticos mais específicos,

com estratégias de ensino e aprendizagem. Destacamos nessa abordagem, a importância de cada aluno/a, independente, de suas particularidades ter a disposição oportunidades de aprendizagem.

A BNCC (Brasil, 2018) orienta para a compreensão de metodologias ativas como um conjunto de diferentes abordagens pelo qual o/a estudante torna-se protagonista da própria aprendizagem, por atuar ativamente na construção do seu conhecimento e ter a figura do/a professor/a como mediador/a, como incentivador/a da aprendizagem mais autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. Nesse processo de ensino e aprendizagem, as metodologias ativas auxiliam o/a professor/a a provocar no/a estudante seu maior engajamento, com vistas ao desenvolvimento de suas capacidades de pesquisa e de reflexão.

Reportando aos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC (Brasil, 2018) orienta que um dos caminhos para a aprendizagem do/a estudante são as atividades lúdicas que permitem uma experiência educativa com a qual aprende a explorar e resolver problemas por meio de práticas criativas. Nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018) afirma a necessidade de valorizar as atividades lúdicas, articulando progressivamente as experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil, de modo que elas consigam ler e formular hipóteses sobre o que veem, possam também testá-las e refutá-las, para elaborar conclusões, e assim, assumir atitudes de construção de conhecimentos.

Dentre as metodologias ativas a serem aplicadas em sala de aula, a BNCC (Brasil, 2018) elenca a) a aprendizagem baseada em problemas – com atividades lúdicas: os/as estudantes são desafiados/as a investigar e encontrarem soluções para situações-problema mais próximas de sua realidade, podendo essas atividades serem realizadas em grupo, cada um, com um problema diferente para resolver; b) o ensino híbrido – uso de ferramentas e estratégias da educação a distância e da educação presencial tradicional: proporcionar aos/às estudantes a participação em fóruns (*on line*) e depois, solicitar que aprofundem a discussão em sala de aula, de forma interativa; c) o estudo de caso – o/a estudante é o sujeito central para a compreensão e resolução do caso apresentado e discutido: o/a professor/a apresenta um caso real fundamentado/relacionado no conteúdo que está trabalhando, e solicita aos/às estudantes que analisem o caso, discutam sobre ele e apresentem soluções; d) a gamificação – a aplicação de jogos em situações de ensino e aprendizado: o/a professor propõe o desenvolvimento de jogos específicos sobre o conteúdo que está trabalhando, e auxilia aos/às estudantes a competirem ou a, de forma colaborativa, resolver os desafios encontrados nos jogos; e) a promoção de seminários e discussões – os/as estudantes discutem e se posicionam sobre um assunto por meio da argumentação: em meio ao debate, sugere-se que cada grupo de estudantes responda às

perguntas de outros grupos, ou, sendo uma discussão que envolva mais pessoas da comunidade escolar, responda às perguntas desse público; d) a sala de aula invertida – os/as estudantes explanam e explicam os conteúdos: antes dessa explanação, os/as estudantes recebem um material de apoio proporcionado pelo/a professor/a, faz a leitura em casa, para posteriormente participar de debates ou outras atividades práticas em sala de aula.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 60), é importante fortalecer a autonomia dos/as estudantes dando-lhes “condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação”. Dentre os benefícios das metodologias ativas para estudantes, identificamos a autonomia, o protagonismo, a confiança, o senso crítico, a responsabilidade e a colaboração. Assim, conforme destaca a BNCC (Brasil, 2018), é importante que o/a estudante saiba dar sentido ao que aprende, que se reconheça em seu contexto histórico e cultural, seja comunicativo/a e criativo/a, um sujeito analítico-crítico, participativo, capaz de superar as dificuldades e enfrentar as adversidades e seja produtivo.

No quadro que segue, apresentamos como as metodologias ativas se realizam no ensino e aprendizagem de Artes, segundo a BNCC (BRASIL, 2018).

Figura 9 - Artes e metodologias ativas

Aprendizagem baseada em problemas	Os estudantes articulam saberes sobre produtos e fenômenos artísticos; envolvem as práticas de criação, leitura, construção, exteriorização e reflexão sobre as formas artísticas.
Sala de aula invertida	Ocorre a interação crítica dos estudantes com as complexidades do mundo.
Aprendizagem baseada em projetos	Os estudantes discutem sobre temas de diferentes componentes, integrando saberes, gerando experiências de aprendizagem mais amplas e difíceis.
Atividades entre pares	A aprendizagem dos estudantes é alcançada pelas experiências e vivências as quais são eles protagonistas e criadores, contextualizados numa prática social de saberes.
Ensino híbrido	Há uma diversidade de linguagens que dialogam entre si, possibilitando aos estudantes um diálogo com a literatura e o contato com diversas artes, como o cinema, os recitais, a dança, o circo.

Fonte: Adaptado da BNCC (Brasil, 2018, p. 193-199)

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a escola precisa possibilitar aos/às estudantes se expressarem criativamente pelo fazer investigativo, “por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade”, em todas as fases da Educação Básica, integrando as linguagens da disciplina com as dimensões de outros conhecimentos, para que assim consigam articular as experiências e vivências informais com os conhecimento formais.

Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como uma oportunidade de tornar o ensino tradicional mais dinâmico, por considerar o/a estudante como um ser humano também dinâmico, ativo. Trata-se de desenvolver uma prática educativa mais inovadora, capaz de contextualizar no ensino e na aprendizagem um conteúdo real para o/a estudante.

