UNIVERSIDADE FEEVALE

MESTRADO EM INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE

VIVIAN FLORES FLACH

# O CURRÍCULO ADAPTADO E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Novo Hamburgo
2014

VIVIAN FLORES FLACH

MESTRADO EM INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE

# O CURRÍCULO ADAPTADO E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Dissertação apresentada como requisito parcial e último para a obtenção do grau de Mestre em Inclusão Social e Acessibilidade, pela Universidade Feevale.

Orientador: Prof. Dra. Denise Macedo Ziliotto
Coorientadora: Prof. Dra. Lisiane Machado de Oliveira Menegotto

Novo Hamburgo
2014

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Flach, Vivian Flores.
O currículo adaptado e a construção da escola inclusiva / Vivian Flores Flach. – 2014.
99 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade) – Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2014.
Inclui bibliografia e apêndice.
"Orientador: Prof. Dra. Denise Macedo Ziliotto; Coorientadora: Prof. Dra. Lisiane Machado de Oliveira Menegotto".

1. Currículos - Adaptação. 2. Inclusão escolar. 3. Educação especial. 4. Prática de ensino. 5. Professores - Formação. I. Título.

CDU 376:371.214

Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507

VIVIAN FLORES FLACH

Dissertação de Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade, com título O currículo adaptado e a construção da escola inclusiva, apresentada como requisito parcial e último para a obtenção do grau de Mestre em Inclusão Social e Acessibilidade.

Aprovado por:

_____
Prof. Dra. Denise Macedo Ziliotto (Orientadora)

_____
Prof. Dr. Ernani Mügge

_____
Prof. Dra. Jacinta Sidegum Renner (FEEVALE)

Novo Hamburgo, fevereiro de 2014.

## AGRADECIMENTOS

Para que este sonho fosse possível de ser realizado foi necessário o apoio de muitas pessoas especial, sendo meus agradecimentos...

À meu pai e minha mãe, por terem me educado ensinando sempre que a maior riqueza que uma pessoa pode ter é o conhecimento. Agradeço pelo incentivo.

Aos meus irmãos, pelo dever de ter que ser sempre exemplo a eles.

Ao meu marido, Michel Vinicius Flach, pela enorme paciência nos meus momentos de crise, pelo companheirismo e compreensão nos momentos em que precisei estar ausente, por ter cuidado tão bem dos nossos filhos enquanto me dedicava a este sonho, e por tudo mais.

Aos meus filhos, por encherem de amor a minha vida.

Às pessoas que me auxiliaram cuidando dos meus filhos quando precisava estudar.

Ao Miguel Ramiro Flach e Maria Getrudes Flach, que financiaram o primeiro ano deste Mestrado. Agradeço pela confiança.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, pela bolsa concedida no segundo ano de Mestrado.

Agradeço especialmente à minha Orientadora, Prof. Dra. Denise Macedo Ziliotto, pelas aprendizagens, incentivo, confiança, paciência, disponibilidade, e principalmente, pela amizade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Inclusão Social e Acessibilidade da Universidade Feevale, com quem tive a grata felicidade de compartilhar saberes.

Às escolas e professoras que participaram deste estudo.

Aos meus amigos e todos que torcem por mim e acompanharam minha caminhada.

*Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.*

Boaventura de Sousa Santos

## RESUMO

A escola assiste um número cada vez maior de alunos e alunas com diferenças em várias dimensões – social, cultural, econômica, psicológica, orgânica, de aprendizagem – que muitas vezes fracassam e/ou são excluídos do processo educativo. Diante de indicadores de evasão e reprovação, o Estado tem proposto políticas públicas e ações afirmativas, no intuito de atuar nesse cenário. Especialmente em relação ao currículo, percebeu-se decisivo adotar medidas de flexibilização e dinamização para atender à diversidade existente de necessidades educacionais dos discentes. Nesse sentido, as adaptações curriculares procuram subsidiar a prática docente, propondo alterações a serem desencadeadas no currículo escolar a fim de favorecer a aprendizagem de todos os alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Esta investigação teve como objetivo verificar se as adaptações curriculares, na perspectiva da escola inclusiva, favorecem as condições de permanência e promovem a aprendizagem dos discentes com NEE. A pesquisa qualitativa com delineamento descritivo em escolas de ensino fundamental teve como participantes sete gestoras escolares e 23 professoras. A coleta dos dados valeu-se de entrevistas, posteriormente transcritas e submetidas à técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010). Os resultados encontrados apontaram que a maioria das gestoras e professoras acredita que as adaptações curriculares favorecem as condições de permanência dos alunos com NEE nas escolas. Essa análise tem como argumentos a facilitação na avaliação dos conteúdos e as adequações nas atividades, levando em consideração as limitações desses discentes, o que, consequentemente, favorece a possibilidade de promoção dos alunos com NEE às séries sequenciais. Quanto à aprendizagem, evidenciou-se que há uma fragilização no processo educativo desses alunos, sendo que muitos dos professores demonstraram falta de capacitação em relação às adaptações curriculares e à educação inclusiva, o que não assegura a efetividade do processo dos alunos com NEE no ambiente escolar.



**Palavras-chave:** Adaptações Curriculares. Currículo. Escola Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais.

## ABSTRACT

Schools have received a growing number of students presenting with social, cultural, economic, psychological, organic and learning differences. These students have often failed in school and/or have been excluded from the educative process. Faced with school evasion and learning failure, the State has proposed public policies and affirmative actions to act in such scenario. Concerning the curriculum, adopting flexibilization and dynamization actions has been decisive in the attempt to meet the diversity of students' educational needs. In this sense, curriculum adaptations have subsidized the teachers' practice through changes in the school curriculum to favor students with special educational needs (SEN). This investigation aimed at verifying whether curriculum adaptations, from the inclusive school perspective, have favored the permanence and learning of SEN students. Seven school managers and 23 teachers participated in this qualitative research with a descriptive design. Data collection included interviews, which were later transcribed and subjected to Bardin's technique of content analysis. The results have pointed out that most managers and teachers believe that curriculum adaptations favor the permanence of SEN students in school. This analysis has been grounded on evidences such as the facilitation in content evaluations and the activity adaptations considering these students' limitations, thus favoring the possibility of their promotion to subsequent grades. Regarding learning, these students' educative process has become fragile, and several teachers have been unable to deal with curriculum adaptations and inclusive education, which have not guaranteed the effectiveness of the educative process of SEN students in the school setting.



**Key-words**: Curriculum Adaptations. Curriculum. Inclusive School. Special Educational Needs.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tabela de dados profissionais dos professores e equipe diretivas.....54-56

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO** ..... 11

**2 A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA** ..... 15

2.1 O CONTEXTO BRASILEIRO ..... 18
2.2 DIMENSÃO JURÍDICA DA ESCOLA INCLUSIVA ..... 22

**3 CONTEXTOS HISTÓRICOS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E IMPLICAÇÕES CURRICULARES** ..... 31

**4 ESCOLA INCLUSIVA E CURRICULO ADAPTADO** ..... 42

**5 O PERCURSO INVESTIGATIVO** ..... 47

**6 ACOLHIDA PARA PENSAR O CURRÍCULO ADAPTADO: A CHEGADA NAS ESCOLAS** ..... 51

**7 ANÁLISE E REFLEXÕES** ..... 57

7.1 A PRESENÇA DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES: PARA QUEM? ..... 57
7.2 A CONSTITUIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES ..... 62
7.3 VISIBILIDADE DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES ..... 66
7.4 A EFETIVIDADE DO CURRÍCULO ADAPTADO ..... 73

**8 CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... 83

**REFERÊNCIAS** ..... 86

**APÊNDICES** ..... 94

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..... 95
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES ..... 97
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE DIRETIVA ..... 99

# 1 INTRODUÇÃO

A escola, entendida como espaço de relação com o saber e de apropriação de conhecimentos e bens culturais acumulados pela humanidade (CARVALHO, 2008), tem-se mostrado, historicamente, como um espaço elitista, excludente e marginalizador (NUNES, 2012).