5.3 As metodologias ativas e o DRCMT

Vimos que a BNCC (Brasil, 2018) sugere a aprendizagem ativa, afirmando o/a aluno/a como sujeito ativo de sua aprendizagem, independentemente de suas condições (idade, desenvolvimento, deficiência, ...). Da mesma forma o DRCMT (2018) foca na aprendizagem ativa para todos/as os/as alunos/as, de modo que cada um/a deles/as vá além do processo de ensino em si. Para isso, os documentos parecem basear-se em dois princípios: a educação como direito na preservação da dignidade humana e a aprendizagem como um processo ativo e significativo. O foco, porém, permanece nas competências e habilidades a serem desenvolvidas na escola.

O Capítulo quarto do DRCMT (2018) trata das diversidades educacionais na educação básica. No item 4.1. dedica-se à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica. O documento prevê que, para atender estudantes da educação especial, os/a professores/as precisam de formação permanente para atuar numa sala de aula que foque, “não a deficiência do estudante, mas o tipo de mediação pedagógica, resposta educativa e de recursos e apoios que a escola disponibiliza para que este estudante obtenha sucesso escolar” (DRCMT, 2018, p. 54). Ainda no Capítulo terceiro, versa sobre os “princípios norteadores para a ação didática”, abordando as “Metodologias Ativas em Consonância com as Tecnologias Digitais para a Promoção de uma Aprendizagem Significativa” no item 3.6.

Segundo o documento, é necessária uma atenção especial à mediação pedagógica viáveis de aplicação em sala de aula diante dos diferentes componentes curriculares, observando-se as perspectivas teóricas que fundamentam e orientam o desenvolvimento do trabalho do/a professor/a no processo de ensino e aprendizagem, de modo que atue como um/a mediador/a de conhecimento. Observa ainda a necessidade de articulação da forma como o/a professor/a atua nas estratégias pedagógicas, devendo estas serem pautadas nas problematizações percebidas no contexto da sua sala de aula, levando em consideração a construção coletiva do conhecimento junto a estudantes.

Assim, no “contexto da sala de aula, problematizar consiste em elaborar uma análise sobre a realidade como forma de tomar consciência dela. Por outro lado, ao problematizar, o

professor potencializa a capacidade do estudante em aprender” (Diesel, *et al.*, 2017), pois “instiga a percepção dos estudantes a respeito da necessidade de apropriação dos conhecimentos discutidos no espaço da sala de aula”. (Mato Grosso, 2018, p. 36).

Complementando, o DRCMT (Mato Grosso, 2018), cita Paulo Freire para dizer que a educação problematizada visa deixar claro para o/a estudante o seu papel no mundo bem como fazê-lo buscar seu lugar no processo de ensino e aprendizagem num espaço onde as diferenças se fazem presentes, onde professor/a e estudante aprendem juntos numa relação dinâmica, numa prática que possibilite ao/s estudante a reflexão crítica e o desenvolvimento de sua autonomia para que apreenda e saiba intervir na realidade. Na sequência, o documento (Mato Grosso, 2018) afirma a relevância da formulação de problemas dirigidos a estudantes como parte do processo de ensino e aprendizagem na educação especial. Para isso, o DRCMT (Mato Grosso, 2018, p. 37) cita Pereira *et. al.* (2009, p. 158) para dizer que a pedagogia de Dewey tem uma visão educativa a qual propõe que

[...] a aprendizagem seja instigada através de problemas ou situações que procuram de uma forma intencional gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais. O método “dos problemas” valoriza experiências concretas e problematizadora, com forte motivação prática e estímulo cognitivo para possibilitar escolhas e soluções criativas. Que neste caso leva o aluno a uma aprendizagem significativa, pois o mesmo utiliza diferentes processos mentais (capacidade de levantar hipóteses, comparar, analisar, interpretar, avaliar), de desenvolver a capacidade de assumir responsabilidade por sua formação.

Segundo o DRCMT (2018), é diante das experiências problematizadoras que surge a necessidade do uso de metodologias ativas em sala de aula, na mediação do conhecimento pela mediação pedagógica do/a professor/a, por elas fundamentarem-se no princípio da autonomia e na “personalização do ensino”, no qual o/a estudante é um participante ativo e, podendo ele, atuar reflexivo e criticamente na construção do conhecimento.

Compreende-se assim, que o uso de metodologias ativas na educação especial tem como principal objetivo valer-se das situações problemas para promover um processo de ensino e aprendizagem colaborativos, no qual professores/as - mediadores/as do conhecimento - e estudantes - reflexão crítica sobre o objeto do conhecimento - têm papéis definidos, mas atuam juntos, de forma interativa, para o bem individual e coletivo. Nesse processo, segundo o DRCMT (Mato Grosso, 2018, p. 37)

[...] as metodologias ativas são definidas como processos educacionais interativos de conhecimento, análises, pesquisas, exames e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema, ou seja, uma metodologia ativa racionaliza o processo de ensino-aprendizagem de modo colaborativo, construtivista

e contextualizado, no qual situações-problema são utilizadas para iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem de conceitos, teorias e desenvolvimento de habilidades e atitudes no espaço da sala de aula.

Além da aprendizagem baseada em problemas (ABP), outras metodologias ativas estão sendo utilizadas: a pedagogia de projetos, trabalhos em equipes, estudo de caso, sequência didática, ensino por pesquisa, por meio de jogos ou uso de simulações. Nogueira (2018, s/p) explica as vantagens de se trabalhar com a pedagogia de projetos, sendo a principal, “trabalhar com conteúdos de forma conceitual, procedimental e atitudinal, tirando o aluno da passividade de quem apenas escuta e colocando-o como protagonista do seu próprio processo de construção do conhecimento”.

Essa metodologia, segundo o estudioso, rompe com a linearidade dos conteúdos trazida nos livros didáticos e orientam o trabalho do/a professor/a, proporcionando que a participação do/a estudante na construção do conhecimento seja ativa e significativa, segundo seus interesses e necessidades.

Com essa metodologia, segundo Nogueira (2018, s/p), “o aluno pesquisa, investiga, toma atitudes, decide [...] participa de ações coletivas e escolhas na elaboração de projetos pessoais e/ou coletivos”. E outras vantagens para o/a aluno/a, são “o desenvolvimento da criatividade, das relações interpessoais, da cooperatividade e principalmente da resolução de problemas, os quais são muito mais significativos para ele”.

A sequência didática pode ser utilizada como instrumento de promoção da aprendizagem significativa. Para Monteiro, Castilho e Souza (2019, p. 292), a sequência didática é “uma estratégia válida e promissora na tentativa de atender as diferenças individuais dos alunos no que se refere à maneira como eles aprendem e se apropriam dos conteúdos abordados em sala de aula”.

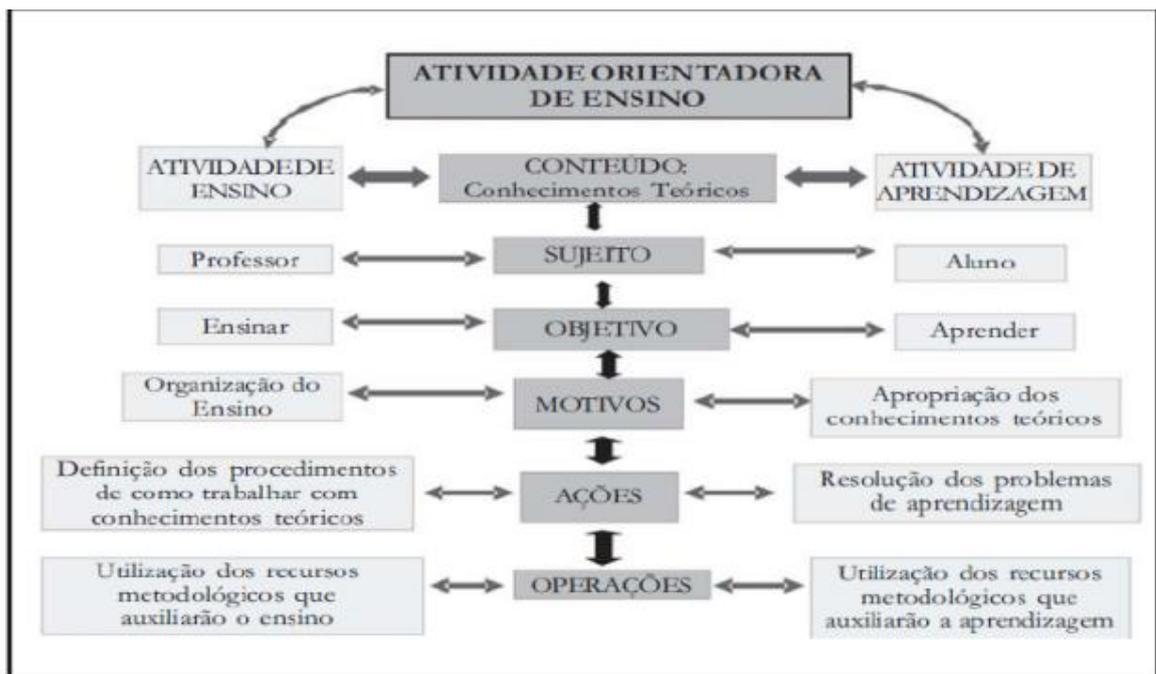
Quando se diz promissora, considera-se a possibilidade de fazer o efeito esperado na aprendizagem de estudantes, inclusive, da educação especial. O que significa o/a professor/a elaborar uma série de atividades ligadas entre si sobre determinado conteúdo, que, etapa por etapa, na visão estudantil sejam atrativas e facilitadoras de sua aprendizagem. Como explica Pais (2002) citado por Monteiro, Castilho e Souza (2019, p. 296), “uma sequência didática é formada por um certo número de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática”.

Na compreensão de Miranda (2002), o uso de recursos lúdicos na educação, como os jogos, por exemplo, funciona como laboratório de experiências inteligentes e reflexivas,

geradoras e concretizadoras de conhecimento por meio de socialização, afeição, motivação, criatividade e cognição. Os jogos, segundo o estudioso, proporcionam o desenvolvimento integrado das potencialidades e habilidades dos/as estudantes, que por sua vez, devem perceber os conteúdos presentes nos jogos.

Desse modo, as metodologias ativas podem ser articuladas como Atividade Orientadora de Ensino (AOE) para oportunizar formação integral a estudantes, de forma a contribuir nas suas elevações à condição de sujeitos ativos, produtivos, capazes de tomarem decisões e de resolverem problemas, conscientes de seu papel na sociedade e de desenvolver senso de coletividade, sabendo aplicar em seu cotidiano pessoal e profissional o conhecimento historicamente apreendido e produzido (DRCMT, 2018). Na figura abaixo, apresentamos a esquematização da AOE.

Figura 10 - Estrutura da Atividade Orientadora de Ensino



Fonte: DRCMT (2018, p. 39).

Acerca dessa estrutura, de acordo com o DRCMT (2018), a função da AOE é orientar e mediar o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é tarefa do/a professor/a é organizar o ensino visando a aquisição dos conhecimentos e das experiências sociais e culturais humanas pelo/a estudante, de forma tal, que lhe seja propiciado o acesso, a utilização e a criação do conhecimento e, a partir dessa experiência, esteja formado seu pensamento teórico. O ensino é

organizado articulando teoria e prática. O/A estudante aprenderá, teoricamente, sobre a realidade.