Segundo Schwartzman (2005), a falta de qualidade e a questão da repetência escolar estão entre os principais desafios e impasses da escola brasileira. O autor associa as distorções de série/idade dos discentes à falta de qualidade do ensino, revelando que, em função da repetência, milhões de alunos e alunas, no ensino fundamental, estão acima da idade ideal. Sobre a evasão escolar, ele afirma que esta ocorre principalmente quando os jovens chegam à adolescência e estão em faixa etária muito superior àquela esperada a série em que se encontram.

O Fórum Nacional de Educação (FNE), em 2013, em documento que versa sobre os indicadores e desafios da atual educação brasileira, afirma esses desafios são: a melhoria do acesso, permanência e aprendizagem com qualidade, em todos os níveis, etapas e modalidades; a universalização da educação básica e a gestão democrática nos sistemas de educação as questões que podem reverter a situação vigente. Ressalta também a importância do aumento dos anos de escolarização e da jornada escolar, com qualidade, sendo esses os requisitos para a constituição de uma sociedade inclusiva, que busque erradicar a pobreza.

O Brasil tem hoje, em média, apenas 7,5 anos de educação/escolarização da população, com elevado número de analfabetos (cerca de 14 milhões) e baixa taxa de escolarização líquida de 15 a 17 anos no ensino médio (cerca de 50%). Essas são condições a serem enfrentadas, pois interferem na melhoria da distribuição de renda e nos processos de trabalho, saúde e educação em geral e ambiental, contribuindo para a superação da exclusão social (FNE, 2013).

Dados apresentados no FNE, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2011), em 2010, a população brasileira de crianças e jovens de 0 a 24 anos era de 77.455.144, enquanto o registro do número de matrículas na educação básica e superior, dessa mesma faixa etária, no ano de 2011, foi de 52.118.610, representando, aproximadamente, 32,7% de crianças e jovens sem acesso à educação.

Em relação à conclusão do ensino fundamental e médio na idade adequada, correspondendo a faixa etária de 06 a 17 anos, cerca de 6,54% dos jovens de 15 anos e 80,9% de 19 anos de idade não concluíram o ensino fundamental, assim como 48,9% da população de 19 anos ainda não haviam concluído o ensino médio em 2011. Dessa forma, dos 30.358.640 estudantes matriculados em 2011 no ensino fundamental, 6.952.129 encontram-se fora da idade adequada para frequentar essa etapa educacional, representando um percentual de 22,9%, como taxa média brasileira de defasagem escolar no ensino fundamental. Já as taxas de defasagem idade-nível/etapa no ensino médio são ainda mais elevadas, com uma média percentual brasileira de 32,8%, em 2011, sendo que, dos 8.400.689 estudantes matriculados na etapa final da educação básica, 2.755.426 encontram-se fora da faixa adequada, que é de 15 a 17 anos. Quanto à educação superior, em 2011, registrou-se 6.646.000 matriculados, sendo que desses apenas 3.331.000 (50,1%) estão na faixa etária adequada, ou seja, de 18 a 24 anos (FNE, 2013).

Portanto, garantir o acesso de todos à educação, assim como melhorar a qualidade da educação, de modo a garantir a aprendizagem e a redução da distorção/defasagem idade-nível/etapa educacional, bem como a correção do fluxo escolar, são demandas que se apresentam como alguns dos atuais desafios da escola contemporânea.

Ainda segundo o INEP, o Brasil é país participante do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), que é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, que ocorre a cada três anos, com o objetivo produzir indicadores que possam contribuir para a discussão da qualidade da educação dos países envolvidos, sendo verificados os conhecimentos relacionados à leitura, à matemática e às ciências de estudantes na faixa etária dos 15 anos. Na primeira edição do PISA, no ano 2000, com um total de 43 países participantes, o Brasil ocupou a 42ª posição nos conhecimentos verificados em ciências e também em matemática e a 39ª posição quanto ao domínio da leitura. Já no ano de 2012, o número de países envolvidos no PISA chegou a 64, sendo o Brasil ocupante da 59ª posição nas áreas de ciências, 56ª em leitura e 58ª posição em relação aos conhecimentos matemáticos.

No âmbito nacional, emprega-se como indicador o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que possui escala de zero a dez, sendo calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – e Prova Brasil), sendo esse último item aplicado no 5º e 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, com provas de língua portuguesa e matemática, realizadas a cada dois anos. Em 2005, quando o

IDEB foi calculado pela primeira vez, a média nacional para anos iniciais do ensino fundamental era de 3,8, com uma representação de quase 60% de estudantes matriculados em escolas consideradas de baixa qualidade, com IDEB abaixo de 3,8. Já em 2011, o percentual do IDEB nos anos iniciais subiu para 5,0, porém, apesar do avanço, o Brasil não conseguiu alcançar a nota 6.0 que expressa a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Com relação aos maiores índices do IDEB apresentados, ainda nos anos iniciais, em 2005, foram registrados pouco menos de 3% de crianças matriculadas em escolas com IDEB superior a 5,0, sendo que esse percentual avançou para 38% em 2011. Nos anos finais do ensino fundamental, os números são ainda mais alarmantes: em 2005, 56% das matriculas dos estudantes estavam em escolas com IDEB inferior a 3,4, e as redes com percentual acima de 4,5 atendiam pouco mais de 2,4% dos estudantes. Em 2011, a média nacional do IDEB para as séries finais foi de 4,1, em que 26,59% continuavam estudando em escolas com nota abaixo de 3,4. Em escolas com nota acima da nota de 4,5, em 2011, estavam matriculados apenas 17,17% dos estudantes.

Diante dos números acima expostos, que expressam a situação educacional brasileira, faz-se necessário repensar o currículo, entendido como ponto central de referência na melhoria da qualidade do ensino escolar (SACRISTÁN, 2000), por influenciar diretamente a organização escolar e as práticas pedagógicas (LIMA et al, 2011). Diante da diversidade presente na escola, que abarca um número cada vez maior de alunos e alunas com diferenças de cunho social, cultural, econômico, psicológico, orgânico e/ou de aprendizagem, que muitas vezes fracassam e/ou são excluídos da/na escola, faz-se necessário medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às diferentes necessidades educacionais dos discentes (CARVALHO, 2008). As políticas públicas de inclusão, em especial as políticas educacionais, tem uma maior incidência sobre a educação especial e pessoas com deficiência, porém propõe-se, neste estudo, um olhar sobre a educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais dos discentes referindo-se a esses dois conceitos a partir da Declaração de Salamanca (1994), que diz ser a educação inclusiva aquela que assume não apenas o direito à educação aos deficientes, mas também daqueles com dificuldades temporárias ou permanentes, os marginalizados, os que vivem nas ruas, os que trabalham, as minorias éticas ou culturais ou, simplesmente, aqueles que estão fora da escola, por qualquer motivo que seja; já o termo necessidades educacionais especiais remete a todas as crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem, seja permanente ou temporária (UNESCO, 1994).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares instituídos pela Secretaria de Educação Fundamental e Secretaria de Educação Especial, no ano de 1998, propõem a adaptação curricular, na perspectiva da educação inclusiva, como uma proposta que procura subsidiar a prática docente, propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e no desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico, levando em conta as diferentes NEE dos estudantes, respeitando suas particularidades, no intuito de favorecer a aprendizagem a todos (BRASIL, 1998).

Partindo deste pressuposto, engendra-se o seguinte problema de pesquisa: O currículo adaptado, no cotidiano da escola inclusiva, favorece as condições de permanência e promove a aprendizagem dos discentes com NEE?

Como desdobramento da investigação, a partir do seu objetivo central, fundamentado em investigar se, efetivamente, o currículo adaptado favorece as condições de permanência e promove a aprendizagem dos discentes com NEE, tem-se como objetivos específicos: verificar as adaptações curriculares elaboradas para discentes com NEE; analisar o percurso escolar dos discentes com NEE através de documentos que registrem sua trajetória nesse contexto; identificar as ideias e posicionamentos dos docentes e equipes diretivas acerca da construção das adaptações curriculares e sua efetividade na educação dos discentes com NEE.

Quanto à delimitação metodológica, optou-se pela pesquisa qualitativa com delineamento descritivo, sendo a abordagem empírica realizada em quatro escolas municipais da rede de educação do município de Novo Hamburgo/RS com a participação de sete gestoras escolares e 23 professoras. A coleta de dados foi obtida através de entrevistas semiestruturadas com a equipe diretiva e as professoras. A análise dessas foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2010).