A AOE é uma atividade pedagógica cujas ações não ocorrem de forma isolada, pois, é composta pela atividade do/a professor/a e a atividade do/a estudante, estando ambas inter-relacionadas. A primeira, como explicam Andrade, Pereira e Lopes (2021, p. 08)

[...] vislumbra mobilizar “os sujeitos que vierem a tomar parte dessa estrutura social ou por ter nascido nela ou por ter a ela se incorporado por alguma outra razão” contribuindo para que estes “possam se apropriar dos conhecimentos já produzidos e que são essenciais para a sua constituição como unidade social”. O significado desta Atividade indica como essencial que “ensina algo que existe como produto das relações entre os homens em atividades concretas advindas da vida em sociedade”.

A atividade de aprendizagem, segundo Andrade, Pereira e Lopes (2021, p. 09), “visa apropriação das objetivações produzidas pela humanidade e ocorrem em diferentes ambientes sociais”, como a escola. Estes mesmos estudiosos explicam que na atividade pedagógica, professor/a e estudantes refletem psiquicamente, e a apropriação do conhecimento historicamente dá-se por um motivo, uma necessidade, uma condição que leva os/as estudantes a apropriarem-se de um conceito. Na atividade pedagógica, os recursos teórico-metodológicos auxiliam no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento teórico, de modo especial quando o ensino organiza diferentes recursos teórico-metodológicos para os/as estudantes operacionalizarem as atividades de aprendizagem.

As aprendizagens podem ocorrer com uso de jogos, recursos com os quais o/a professor/a pode mobilizar a construção dos conceitos pelo/a estudante, valendo-se de situações surgidas do seu cotidiano. Sobre isso, Moura e Lanner de Moura (1998, 12-14) explicam que

[...] o jogo com propósito pedagógico pode ser um importante aliado no ensino, já que preserva o caráter de problema. [...] O que devemos considerar é a possibilidade do jogo colocar a criança diante de uma situação-problema semelhante à vivenciada pelo homem ao lidar com conceitos matemáticos. [...] A problematização de situações emergentes do cotidiano possibilita à prática educativa oportunidade de colocar a criança diante da necessidade de vivenciar a solução de problemas significativos para ela. [...] É a história virtual do conceito porque coloca a criança diante de uma situação-problema semelhante àquela vivida pelo o homem (no sentido genérico).

Nas atividades como os jogos, as ações podem se realizar de forma individual e coletiva, até que se cheguem a um resultado comum, apropriado e interiorizado por cada um dos/as estudantes. Outra atividade, segundo Moura e Lanner de Moura (1998) seria a contação de histórias para que o/a estudante aprenda conceitos científicos. Para estes estudiosos, em toda AOE é importante a intencionalidade do/a professor/a.

5.4 As metodologias ativas e a educação especial: condições, possibilidades e problemas

Na visão de Pavão e Oliveira Pavão (2021), muito se tem discutido sobre as metodologias construídas e utilizadas no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, tendo as metodologias ativas ganhado espaço nas discussões, em razão de tratar-se de uma prática educativa marcada pelo diálogo e pelo protagonismo estudantil. No entanto, conforme asseveram Pavão e Oliveira Pavão (2021, p. 18),

No âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva essa discussão ainda mostra certa timidez e fragilidade. Nesse sentido, essa lacuna demanda ser preenchida por pesquisadores da área, a fim de construir novas possibilidades para o campo e avançar na proposição de uma educação inclusiva que valorize as diversidades e potencialize o protagonismo e a autonomia das crianças e adolescentes com deficiência.

Nesse contexto, é importante pensar na educação especial e nas possibilidades que as metodologias ativas podem representar no envolvimento, no desenvolvimento e no protagonismo de estudantes com necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem em salas de aulas comuns. Para Pavão e Oliveira Pavão (2021), é necessário se analisar acerca do papel da educação no acolhimento de estudantes com deficiência, principalmente, por que cada estudante, com ou sem deficiência, se desenvolve de modo qualitativamente distinto. Em se tratando da educação inclusiva, segundo as estudiosas, deve-se avaliar quais metodologias são as mais adequadas para o processo de valorização dessa diversidade.

Conforme expõe Gritti, Oliveira e Galli (2022), muitas vezes os/as professores/as utilizam metodologias ativas, sem saber que o estão fazendo e pensam tratar-se de uma grande novidade por desconhecer o termo.

A expressão “Metodologias Ativas” pode parecer novidade para o professor que atua no campo da educação. Mas, pelo menos em suas formas mais simples, os professores conhecem meios de ensinar e aprender que podem ser considerados como um tipo de metodologia ativa, ainda que não sejam rotuladas ou conhecidas por essa expressão. (Gritti; Oliveira; Galli, 2022, p. 136).

O/a professor/a pode valer-se de diferentes metodologias e estratégias de ensino, visando o desenvolvimento das potencialidades estudantis, entendendo que, mesmo diante das limitações dos/as estudantes com deficiência, eles/elas têm potencialidades para serem trabalhadas, por meio da educação compensatória. Esta compreende medidas políticas e pedagógicas desenvolvidas para compensar as deficiências (físicas, afetivas, intelectuais e

escolares) de estudantes, neste caso, da educação especial. “E é aqui que se inserem as metodologias ativas, enquanto possibilidades de fomentar a participação de todos os estudantes e estimular a aprendizagem por outros meios e percursos, a partir das demandas e dos desejos trazidos pelos alunos”, argumentam Pavão e Oliveira Pavão (2021, p. 29).

Assim como Miranda (2020), Pavão e Oliveira Pavão (2021) citam como possibilidades de metodologias ativas em sala de aula: atividades e jogos colaborativos; uso de tecnologias; realização de projetos; aprendizado através de problemas e situações reais (informação contextualizada), e a sala de aula invertida. Cada uma das metodologias tem um plano de ação, um tempo determinado para se desenvolver, e precisa ser significativo para que o/a estudante consiga participar de forma colaborativa e com autonomia.

Como vimos, a educação inclusiva é uma possibilidade, e como tal, permeada de condições e problemas que nem sempre são solucionados de prontidão. Há o imprevisível e o inesperado, algo que em momento algum se projetou, uma situação ou caso com o qual não se tem o preparo ideal para lidar. Por isso é importante ter sempre uma estratégia momentânea que permita em tempo hábil replanejar e dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa seção de finalização, retomamos às três perguntas iniciais da pesquisa e àquelas que surgiram no decorrer do texto dissertativo para reforçar a relevância do estudo, evidenciado que as respostas encontradas contribuem para com o preenchimento de lacunas nessa área de pesquisa e suscitam, sempre, novos questionamentos, novas perguntas, novas pesquisas. As respostas são essenciais para o alcance dos objetivos elencados no início da pesquisa, sendo esta uma parte elementar do trabalho. Além disso, destaca o progresso no desenvolvimento do tema, na condução da pesquisa que nos direciona para futuras pesquisas e nos desperta para a necessidade de formação permanente, para estudos em grupos, participação nas construções dos documentos locais, regionais e nacionais e envolvimento da comunidade escolar e comunidade geral no debate constante acerca da educação especial para que desenvolva formação integral enquanto direito dos/as estudantes.

Em relação à primeira pergunta, “O que apresentam, a BNCC e o DRCMT, especialmente, sobre a educação inclusiva quanto ao seu conceito, à sua organização, estrutura e desenvolvimento?”, analisamos que o texto da BNCC concebe um compromisso com a educação básica brasileira e aí encontramos a educação inclusiva. Entre os objetivos deste documento, temos a proposta da aprendizagem de qualidade e da equidade, respeitando-se as diferenças e valorizando as diversidades. A educação inclusiva é conceituada como um espaço de aprendizagem no qual os/as alunos/as têm suas necessidades particulares atendidas, sejam alunos/as com ou sem deficiência, com ou sem necessidades educativas especiais.

A BNCC traz as diretrizes para a efetivação de uma prática inclusiva e equitativa, enfatizando o uso de recursos pedagógicos diferenciados e demais adaptações no atendimento às diversidades, em busca de promover o desenvolvimento integral independente das particularidades. O objetivo é capacitar para que cada sujeito atue, de modo crítico e reflexivo na sociedade. Ao confirmar a importância da formação continuada dos/as professores/as para que desenvolvam práticas pedagógica inclusivas, afirma a cooperação entre famílias e escolas inclusivas como primordial para a aprendizagem e desenvolvimento dos/as alunos/as com necessidades educacionais especiais e deficiências. Há uma retórica apelativa e argumentação bem desenhada, porém, sem lastro prático e sem condições de aplicação efetiva pela inoperância do Estado e dos governos, na efetividade da proposta que se estampa na retirada de recursos públicos para a educação, no distanciamento da comunidade e de docentes e escolas dos processos de definição das políticas públicas, especialmente, no período em que esse estudo esteve em desenvolvimento.

O documento do Estado de Mato Grosso, o DRCMT, foi elaborado num sistema de cooperação entre as Secretarias de Educação de Mato Grosso das redes estadual e municipal, o MEC, órgãos nacionais ligados à educação, entidades e fundações. É um documento que exerce um papel importante na educação inclusiva e em escolas da Educação Básica por conceber, orientar, conceber, organizar, estruturar e desenvolver a educação inclusiva de formação integral a ser desenvolvida no Mato Grosso. Alinhado à BNCC, este orientativo fornece às escolas as diretrizes e princípios da inclusão necessários para a elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP. Neste documento, o currículo é conceituado como uma construção social do conhecimento, conectado ao PPP, flexível, dinâmico, com foco na construção do conhecimento.

No DRCMT, a educação inclusiva é um importante espaço de reflexão, no qual gestores/as, professores/as e alunos/as valorizam as diferenças e agem em processo pedagógico para uma educação de formação integral, mediante princípios éticos, políticos e estéticos apresentados nas DCNs e na BNCC. O objetivo anunciado é a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. No DRCMT, a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, é atendida nas escolas regulares com objetivo de atender alunos/as com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que requer das escolas, (re)estruturação para a acolhida, também adequação do currículo. Essa adequação engloba o que aprender, como deve aprender, quando está apto a aprender e a avaliação do progresso de aprendizagem. O documento propõe que para atender aos/às alunos/as com necessidades educativas especiais, as escolas criem em seus ambientes, espaços e ações, como a sala de recursos multifuncionais, acessibilidades em todos os ambientes, diversidades de materiais e recursos, sistema de comunicação eficaz, e atividades para atendimento, junto aos/às demais alunos/as. O documento prevê a participação da família e da comunidade nesse processo para a eficácia da educação inclusiva de formação integral.

A leitura do documento e sua compreensão, não pode se dar de modo simples e superficial. Entre a letra das normas e a efetividade, há pessoas, compreensões, políticas públicas e situações complexas de realidade cultural, social, econômica, intelectual e pedagógico-educativas. Não é somente a força da propaganda que efetiva e desenvolve políticas de formação integral, como tem desenvolvido o governo mato-grossense. A caminhada é longa, mas é necessária, no sentido da valorização docente, do aparelhamento das escolas, da qualificação dos espaços pedagógicos e, especialmente, do respeito ao trabalho pedagógico e consideração da vida, da existência, da realização, das professoras e dos professores, da formação continuada e supressão da sobrecarga de trabalho.