Para tanto, organiza-se o trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo, define-se o conceito de educação inclusiva e apresenta alguns dos aspectos históricos e legais deste processo no âmbito brasileiro; no segundo capítulo, são apresentadas as diferentes implicações do currículo no espaço escolar; no terceiro capítulo, discute-se as adaptações curriculares e sua importância no processo de escolarização dos discentes com NEE; no quarto capítulo, dedica-se às adaptações curriculares na escola inclusiva; no quinto capítulo, apresenta-se o percurso metodológico investigativo; no sexto capítulo, alude à chegada às escolas para pensar o currículo adaptado e as primeiras impressões; e, por fim, no sétimo capítulo, realiza-se a apresentação, a análise e a discussão dos dados coletados.

## 2 A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Historicamente, a humanidade passou por distintas maneiras de se relacionar com as pessoas "diferentes da normalidade", apresentando etapas de exclusão, atendimento segregado, integração e inclusão, sendo evidenciadas tais dimensões também no contexto escolar (SELAU, 2005). No período que se estende da Antiguidade à Idade Média, atitudes de exclusão do convívio social das pessoas deficientes eram consideradas normais e legítimas. Em Esparta, por exemplo, as crianças com alguma deficiência física ou mental eram avaliadas como sub-humanas, sendo abandonadas ou eliminadas. Já na Roma antiga, crianças tidas como "diferentes" eram atiradas nos rios, considerando esse procedimento uma prática social reguladora. Também, no medievo, eram os deficientes associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, devendo ser afastados do convívio social, legitimando sua perseguição e morte (CARDOSO, 2003).

Com a difusão do cristianismo, os representantes da igreja passaram a ditar os valores morais, éticos e religiosos, trazendo novas ideias sobre a origem do ser humano, sua relação com a natureza e com Deus. Começam a ser dados, a partir daí, os primeiros sinais de mudança em relação às condições a que os deficientes eram submetidos, pois a doutrina cristã percebe que todo o ser humano, como filho e filha de Deus, deve ser amado, acolhido e respeitado, independentemente de seus problemas ou deficiências (ROSA, 2009; SELAU, 2005). Porém, ao afirmar o homem como imagem e semelhança de Deus, a igreja entendia que a perfeição física e mental era própria da condição humana, e os imperfeitos, ou seja, os deficientes, muitas vezes eram postos à margem desta condição (MAZZOTTA, 2001).

Rosa (2009) afirma que com a expansão do poder da Igreja Católica junto à nobreza, no século XV, organizou-se e difundiu-se na Santa Inquisição, que levou a fogueira e a morte todo aquele que se contrapôs aos princípios do cristianismo, incluindo neste contexto as pessoas com deficiência, os homossexuais, os videntes e as feiticeiras.

A partir de meados do século XVI, a questão da diferença, da anormalidade, transita da órbita religiosa, de influência da igreja, para ser objeto de estudo da medicina. A deficiência deixa de ser, então, obra de santos e demônios, passando a ser compreendida como efeito de herança *genética* e, consequentemente, nos anos posteriores, essas pessoas passaram a serem enclausuradas em instituições, onde eram segregados todos aqueles que não correspondiam aos padrões de normalidade (ROSA, 2009; CARDOSO, 2003).

Segundo Mazzotta (2001), foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos a favor da educação dos deficientes tiveram início, ainda que sob o caráter de atendimentos assistenciais, terapêuticos e abrigo. Em 1620, na França, foi impressa a primeira obra sobre a educação de deficientes, de autoria de Jean-Paul Bonet, com o título *Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar*. Já em 1770, foi fundada a primeira instituição especializada para a educação de surdos-mudos, por Charles M. Eppée, na cidade de Paris.

Ainda na França, no final do século XVIII, o médico Jean Itard foi incumbido pelo governo de cuidar e educar um garoto encontrado na floresta de L'Aveyron, que ficou conhecido como Victor, sendo considerado um deficiente mental profundo por Philippe Pinel, médico francês organicista. Pinel julgava a deficiência mental como uma patologia cerebral irreversível e incurável, porém Itard acreditava que o retardo de Victor não se devia a uma deficiência biológica, mas a uma insuficiência cultural, a uma carência de experiências de exercício intelectual. A partir de estimulações e intervenções de Itard, o menino obteve crescimento significativo no campo da fala, da organização de hábitos e do desenvolvimento cognitivo. Esse foi considerado o primeiro esforço e estudo sistemático de reabilitação de uma criança "diferente", levando o médico francês Jean Itard a ser concebido como o pai da Educação Especial no Ocidente. Em 1880 Itard publicou um livro em que registrou suas tentativas em educar Victor e o estudo foi considerado o primeiro manual de educação sobre deficiência mental (ROSA, 2009; CARDOSO, 2003; SELAU, 2005, MAZZOTTA, 2001).

Edward Seguin, aluno de Itard e também médico, estabeleceu o primeiro internato público da França, prosseguindo os estudos sobre crianças com retardo mental, imaginando um currículo para elas. Em 1907, migrou para os Estados Unidos e publicou a obra intitulada *Idiocyand its Treatment by the Physiological Method*, apresentando um programa para escola residencial (MAZZOTTA, 2001).

Segundo Rosa (2009), durante o século XIX, multiplicaram-se as instituições que recebiam as pessoas com deficiência, em sua maioria com *status* de hospício ou leprosário, que ofereciam basicamente tratamentos direcionados às necessidades básicas humanas. A autora afirma ainda que, enquanto a deficiência mental era estudada pela medicina e tratada como orgânica, paralelamente, era estudada pela pedagogia, com contribuições de alguns médicos, como exemplo, Jean Itard, Edward Seguin e Maria Mentessori, além de estudiosos da didática.

Nos Estados Unidos, no período de 1850 a 1920, o número de escolas residenciais se expandiu, seguindo o modelo europeu, mas, já por volta do final do século XIX, essas escolas foram consideradas instituições não-apropriadas para a educação dos deficientes mentais. A

partir daí, começaram a desenvolver programas de externato, com a primeira classe especial diária destinada a crianças com retardo, surgida em 1896 (MAZZOTTA, 2001).

Por volta de 1940, nos Estados Unidos, pais de crianças com paralisia cerebral se organizaram e fundaram a *New York State Cerebral Palsy Association*, no intuito de arrecadarem fundos para centros de tratamento e pesquisas, assim como pressionar organizações governamentais para ações em beneficio das pessoas com paralisia cerebral, visando estudos, treinamento pessoal e tratamento. Da mesma maneira, os pais de crianças com retardo mental organizaram-se fundaram a *New York State Carebral Palsy Association* por volta de 1950, e a *National Association for Retarded Childr*en – NARC, tendo essa última organização o objetivo de aclamar por uma educação pública primária aos jovens e crianças com retardo mental. A NARC teve influencia em diversos países, inspirando, no Brasil, a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs (MAZZOTTA, 2001).

Nesse período de institucionalização especializada das pessoas com deficiências, ocorreu o surgimento da Educação Especial, com centros de atendimento de caráter assistencialista muito mais do que educativo, iniciando um período de segregação. Do abandono e exclusão, as pessoas com deficiência passaram a ser segregadas em instituições especializadas que as atendiam separadamente das demais.

O movimento de Integração chega às escolas europeias no início de 1960, trazendo o conceito de normalização, cujos principais preceitos eram a aceitação da diferença assim como a garantia de uma vida da forma mais "normal" possível aos sujeitos com deficiências, na tentativa de derrubar as práticas de exclusão social vivenciadas por estes (SELAU, 2005). No âmbito escolar, a integração assume o princípio de que toda criança é capaz de aprender, devendo o discente com deficiência ser integrado ao ensino regular, esforçando-se para que sua adaptação fosse bem sucedida (ROZEK, 2009). A partir dessa perspectiva, os indivíduos com deficiência deveriam se reabilitar (por meio da educação ou até cirurgia) para que pudessem participar ativamente da vida na sociedade, visto que as diferenças constituíam um obstáculo/transtorno a aceitação social (SASSAKI, 2005).

Porém, apesar do mérito ao apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência, a proposta da integração foi marcada por dificuldades e resistências tanto por parte da escola como pelo grupo familiar, mostrando-se insuficiente e implicando na revisão desse modelo que responsabilizava somente a pessoa com deficiência no sentido de se preparar para sua integração à sociedade. Diante desse cenário, na década de 1980, iniciou-se o movimento de inclusão, liderado por intelectuais, pessoas com deficiências e simpatizantes da causa (ROZEK, 2009; SASSAKI, 2005).

Sob o princípio democrático de educação para todos, a inclusão inverte a lógica da integração – onde os alunos com deficiência é que deveriam se ajustar e se adaptar à escola e à sociedade – em uma nova concepção, em as instituições escolares é que necessitavam se ajustar e se adaptar a todos os alunos, inclusive àqueles com deficiência (ROZEK, 2009).

Entretanto, somente a partir da Conferencia Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizada pela UNESCO em 1994, o movimento da educação inclusiva desponta no cenário mundial. A educação passa a ser entendida como uma questão de direitos humanos, em que todos os indivíduos, inclusive os com deficiência, devem fazer parte, sendo dever da escola se redimensionar, modificando seu funcionamento para a acolhida de todos (KARAGIANNIS, A.; SATAINBACK, S.; STAINBACK, W.,1999). Como resultado da Conferência, a Declaração de Salamanca (1994) tornou-se um documento de referência para a formulação de reformas de políticas e de sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social (OLIVEIRA-MENEGOTTO et al, 2010). A Convenção Interamericana, de 1999, na Guatemala, juntamente com a Carta para o Terceiro Milênio, de 2001, em Londres, e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, também em 2001, reforçaram e reafirmaram o compromisso mundial com a inclusão das pessoas com NEE.

## 2.1. O CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, com a criação das escolas especiais aclamadas principalmente pelas organizações como Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e Sociedade Pestalozzi, ratificavam-se o movimento de segregação (CARDOSO, 2005; SELAU, 2005; GOFFREDO, 1997).

A inclusão da educação de deficientes passa a ser incluída nas políticas educacionais em nosso país somente na segunda metade do século XX, sendo antes registradas apenas algumas iniciativas oficiais e particulares, ambas isoladas (MAZZOTTA, 2001). Entre algumas das iniciativas isoladas, destaca-se em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, a fundação por Dom Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant e, em 1857, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Também vale ressaltar o atendimento médico-pedagógico aos deficientes mentais no Hospital Estadual de Salvador, em 1974, e os artigos científicos e técnicos publicados a partir de 1990 sobre a educação de deficientes mentais (*Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*,

*A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*, *Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência*, entre outros). Até 1950, registros indicam que, no Brasil, havia cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular e onze instituições especializadas, sendo públicos ou privados, que atendiam crianças com deficiência, principalmente, mentais (MAZZOTTA, 2001; GOFFREDO, 1997).

Mazzotta (2001) ressalta que, no Brasil, no período de 1957 a 1993, foram tomadas as primeiras iniciativas oficiais de âmbito nacional sobre a educação especial, com a criação de campanhas especificamente voltadas para este fim. Destaca como a primeira dessas, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, pelo Decreto Federal nº 42.728 de 1957, seguindo outras, como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Extinguiram-se as Campanhas em 1973, pois, com o Decreto nº 72.425, o Presidente Emílio G. Médici criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), possuindo a finalidade de promover a expansão e a melhoria no atendimento aos excepcionais em todo o país. Em 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), criada na estrutura básica do Ministério da Educação e mantendo as competências e quase toda a estrutura anteriormente tida no CENESP. Em 1990, o Ministério da Educação se reestrutura, extinguindo a Secretaria de Educação Especial, passando a ser atribuída a educação especial ao Departamento de educação Supletiva e Especial, órgão vinculado a Secretaria Nacional de Educação Básica. Em 1992, outra reorganização dos Ministérios deu-se após a queda do Presidente Fernando Collor de Mello, surgindo novamente a Secretaria de Educação Especial (SEESP), como órgão específico do Ministério da Educação e Desporto. Já no ano de 2011, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, a SEESP acabou fundindo-se com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004, passando a ser uma diretoria dessa, recebendo uma nova sigla para designá-la, a SECADI, com o adicionamento do "I" simbolizando a palavra inclusão (SECAD, 2011).

No Brasil, o movimento de inclusão teve seu início em meados dos anos 90, amparado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que afirmam a educação como direito de todos, garantindo às pessoas com NEE o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996).

Carvalho (2006) esclarece que o paradigma da inclusão escolar é um resgate histórico dos direitos de todos à educação de qualidade não se restringindo apenas aos alunos com

deficiência. Segundo a autora, “As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (CARVALHO, 2006, p. 29).

Portanto, a inclusão assume o direito à educação não apenas aos deficientes, mas também daqueles com dificuldades temporárias ou permanentes, os marginalizados, os que vivem nas ruas, os que trabalham, as minorias éticas ou culturais ou, simplesmente, aqueles que estão fora da escola, por qualquer motivo que seja (UNESCO, 2011).

Porém, como ressalta Oliveira-Meneggoto et al (2010), muito embora um conjunto de legislações assegure a inclusão no contexto escolar, ela não se efetiva apenas por decretos que a legitimam. A autora adverte que a inclusão escolar se faz possível “[...] a partir de ações e políticas educacionais, além da disposição dos educadores em celebrar a diferença” (OLIVEIRA-MENEGOTTO et al, 2010, p. 157).

Pesquisadores têm apontado alguns desafios a serem superados para a escola se tornam de fato um espaço inclusivo. Crochík et al (2009) entrevistaram 14 docentes que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental, sendo a metade deles atuantes em escola pública e outra metade, em escola particular. De acordo com os resultados da pesquisa dos autores, a maioria dos docentes declarou-se favorável à educação inclusiva, propondo como condições necessárias a sua implantação os seguintes itens: recursos humanos (formação e contratação de profissionais), diminuição de alunos em sala, restrição ao número de alunos com deficiência intelectual, necessidade de o professor ou a professora ser especialista em educação inclusiva, participação de outros especialistas (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos) e apoio de outro docente em sala.

Além disso, a maior parcela dos docentes considerarou que a educação inclusiva deve favorecer a socialização e a aprendizagem dos alunos e alunas com deficiência, porém, quando questionados, a metade dos docentes julga que a presença dos sujeitos com deficiência atrapalha a aprendizagem dos sem deficiência, enquanto a outra metade discorda. Sob a análise dos autores, são apontadas algumas contradições diante dos resultados obtidos nas entrevistas dos professores e das professoras sobre a educação inclusiva, como, por exemplo: ao mesmo tempo em que se consideram favoráveis a inclusão, os docentes julgam necessário uma formação especializada na área, considerando os indivíduos com deficiência muito diferentes dos sem deficiência, reforçando a tendência, na educação escolar, à homogeneidade da capacidade dos discentes, que, quando não respondem adequadamente, são encaminhados a especialistas para sanar suas falhas.

Com o objetivo de problematizar como a inclusão escolar, como processo político-educacional, se intensifica na sociedade atual, Santos (2010) desenvolveu uma investigação e afirmou que a inclusão escolar, além de basear-se no fato de que todas as diferenças humanas são consideradas normais - sendo que a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, também faz uma crítica às práticas da educação tradicional. Conclui que a educação inclusiva, ao se propor aumentar a participação de todos os alunos e alunas no ambiente e currículo escolar, acabaria reduzindo a exclusão escolar e social. Entendendo a escola como uma comunidade acolhedora, em que todos os discentes, independente das suas limitações, participam ativamente dos processos educativos, cuidando para que ninguém seja excluído, o autor acredita que a inclusão ultrapassaria o âmbito escolar para chegar ao âmbito social, construindo uma sociedade mais justa.