Em relação à segunda pergunta, “Que possibilidades podem ser visualizadas de relacionar, no campo da ação educacional, a educação inclusiva e metodologias ativas na formação integral nessa modalidade de ensino?”, constatamos que existe uma relação entre educação inclusiva, metodologias ativas e formação integral, na perspectiva da educação especial. Dentre as principais ideias, visualizamos a importância da educação inclusiva para alunos/as da educação especial na rede regular de ensino, com oferta de serviços especializados nesses espaços. Em conformidade com o Artigo 59 da LDBEN 9394/96, assevera-se a importância e a necessidades de os/as professores/as receberem formações adequadas para acolher e integrar todos/as os/as alunos/as em uma mesma sala de aula, com possibilidade de atender às necessidades individuais, de modo personalizado.

Sugere-se a utilização de metodologias ativas na educação inclusiva, com as adaptações necessárias para atender às diferenças individuais, valendo-se de recursos pedagógicos específicos como elaboração de atividades adaptadas e a educação de formação integral, tanto para estudantes quanto para docentes. Neste sentido, deverá buscar o desenvolvimento integral dos/as alunos/as de modo a potencializar as diversas capacidades e singularidades. Revela-se como desafio a implementação da educação de formação integral nas escolas, pela necessidade das adaptações estruturais e curriculares, bem como uma postura diferenciada em relação aos/as docentes e formação continuada para os/as professores/as. Revela-se também, a necessidade de unificar as políticas de educação especial e educação de formação integral, tornando a abordagem educativa mais abrangente para promover o desenvolvimento das aprendizagens. Nesse processo, a inclusão é concebida como oportunidade de os/as alunos/as com deficiência superarem as barreiras e limitações que ainda se fazem presentes na educação.

Compreendemos a importância de contextualizar ensino e aprendizagem com a realidade dos/as alunos/as e dos/as professores/as, das escolas e das políticas públicas, bem como, das demandas da comunidade, alinhando o uso de metodologias ativas, que favorecem a aplicação prática do conhecimento em situações reais, o que torna a aprendizagem significativa. Nesse contexto, vislumbra-se a educação de formação integral mediante uma abordagem interdisciplinar, baseada em projetos, na qual os/as professores/as podem trabalhar temas variados e não se limitar, por força da legislação e de normatizações, às cartilhas e conteúdos estruturados com avaliações externas e estranhas aos processos educativos de formação integral. Destaca-se a avaliação formativa que permite acompanhar o progresso dos/as alunos/as e o ajuste às suas individualidades, como o ritmo de aprendizagem. Incluir atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e de interação no uso pedagógico das metodologias ativas parece motivar os/as alunos/as ao protagonismo. Porém, a

formulação das políticas educacionais para a rede estadual no Mato Grosso, parece operar em sentido oposto, com conteúdos estabelecidos em cartilhas e definidos em gabinetes, distante das realidades individuais. Surge outro questionamento: como incluir, como desenvolver educação inclusiva, como desenvolver formação integral com conteúdos impostos por instituições estranhas às realidades escolares e comunitárias?

Referenciamos o PNE 2014-2024 como importante instrumento de regulação e orientação da política nacional para a educação que, na Meta 4, definiu a universalização do atendimento escolar na rede regular de ensino para toda população com idade entre 4 e 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com dois objetivos: matricular todas as crianças e jovens com essas características em escolas comuns e garantir um sistema escolar inclusivo. Este documento trata o atendimento educacional especializado, observando a queda no número de estudantes com essas características. O não cumprimento dessa e de outras metas, representam a perpetuação de políticas públicas excludentes e colocam em questão as políticas definidas pela BNCC e pelo DRCMT.

Ao enfrentarmos a terceira pergunta proposta para investigação nessa dissertação, “A partir da BNCC, que conceitos de metodologias ativas podem ser relacionados com educação inclusiva e que potências para a aprendizagem e a inclusão podem ser viabilizadas?”, compreendemos que a BNCC e o DRCMT descrevem as metodologias ativas como estratégias de ensino com relevante potencial para promover a educação inclusiva, proporcionar participação ativa na construção do conhecimento. Dentre as possibilidades da educação inclusiva, a BNCC destaca o protagonismo, a aprendizagem colaborativa, a flexibilidade e a adaptação das estratégias de ensino, as avaliações em tempo real, o desenvolvimento da autonomia, o uso de tecnologias e recursos assistivos no atendimento às necessidades específicas de alunos/as com deficiência, o incentivo à análise crítica e à reflexão, por parte dos/as alunos/as, sobre o que aprendem.

Parece ter validade a perspectiva do uso de metodologias ativas na educação especial e inclusiva para atender à diversidade de estudantes, com e sem deficiência. Porém, é preciso que os/as professores/as analisem quais metodologias são adequadas para valorizar e potencializar o aprendizado, o protagonismo e a autonomia. Há professores/as que já fazem uso de metodologias ativas em suas práticas pedagógicas, o que denotam o enriquecimento e a melhora nas relações educacionais, em razão de os/as professores/as buscarem diferentes e mais eficazes metodologias, estratégias e recursos para ensinar. No entanto, não é somente aos/as professores/as que cabe a responsabilidade. A ação do Estado precisa ser efetiva, concreta e

atenção às demandas e cumprimento das políticas públicas, com financiamento, atenção aos espaços e equipamentos pedagógicos, ao financiamento, à formação e valorização docente.