Santos (2010) identifica algumas exigências fundamentais para a efetivação da inclusão escolar, tais como: repensar o currículo e a formação do professor e professora, afirmando dever ser o docente cuidadoso, responsável e comprometido, assim como capaz de dar conta de outras competências tais como flexibilidade, eficiência, inclusão e mobilidade. Adverte que, para a obtenção de financiamentos aos países por parte do Banco Mundial, o critério “escola de qualidade” é estipulado, porém a educação brasileira tem sido marcada por um ensino de baixa qualidade e por altas taxas de evasão e repetência, estando, portanto, as políticas educacionais brasileiras deslocando de uma fase expansionista para uma fase de qualificação da Educação Básica. Seguindo essa lógica, o autor ainda defende que a formação permanente dos docentes deve ser a principal medida para elevar os níveis de qualidade da educação.

Ainda ressaltando sobre a importância da formação docente, Azambuja et al (2012) advertem para o fato das universidade transmitirem uma concepção ideal do sistema educacional, não abordando e discutindo os reais problemas encontrados nas escolas. Segundo ele, os jovens educadores, ao iniciarem na profissão, se surpreenderiam com situações desconhecidas, com a precariedade das condições de trabalho, sentindo-se incapazes e despreparados, sentimentos que podem estar ainda mais evidentes na relação com alunos e alunas com necessidades especiais de aprendizagem. Dessa forma, o autor assinala a importância de se repensar e reestruturar a formação docente, abrangendo as dimensões da formação tanto inicial quanto continuada, para haver de fato a concretização da escola inclusiva. Adverte para o fato de que, se o docente não possuir uma visão ampla do processo educacional, pode acabar contribuindo para a manutenção da estigmatização, o que impossibilitaria o avanço do processo para uma sociedade inclusiva.

Terra e Gomes (2013) fazem uma análise sobre as carências e os desafios da formação inicial e continuada assim como a atuação docente, considerando a implementação da escola inclusiva. Os autores identificam uma contradição existente entre a formação docente na área da educação inclusiva e o sentimento de insegurança e despreparo dos professores e professoras em relação aos sujeitos com NEE. Em sua investigação, eles constataram que os docentes apresentavam uma formação adequada quanto aos cursos de graduação e pós-graduação, sendo que 51,7% dos docentes entrevistados realizaram cursos específicos de formação para inclusão, no entanto 84,5% desses consideravam-se despreparados para o processo de inclusão, assim como uma parcela significativa apontou não conhecer as legislações específicas que cercam a questão.

Assim, os autores questionam sobre a falta de qualidade e eficácia dos cursos de formação inicial e continuada oferecidos, que parecem não favorecer a preparação profissional para a atuação no processo de inclusão. Problematizam também o comprometimento dos educadores em relação a esses cursos, assim como às contribuições que eles trazem em relação a mudanças de atitudes. Sobre a responsabilidade e competência dos docentes em relação ao atendimento educacional dos alunos e alunas com NEE, 54,5% dos docentes concordaram que é de sua competência tal atendimento, enquanto 45,5% se posicionaram contrariamente, evidenciando, dessa maneira, conforme os autores, que a efetivação da proposta inclusiva ainda parece distante do contexto no qual o estudo foi realizado (TERRA; GOMES, 2003).

Considerando os desafios acima apresentados, é importante aludir às seis dimensões de acessibilidade de Sassaki (2005) das quais a escola precisaria responder para tornar-se inclusiva e atenciosa às necessidades dos discentes: Acessibilidade arquitetônica – barreiras ambientais físicas; Acessibilidade comunicacional – barreias na comunicação interpessoal de linguagem, escrita e virtual; Acessibilidade metodológica – adaptação de métodos e técnicas de estudo / novo conceito de educação; Acessibilidade instrumental – instrumentos e utensílios de estudos; Acessibilidade programática – sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (legislações, regulamentos, normas); e, por fim, Acessibilidade atitudinal – quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

## 2.2 DIMENSÃO JURÍDICA DA ESCOLA INCLUSIVA

Reconhecer o caminho trilhado do ponto de vista legal e jurídico na direção da construção de uma educação inclusiva, através de declarações, convenções e decretos, pode dar visibilidade a elementos presentes nesta trajetória.

Em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os povos das Nações Unidas reafirmaram a fé e o respeito aos direitos fundamentais, à dignidade e ao valor da pessoa humana, assumindo o compromisso de promover o progresso social e de criar melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla. O artigo 26 desta declaração afirmava que

> Toda pessoa tem direito à educação. [...] A educação terá por finalidade o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Em 1975, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas proclamou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, apelando à ação nacional e à internacional para assegurar que ela fosse utilizada como base comum de referência para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Dentre outros princípios, afirmava-se a igualdade dos direitos civis e políticos das pessoas com deficiência em relação aos seus concidadãos de mesma idade e ressaltou-se o direito a educação e aos demais serviços que lhes possibilitassem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades, objetivando acelerar seu processo de integração social.

Com o objetivo promover a igualdade e participação plena das pessoas com deficiência na vida social e no desenvolvimento, em 1982, a ONU lança o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, indicando medidas eficazes para a prevenção da deficiência e sua reabilitação.

Em nosso país, especialmente em 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, vários dispositivos referentes aos direitos das pessoas com deficiência, tanto na educação como em outras áreas, foram aprovados. Destaca-se na área educacional, o Capítulo III, Seção I, art. 205, que prescreve:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Além disso, elege-se como um dos princípios para o ensino, a "[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988, art. 206, inc. L), acrescentando que o "[...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (BRASIL, 1988, art. 208, inc. V). Fundamentos como a cidadania e a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988, art.1º, inc. II e III), e objetivos fundamentais como a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, art. 3°, inc. IV) foram também reafirmados. A constituição assegurava ainda que o atendimento educacional especializado fosse oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos, sendo um complemento, mas não um substitutivo da escolarização ministrada na rede regular para todos os alunos.

No Brasil, a Lei nº 7.853 de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, entre outros sobre sua integração social, estabelece na área da educação medidas como a inclusão da Educação Especial como modalidade no sistema educacional, definindo como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado, podendo a pena para o infrator variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

No ano de 1990, a Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, teve como pauta "Educação Para Todos", trazendo a tona discussões a respeito da necessidade de se criar estratégias que favorecessem e assegurassem o acesso, a frequência e a permanência das crianças na escola, possibilitando-lhes escolarização por mais tempo. Esse encontro desencadeou algumas reformas educacionais quanto ao currículo e às práticas educativas no interior da escola, objetivando atender às necessidades dos alunos e alunas, das famílias e das comunidades locais sem perder de vista a formação dos cidadãos responsáveis e instruídos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1990, organizada pela ONU, reconhece o direito de todas as crianças à educação, afirmando o dever dela de orientá-las no desenvolvimento de suas personalidades, aptidões e capacidades física e mental, em todos seus potenciais.

No Brasil, ainda em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garantiu o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso na idade própria); o respeito dos educadores; o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede

regular, e a obrigatoriedade dos pais em matricular seus filhos e filhas na rede regular de ensino.

Na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos - Declaração e Programa de Ação de Viena - de julho de 1993, por sua vez, reafirmou-se o direito das Pessoas com Deficiência à igualdade de oportunidades através da eliminação de todas as barreiras socialmente impostas, quer sejam físicas, financeiras, sociais ou psicológicas, que excluam ou limitem a sua participação plena na vida em sociedade.

Juntamente com oito países, em 1993, o Brasil reafirmou seu compromisso em atender às necessidades básicas de aprendizagem e acesso de todos - crianças, jovens e adultos - à educação básica na Declaração de Nova Deli sobre Educação para Todos.

Em junho de 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em Salamanca, na Espanha, retomou-se os objetivos discutidos em Jomtien, através da Declaração de Salamanca, em que foram encaminhados princípios, diretrizes e política referente às NEE para a otimização das reformas de políticas e sistemas educacionais, tendo como finalidade a universalização e democratização da escola. Posteriormente, o documento foi adotado como norteador das Nações Unidas, manifestando, como princípios, o reconhecimento das diferenças, a importância e o direito da "escola para todos", o atendimento às necessidades de cada um, a promoção de aprendizagem e a formação de docentes.

A Declaração recomenda que a escola:

> [...] deve acolher todas as crianças indistintamente, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas de desfavorecimentos ou marginalizados (UNESCO, 1994).

Dessa maneira, o conceito de NEE passa a incluir, além das crianças com deficiência, aquelas que estejam com dificuldades temporárias ou permanentes na escola, forçadas a trabalhar, a viverem nas ruas, a morarem distantes de quaisquer escolas, a viverem em condições de extrema pobreza ou em estado de desnutrição, assim como as que sejam vítimas de guerras ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais ou sexuais ou as que, simplesmente, estão fora da escola por qualquer motivo que seja. A Declaração de Salamanca propõe uma escola inclusiva em que todas as crianças devam

aprender juntas sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

Influenciada pela Constituição de 1988 e pelas Declarações Internacionais sobre inclusão, em 1996, no Brasil, promulgou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, lei nº 9.394, que está em vigor até os dias de hoje. Essa lei representa um marco histórico para a educação inclusiva, pois reserva um capítulo (Capítulo V) especialmente dedicado a ela, em contrapartida da LDB de 1971, que regulava a educação especial em apenas um artigo, art. 9° do Capítulo I. A Lei 9.394/96, em seu artigo 58, trata a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar voltada para sujeitos portadores de necessidades especiais, em que o atendimento educacional deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre em função das condições específicas dos discentes. O artigo 59 determina as garantias didáticas diferenciadas que deverá contemplar o currículo, os métodos, as técnicas, os recursos e a qualificação dos docentes. E por fim, o artigo 60 dispõe que os sistemas de ensino deverão estabelecer critérios para a caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, que seja especializada atuante na educação especial.

Importantes esclarecimentos sobre os conceitos Educação Inclusiva e NEE são explanados nos *Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com nee* de 1998. No referido documento, a educação inclusiva é caracterizada como uma "[...] proposta politicamente correta que representa valores [...] condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos" (BRASIL, 1998, p. 17), reconhecendo e valorizando a diversidade existente na população escolar, implicando na

> Inserção de todos, sem distinção de condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que dêem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades (BRASIL, 1998, p.17).

Em relação ao termo NEE, o texto observa para as variadas situações representativas de dificuldades de aprendizagem que os discentes podem apresentar, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais, que os caracterizarão como alunos e alunas com NEE, sendo elas:

> [...] crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiências e bem dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais; crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1998, p. 23).

Portanto, o termo NEE não está vinculado necessariamente à(s) deficiência(s), estando associado a dificuldades de aprendizagem, transitórias ou não, provenientes de deficiência ou não. A expressão NEE surge então com o propósito de deslocar o foco do sujeito e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, transferindo para a escola o dever de ajustar-se em termos de ações pedagógicas e respostas adequadas específicas, à diversidade dos alunos e alunas (BRASIL, 1998).

Quanto à Educação Especial, o documento *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, de 2008, relata ser esta uma modalidade transversal de educação escolar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realizando o atendimento educacional especializado e tendo como seu público-alvo os discentes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Conforme documento,

> Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p. 15).

Percebe-se, porém, que, após a elaboração dos *parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares*, houve uma preocupação e um movimento de políticas públicas em âmbito nacional direcionadas à educação especial, em detrimento à educação inclusiva.

Em 1999, por exemplo, no Brasil, promulga-se o Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em seu Capítulo VII, Seção II, refere-se ao acesso à educação, anunciando compreender a educação especial como modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para discentes com NEE, entre eles o portador de deficiência. Portanto, entende-se que a educação

especial está além da educação destinada exclusivamente às pessoas com deficiência, destinando-se a todos os discentes com NEE. O artigo 25 afirma que os serviços de educação especial deverão ser ofertados nas instituições de ensino público ou privados do sistema de educação geral, possibilitando, todavia, que escolas especializadas ofereçam a educação especial, exclusivamente, quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. Caracteriza ainda a educação especial como constituinte de um processo flexível, dinâmico e individualizado que deve contar com uma equipe multiprofissional especializada, assim como deverá adotar orientações pedagógicas individualizadas. Apesar das menções à educação especial, explicando que sua clientela está além dos indivíduos com deficiência, o conteúdo do documento está destinado a políticas para a integração, no âmbito nacional, das pessoas portadoras de deficiência.

No artigo 29, o decreto afirma, por exemplo, o compromisso de as escolas e instituições de educação profissional oferecerem serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como a adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo; capacitação dos recursos humanos: professores e professoras, instrutores e profissionais especializados; e adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação. Também orienta para que o Ministério da Educação instrua os programas de educação superior a incluírem em seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência.

No mesmo ano, em âmbito internacional, a Carta para o Terceiro Milênio proclama que o reconhecimento dos direitos humanos de todas as pessoas, em qualquer sociedade, seja reconhecido e protegido. Sugere que busquemos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis que apoiem o acesso e a plena inclusão em todos os aspectos da sociedade. Ressalta sobre a importância da eliminação de todas as barreiras, sejam elas, ambientais, eletrônicas e atitudinais, que se anteponham à plena inclusão das pessoas com deficiência na vida comunitária.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ocorrida na Guatemala, e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de outubro de 2001, teve por objetivo a previsão da eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e o favorecimento de sua integração na sociedade. Encontra-se em seu texto, artigo I, a definição de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência:

> [...] significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Essa definição deixa claro que não é permissível fazer qualquer diferenciação com base na deficiência, ou seja, de acordo com as demais conferências já citadas, é reconhecido que o lugar do indivíduo com NEE é na escola regular. Assim sendo, o acesso ao ensino fundamental torna-se um direito humano.

Resultante do Congresso Europeu sobre Deficiência, a Declaração de Madri, de 2003, reafirma a visão europeia conceitual sobre Deficiência, constituindo um parâmetro para as atividades do ano próximo, que foi escolhido para ser o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência. Nessa declaração, a deficiência é tida como uma questão de Direitos Humanos (tanto civis, quanto políticos, sociais, econômicos e culturais), reafirmou-se a importância da igualdade de oportunidades e não por caridade a esses sujeitos, pretendendo acabar com a filosofia do paternalismo em relação às pessoas com deficiência. Revela também que as barreiras na sociedade conduzem à discriminação e à exclusão social, sendo que a não discriminação associada a ações afirmativas teriam como resultante a inclusão social.

Ainda em 2002, na cidade de Sapporo no Japão, em ocasião da 6ª Assembleia Mundial da *Disabled peoples' international*, participaram aproximadamente 3000 pessoas, em sua maioria com deficiência, em discussões acerca dos direitos, pontos de vistas e compromissos das pessoas com deficiência, resultando na Declaração de Sapporo.

Em agosto de 2009, através do Decreto nº 6.949, o Brasil promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em 2007, em Nova York.

A Convenção, além de reafirmar o conteúdo da Declaração dos Direitos Humanos, objetivou mostrar-se como um novo parâmetro internacional, direcionando-se a situação específica das pessoas com deficiência. Entre os princípios da Convenção, estão o respeito pela dignidade inerente, independência e autonomia da pessoa, a não discriminação, a inclusão juntamente com a plena e efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade, respeito às diferenças, igualdade de oportunidades e acessibilidade. Especialmente sobre educação, esse documento ressalta algumas medidas a serem asseguradas pelos Estados para que se efetivem direitos como a igualdade de oportunidades e a participação das pessoas com deficiência na sociedade. Dentre as medidas estão: a) a de que as crianças não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência; b) acesso ao ensino de

qualidade e gratuito; c) adaptações de acordo com as necessidades individuais, visando maximizar o desenvolvimento acadêmico e social; d) apoio com vistas a facilitar a efetiva educação das pessoas com deficiência.

Percebe-se, portanto, que as convenções, decretos e declaração pós Declaração de Salamanca, inclinam-se na discussão dos direitos das pessoas com deficiência, tendendo reduzir a questão da inclusão de pessoas com NEE às pessoas com deficiência.

Diante do acima referido e procurando garantir o direito de educação a todos, é pertinente conhecer como a estrutura pedagógica da escola subsidia tal diversidade e inclusão pretendida no cenário educacional.

# 3 CONTEXTOS HISTÓRICOS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E IMPLICAÇÕES CURRICULARES

Ao longo dos diferentes contextos históricos da instituição escolar, a concepção de homem e mundo, especialmente a concepção da cultura dominante, influenciou diretamente a organização escolar e as práticas pedagógicas, resultando em diferentes modelos educacionais (LIMA et al, 2011).