Nesse contexto, referimos a necessidade de considerar o potencial de desenvolvimento e de aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas limitações, valendo-se da educação compensatória para desenvolver as potencialidades de alunos/as com deficiência. Parece ser imprescindível a adaptação de metodologias ativas para atender às necessidades específicas, criar um ambiente de aprendizado inclusivo e de formação integral. A abordagem das várias metodologias ativas, como projetos, aprendizado baseado em problemas, sala de aula invertida, uso de tecnologias e atividades colaborativas, denotam a flexibilidade e a diversificação de estratégias de ensino que podem ser utilizadas no atendimento às mais diversas necessidades, com condições de tornar a educação inclusiva uma realidade.

Reconhecemos que a educação inclusiva opera num campo de considerável imprevisibilidade, entretanto, a preparação para desenvolver o planejado e a atenção ao inusitado, inesperado, deve estar na formação docente permanente e possibilitar estratégias de adaptação, de (re)planejamento, de modo a viabilizar que o processo de ensino e aprendizagem escolar ocorra da melhor maneira possível. A imprevisibilidade da educação inclusiva deve-se à diversidade dos alunos e às suas diferentes necessidades que podem surgir no decorrer do seu desenvolvimento no âmbito escolar, o que exigirá dos professores a capacidade de adaptação e (re)planejamento constante.

Ao desenvolvermos as reflexões dessa dissertação, observamos elementos que contribuem para a integração de metodologias ativas na educação inclusiva e suas implicações para o desenvolvimento de estudantes com e sem deficiência. O ambiente de aprendizado que conta com metodologias ativas, que valoriza a diversidade dos/as alunos/as e o atendimento às suas necessidades individuais, promove a inclusão e o respeito às diferenças, princípios da educação inclusiva. As metodologias ativas parecem incentivar o protagonismo e o engajamento pelo próprio aprendizado e desenvolver autonomia.

Entretanto, deparamo-nos com elementos negativos como os desafios estruturais e a ação do poder público. A implementação das metodologias ativas requer adaptações físicas nas escolas, formação continuada de professores/as, financiamento, cuidado e prioridade efetiva, não retórica, com a educação de formação integral. São dois desafios que demandam tempo e recursos para se concretizar. A integração entre educação especial e educação inclusiva demanda ação cooperativa de políticas públicas para unificar as abordagens e recursos. A falta de alinhamento entre as políticas e o afastamento do quadro de professores/as das formulações

e gestão dos processos educativos, dificulta a implementação de metodologias ativas bem-sucedidas e de qualquer metodologia ou processos que se instale de modo estranho.

Diante dos prós e dos contras, sem querer definir uma verdade ou apresentar a solução, condição que não temos, podemos sugerir caminhos para a educação inclusiva com uso de metodologias ativas para além dos modismos e propostas salvacionistas de última hora. Acreditamos em uma abordagem integrada e multidisciplinar, sendo primordial: formação continuada de docentes para a educação inclusiva; alinhamento de políticas públicas coordenadas e homologadas entre a educação especial e a educação inclusiva com a participação de professores e professoras de sala de aula e pesquisadores/as; capacidade das escolas em se adaptar rapidamente às situações imprevistas e flexibilidade para oferecer a alunos/as com deficiência o suporte que precisam. A realização de avaliação formativa para acompanhar o progresso de todos/as os/as alunos/as, o envolvimento das famílias e da comunidade no processo de educação inclusiva como contribuição com um ambiente escolar mais acessível e com o apoio devido ao coletivo discente.

A integração de metodologias na educação inclusiva representa o *ativo* necessário e, talvez, há muito aplicado, desenvolvido, experienciado nas salas de aulas, nas escolas e nas salas de recursos. Enfrentar os desafios como as necessidades de adaptações estruturais, de cooperação política e a imprevisibilidade própria da educação inclusiva são, passos importantes e necessários como o estabelecimento do diálogo com a comunidade escolar – pais, mães, docentes e estudantes –, sistemas de educação e gestões para construir educação inclusiva com identidade, com as características e idealidades que os indivíduos desejam. O caminho para que a integração aconteça, envolve uma abordagem equilibrada, com foco na formação integral.

Para futuras pesquisas relacionadas à integração de metodologias ativas na educação inclusiva, recomendamos, 1) estudo que avalie o impacto a longo prazo para determinar como o uso de metodologias ativas na educação impacta o desempenho, a autonomia e a inclusão social de alunos/as com deficiência; 2) investigar diferentes estratégias de formação docente, incluindo programas de desenvolvimento profissional para identificar abordagens mais eficazes na capacitação e implementação de metodologias para a educação inclusiva; 3) pesquisa que avalie estratégias específicas de adaptação usadas em metodologias ativas para atender as necessidades de alunos/as com deficiência e visualizar as mais eficazes. Ponderamos que nossa pesquisa e as recomendações elencadas podem contribuir para com o avanço do conhecimento e aprimoramento das práticas de educação inclusiva com uso de metodologias ativas. Mas salientamos que, metodologias ativas não são somente aquelas estabelecidas pela literatura acadêmica da moda ou anunciadas por políticas e fundações de interesse econômico-financeiro

e estatístico. Ativas são aquelas metodologias, ou todas as metodologias, que contribuem no envolvimento e no aprendizado de estudantes, no caso com deficiência, para consolidar maior autonomia e protagonismo. Elas podem estar em uso, sendo desenvolvidas e suscitando resultados, há muito, nas escolas inclusivas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Susimeire Vivien Rosotti de; PEREIRA, Patrícia Sândalo; LOPES, Anemari Roesler LuersenVieira. Os princípios da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) e a Educação Escolar como direito. **Revemop**, Ouro Preto, Brasil, v. 3, 2021. p. 1-24.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

ANTUNES, André. Maior parte do PNE não será cumprida, aponta relatório. **FIOCRUZ**, 2022. Publicado em: 26 jun. 2022. Disponível em: [https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/maior-parte-do-pne-nao-sera-cumprida-aponta-relatorio#:~:text=H%C3%A1%20tr%C3%AAs%20anos%20do%20final,segunda%2Deira%20\(20\)](https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/maior-parte-do-pne-nao-sera-cumprida-aponta-relatorio#:~:text=H%C3%A1%20tr%C3%AAs%20anos%20do%20final,segunda%2Deira%20(20).). Acesso em 02 ago. 2022.