O primeiro modelo de educação no Brasil, o ensino Jesuítico, que durou aproximadamente 210 anos (1549-1759), tinha por objetivo além da catequização também transformação da cultura indígena brasileira, sob a alegação de transformar o índio em "[...] homem civilizado, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e à subsequente formação de uma nova sociedade" (NETO; MACIEL, 2008, s.p.). Para tanto, o ensino era organizado de acordo com um documento conhecido como *Ratio Studiorum,* conjunto sistematizado de regras e prescrições práticas que regulamentavam as atividades, funções e métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

A metodologia desse ensino caracterizava-se por aulas expositivas, em que os conhecimentos eram transmitidos de forma verbal, como verdades absolutas. Eram dadas ênfases aos exercícios de memorização e repetição, com verificação de aprendizagem através de interrogatórios orais e escritos (EYNG, 2007). Apesar de não se usar, naquela época, a expressão currículo, o *Ratio Studiorum* foi documento norteador do trabalho pedagógico jesuítico e suas prescrições deflagraram uma concepção de pedagogia que mais tarde denominou-se como pedagogia tradicional (LIMA; ZAMLORENZI; PINHEIRO, 2011).

Segundo Gadotti (2001, p. 231),

> Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatório e preconceituoso, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje.

Com a expulsão dos jesuítas pelo primeiro-ministro de Portugal, Marquês de Pombal, em 1759, o sistema de ensino passou por uma reformulação objetivando modernizar a educação brasileira a tornando laica e pública, criticando o ensino jesuítico como sendo dogmático, autoritário, excessivamente literário e retórico, sem espaço para as ciências e

línguas modernas. Porém, a reforma pombalina demonstrou-se ineficaz, pois suas propostas apresentavam-se desarticuladas, fragmentadas e não sistematizadas. Seu ensino pautava-se no enciclopedismo, compartimentando e isolando os conhecimentos à luz da razão, além do mal preparo dos docentes para atuar nas escolas régias. Esse modelo educacional manteve o tradicionalismo do modelo jesuítico e foi inexpressível no que concerne a uma organização curricular (OLIVEIRA, 2004; NETO; MACIEL, 2008; LIMA; ZAMLORENZI; PINHEIRO, 2001).

Diante dos processos de urbanização e revolução industrial na sociedade do início do século XX, a burguesia chega ao poder necessitando de um novo modelo de homem e de educação, abrindo espaço para o surgimento do movimento da Escola Nova, que foi inspirada pelas ideias liberais e princípios progressistas. Dentro do projeto burguês de sociedade, à escola caberia a preparação dos indivíduos para o trabalho, para as atividades práticas, para o exercício da competição e a convivência democrática, porém sem questionar a sociedade de classes (GADOTTI, 2001). Nesse período, aparecem as primeiras iniciativas de utilização do termo currículo, que, de acordo com Zotti (2008, apud LIMA et al, 2011, p. 52), "[...] de plano de estudos o conceito evolui para a visão de currículo como totalidade de experiências vivenciadas pela criança, sob a orientação da escola, levando em conta e valorizando os interesses do aluno". Os escolanovistas foram, portanto, considerados os primeiros a organizarem o currículo escolar brasileiro, observando e tendo como base a experiência do educando, devendo-se enfatizar os processos de aprendizagem, de descoberta e respeito aos diferentes ritmos. Com base nos interesses dos alunos e alunas e uma pedagogia de projetos, a Escola Nova propôs que os professores e professoras fossem facilitadores da aprendizagem ensinando o discente a "aprender a aprender", enquanto, aos discentes, caberia a participação ativa no seu processo de construção de conhecimento (EYNG,2007). Porém, as reformas promovidas por esses pensadores não se concretizaram efetivamente e seu declínio ocorreu com a chegada da Ditadura Militar quando foram implantadas ideias pedagógicas tecnicistas (LIMA, 2011).

Segundo Gadotti (2011), no curto espaço de tempo entre a pós-ditadura de Getúlio Vargas e antes do golpe militar de 1964, no Brasil, a educação tomou novo impulso a partir de dois movimentos: o movimento para a educação popular, com as ideias de Paulo Freire, e o movimento em defesa da educação pública, com os debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Ao final de 1960, o tecnicismo no Brasil surgiu dando ênfase na produtividade, eficiência, exatidão, neutralidade científica e racionalidade do pensamento. A pedagogia

tecnicista advogou a reordenação do processo educativo a torná-lo objetivo e operacional, o que exigia um currículo organizado através de conteúdos baseados nos princípios científicos e técnicos, enfatizados nos módulos e livros didáticos. No período, as medidas relacionadas à elaboração de currículos eram realizadas pelos Técnicos em Educação, além de orientarem e supervisionarem a sua implementação nas escolas. Essa tendência não se distanciava do modelo tradicional, diferenciando-se no que tange aos aspectos instrumentais e econômicos da educação, que se voltou para as exigências do mercado de trabalho (EYNG, 2007; LIMA, 2011).

Em 1970, estudos de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Louis Althusser, nos Estados Unidos e Inglaterra, denunciaram a escola como sendo reprodutora e marginalizadora, estando em favor de uma classe dominante que impunha sua cultura e valores, afirmando e legitimando seu poder e supremacia. Essa tendência crítica começa a influenciar os estudos sobre o currículo e suas teorias como forma de exercício de poder, "[...] ao privilegiar determinado tipo de conhecimento, a idealização de uma identidade, o consenso social e a hegemonia" (LIMA, 2011, p. 63). Nesse sentido, surge, em 1970, a primeira corrente sociológica voltada ao estudo do currículo, a chamada tendência reconceitualista, que negava os modelos tradicionais e as concepções de currículo utilizadas até então e tinha como principais estudiosos Ira Short, Michael Apple, Henry Giroux e Marsh, todos fortemente influenciados por Paulo Freire. No Brasil de 1985, a abertura política possibilitou espaço e fomento para a teoria curricular crítica, que investigava e discutia as questões de ideologia, de poder e de saber disseminados na escola, baseando-se na ideia de que a dominação e a legitimação do poder da classe dominante da sociedade capitalista se mantém e reafirma através da educação escolar, utilizando-se do currículo como instrumento para tal (Lima 2011).

Silva (2002) revela que as atuais ciências educacionais, representadas pela Teoria do Currículo, Psicologia Educacional, Psicologia do Desenvolvimento, Psicopedagogia, Filosofia e Sociologia da Educação, enfim, estão voltadas para o conhecimento infanto-juvenil, com a finalidade de melhor administrá-los, governá-los. Para Foucalt (2009), governamento, no sentido de controle e regulação da conduta humana, depende de formas de saber que determinam quais condutas devem e podem ser governadas, assim como quais são os melhores meios para torná-la governáveis. Silva (2002) afirma que, em uma democracia liberal, o que se pretende é a produção de indivíduos autogovernáveis, e esse é o "[...] objetivo das ações de instituições como a educação (currículo), a igreja, os meios de comunicação de massa" (SILVA, 2002, p. 192). Foucault (2009) chama o controle externo da conduta humana

de “tecnologias de dominação” e controle interno de “tecnologias do eu”, que, quando combinadas, produzem o sujeito autogovernável, pretendido nas sociedades modernas. Para Silva (2002), o campo do currículo é justamente um desses

> [...] domínios particulares de conhecimento do indivíduo, implicando em estratégias de governo [...], formulando formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito ‘emancipado’ e “libertado” das pedagogias progressistas (SILVA, 200, p. 192).

Também o controle físico e corporal exercido pelo currículo pode ser observado ao examinarem-se as organizações de espaço, os movimentos, os gestos reguladores, as posições, os rituais e as cerimônias estabelecidos no espaço escolar. Os corpos estudantis são disciplinados e modelados aos papéis de gênero, raça e classe a que são destinados, classificando os indivíduos como pertencentes a grupos sociais específicos (SILVA, 2002). Os métodos de controle de docilidade-utilidade dos corpos são chamados por Foucault (2009) de “disciplina” ou “processos disciplinares”, sendo esses, há muito tempo, utilizados não apenas em instituições escolares, mas também em conventos, exércitos, etc. O autor esclarece que ele é um processo diferente da escravidão, por exemplo, em que se fundamenta uma relação de apropriação dos corpos, assim como se difere da domesticidade, que é estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão, na forma de uma dominação constante. A disciplina que Foucault (2009) fala é a que visa tornar o corpo tanto mais obediente quanto é mais útil, e, inversamente, sendo assim, esta disciplina tornaria o corpo submisso, dócil e exercitado. Nas palavras do autor, “[...] a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos político de obediência)” (FOUCAULT, 2009, p. 132-134).