BACICH, Lílían; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Brasília: INEP, 2022.

BRASIL. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: MEC/SEMESP, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 02 ago. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 17**. Congresso Nacional de Educação. Brasília: CNE/CES, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 02 ago. 2022.

CARVALHO, Edilene Francisco de. Adequação Curricular: Prática e teoria. **Revista Sala de Recursos**, out./dez. 2020, p. 57-61. Disponível em: <http://www.saladerecursos.com.br>. Acesso em 02 ago. 2022.

CASSOL, Claudionei Vicente. **Seminário de Educação e Teorias do Conhecimento**. Aulas em Rondonópolis-MT. Minter URI-IBG, de 25 a 29 de outubro de 2022a.

CASSOL, Claudionei Vicente. **Dos conteúdos às habilidades e competências: conceitos, compreensões e soluções?** Publicado em: 14 maio 2022. Disponível em: <https://www.neipies.com/dos-conteudos-as-habilidades-e-competencias-conceitos-compreensoes-e-solucoes/>. Acesso em: 22 set. 2022b.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, n. 2. Braga – Portugal: Universidade do Minho, 2003. p. 221-236.

COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas Berbel. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DILL, Juliana Kaefer. **Educação especial e educação integral: Um estudo de caso sobre as interfaces em uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, 2019.

DINIZ, Yasmine. **Entenda o que são e como trabalhar as metodologias ativas**. Publicado em 19 maio 2021. Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/metodologias-ativas/>. Acesso em: 22 set. 2022.

DRCMT. **Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense**. SEDUC/MT: Cuiabá, 2018. Arquivo em PDF.

FURTADO, Roberval Ângelo; GOMES, Vera Lúcia Gomes; CASTRO, Rita de Fátima da Silva Rosas de. O monitoramento e avaliação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014-2024: contribuições para o debate. **Revista Teias**, v. 23, n. 65, jan./mar. 2022, p. 320-336.

GRITTI, Alice; OLIVEIRA, Cláudia Ap. Manzoli de; GALLI, Marília Fernanda. Metodologias ativas e inclusão. **Revista Educação em Foco**, ed. 14, 2022, p. 135-149.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_mato_grosso_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

LIMA, Roger Pena de. Análise da formulação e da implementação da meta 4 do Plano Nacional de Educação: tensões entre a inclusão total e a inclusão preferencial. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 35, ago. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/arthu/Downloads/72002-303546-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669-0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2022.

- MEC. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. MEC / Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2022.
- MEC. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.
- MIRANDA, Simão. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Linhas Críticas**, v. 8 n. 14. Brasília, jan./jun. 2022. p. 21-34.
- MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. Todos pela Educação. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 08 set. 2022.
- MOLL, Jaqueline. **Caderno Educação Integral**: Série Mais Educação. Brasília: MEC, SECAD, 2008.
- MONTEIRO, Jair Curcino; CASTILHO, Weimar Silva; SOUZA; Wallysonn Alves de. Sequência didática como instrumento de promoção da aprendizagem significativa. **Revista Eletrônica DECT**, v. 9, n. 01. Vitória - ES, 2019. p. 292-305.
- MORAN, José. *In*: BACICH, Lílían; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de; LANNER de MOURA, Anna Regina. Escola: um espaço cultural. **Matemática na educação infantil**: conhecer, (re)criar - um modo de lidar com as dimensões do mundo. São Paulo: Diadema/SECEL, 1998.
- NOGUEIRA, Nilbo. **Vantagens de trabalhar com a Pedagogia de Projetos**. Publicado em: 05 fev. 2018. Disponível em: <http://nilbonogueira.com.br/vantagens-da-pedagogia-de-projetos/>. Acesso em: 08 set. 2022.
- OBSERVATÓRIO PNE. **20 metas do PNE**. 2014. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/metad>. Acesso em 02 ago. 2022.
- PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a Modernidade. *In*: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 13-20.
- PAVÃO, Ana Cláudia de Oliveira; OLIVEIRA PAVÃO, Sílvia Maria de. (org.). **Metodologias ativas na Educação especial/inclusiva**. Santa Maria – RS: FACOS-UFSM, 2021.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. São Paulo: Forense Universitária, 1978.
- SCHÄFFER, Gabrieli; CASSOL, Claudionei Vicente. Biosofia como sentido integral pensar, sentir e viver. **Revista Científica**. Faculdade de Balsas, v. 12, n. 1.

2021. P. 35-45. Disponível em:

<https://revista.unibalsas.edu.br/index.php/unibalsas/article/view/137/111>. Acesso em: 08 set. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Fundamentos da Educação Especial**. 2006. Texto disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_elsa_midori_shimazaki.pdf. Acesso em: 08 set. 2022.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 12 maio 2023.

VEIGA NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Educação e Sociedade**, Dossiê Diferenças, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos de Defectologia**. Obras completas. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves da. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. 1. ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.