Durante esse período de estudos sobre as relações de poder que permeiam a escola e se legitimam através do currículo, destaca-se o educador Paulo Freire que, em 1989, assumiu a Secretaria de Educação do município de São Paulo (maior cidade do Brasil) e, durante seu mandato, sob a perspectiva de uma educação libertadora, iniciou um movimento e campanha de alfabetização de jovens e adultos através de um novo método por ele idealizado, em que a alfabetização era compreendida como um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos da leitura e escrita quanto para a sua libertação. A pedagogia freireana objetivava transformar, portanto, os preceitos educacionais e a sociedade, conduzindo os discentes a refletirem criticamente acerca da realidade em que estão inseridos compreendendo as relações de poder a as ideologias que subsidiam

ocultamente as relações sociais. A educação, a partir dessa proposta, era entendida como um ato político (nunca neutro) que pode auxiliar na emancipação dos indivíduos através da conscientização e politização, objetivando superar as formas de opressão. Para tanto, o currículo escolar deve ser construído coletiva e democraticamente, respeitando e envolvendo as experiências e diferentes culturas dos alunos e alunas, num processo crítico-reflexivo, problematizando e (re) construindo o conhecimento e a realidade na qual estão inseridos (FREIRE, 2001; GADOTTI, 2001; SCOCUGLIA, 2005; LIMA 2011; EYNG, 2007).

Silva (2002, p. 190) observa que "[...] a distribuição desigual de conhecimento, através do currículo e da escola, constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução de desigualdade social". Ele lembra que o currículo, assim como conhecimento e cultura, deve ser entendido como algo que se produz, observando seu caráter político e histórico. Também destaca o currículo como uma relação social, entendendo que a produção do conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas, ou melhor, uma relação social de poder marcada pelas desigualdades de poder existentes entre os diferentes grupos sociais. Conforme o autor,

> As narrativas contidas no currículo, explícitas ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que e certo e o que errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom ou mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo totalmente excluídos de qualquer representação. [...] Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe (SILVA, 2002, p. 195).

Acrescenta que o currículo pode também ser entendido como uma forma de representação, vinculando-se com a produção de identidades sociais, podendo, desse modo, ser um território contestado, na medida em que questionamentos sobre representações são feitas, tais como: o conhecimento corporificado no currículo representa quais grupos sociais? De quais pontos de vistas e como são descritos e representados os diferentes grupos sociais? Os diferentes textos curriculares apresentam de que forma as ideias de gênero, de raça, de classe? Utilizando-se da expressão foucaultiana, quais os "regimes de verdades" estabelecidos pelas diferentes formas de representação contidas no discurso do currículo? A partir de questões como essas, percebe-se que os significados expressos nas representações não são fixos e imutáveis, podendo ser questionados, contestados e transformados. Assim, o currículo pode tornar-se território de disputa, de campo de luta pela representação (SILVA, 2002).

Na tentativa de modificar e ampliar alguns conceitos da teoria crítica, surge a teoria curricular pós-critica, mais conhecida como Multiculturalismo Crítico, abrindo espaço para discussões sobre diversidade cultural, diferenças étnicas e de gênero no cenário educacional, defendendo o direito de todos à educação, pressupondo a busca da igualdade sem eliminação das diferenças (GADOTTI, 2001). Santos (2010) afirma que a escola assumiu historicamente o papel de homogeneização e assimilação da cultura, quando ao selecionar o conjunto de conteúdos culturais, principalmente em termos de conhecimentos, valores e atitudes, a serem transmitidos aos discentes, o fazem a partir de uma versão autorizada ou legitimada da cultura, sendo assim, outras culturas de diferentes grupos sociais acabam por ficar marginalizadas no processo de escolarização, muitas vezes sendo eliminadas do currículo que privilegia uma cultura hegemônica. Em contrapartida, o currículo do multiculturalismo abre espaço à diversidade cultural, dialogando com as diferenças e valorizando culturas negadas e excluídas através da história, acreditando que a verdadeira democracia só é possível em uma sociedade plural. Dessa maneira, o currículo deve trabalhar não apenas com as questões do conhecimento, mas também com a cultura, a identidade e a subjetividade, valorizando a diversidade e abrindo espaço à inclusão de todos os indivíduos.

Os teóricos do Multiculturalismo consideram que a elaboração de um currículo é uma tomada de decisão política, pois, através dele, culturas, saberes e conhecimentos serão legitimados e valorizados, assim como podem ser excluídos ou negados. Enfatizando competências e habilidades, organizando-se com base em áreas do conhecimento com os diversos conteúdos integrados e inter-relacionados, o multiculturalismo crítico utiliza-se dos conteúdos do currículo como um meio e não um fim em si mesmo, objetivando fundamentar os discentes em suas análises críticas e reflexivas sobre seu contexto e realidade (LIMA, 2011). Gadotti (2001, p. 312) afirma que na proposta multicultural o currículo "[...] não prioriza tanto a apropriação dos conteúdos do saber universal em si mesmo [...], mas o processo do conhecimento e suas finalidades", enfim, destaca que esta proposta não nega os conteúdos, mas trabalha para mudar seu sentido e significado. Finalizando, no Multiculturalismo Crítico, o currículo torna-se mais flexível, respeitando a diversidade e necessidades dos indivíduos, abrindo-se e valorizando diferentes culturas, tornando-se, portanto, inclusivo (LIMA, 2011).

Arroyo (2010), ao falar sobre o pensamento crítico e sua dimensão no âmbito escolar e no currículo, questiona se houve a sua chegada às escolas, sobre o impacto dele na prática pedagógica, sobre se os docentes estão dialogando e se apropriando de tal perspectiva crítica e se ela está conseguindo inovar a prática e cultura escolar. Ao mesmo tempo em que se

questiona, responde afirmando que, embora toda a gama de produção intelectual-científica desenvolvida nos últimos anos no Brasil sobre educação, sobre relação educação-sociedade, sobre políticas educacionais, sobre didática e sobre currículo seja de muita profundidade e seriedade, foi incapaz de chegar às escolas e não têm conseguido fazer parte do pensamento dos docentes nem da cultura escolar, tampouco mostrando a capacidade de renovar a escola básica. O autor afirma que a escola atual continua pautada no tradicionalismo de seus currículos e práticas pedagógicas, ficando cada vez mais evidente sua insuficiência de cumprir com o seu papel social e cultural. Diante disso, o autor questiona a validade de uma teoria, seja ela crítica ou não, diante da incapacidade de ser representativa nos processos de inovação do currículo e da prática escolar e sugere que se reveja a tradição político-pedagógica brasileira que, "[...] divide o sistema escolar em três campos – os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação – e que, com base nessa divisão, espera que a inovação educativa ocorra a partir dos que decidem e pensam" (ARROYO, 2010, p. 145).

Os documentos oficiais, parâmetros e legislações, assim como as mais modernas teorias educacionais, não garantem sozinhos o sucesso de uma reforma na educação, apesar de serem necessários. Sugere que a mudança necessária à inovação não seja uma imposição vinda de cima (políticas educacionais e teorias) para baixo (docentes), mas do diálogo entre todos os agentes no intuito de "[...] redefinir culturas, formular políticas, pesquisas e teorias [...]" assim como para "inovar a prática escolar" (ARROYO 2010, p.151).

Destaca-se como prática inovadora no âmbito escolar brasileiro a proposta político-pedagógica intitulado Escola Plural, que foi um movimento de renovação das práticas e diretrizes pedagógicas da rede municipal de Belo Horizonte (MG) entre os anos de 1993 a 1996, e que estimulou, posteriormente, a sua adaptação em outras redes escolares de outros municípios brasileiros, como em Porto Alegre (RS), por exemplo. A proposta rompia com a cultura tradicional da escola pública – fragmentada, disciplinar, excludente e hegemônica – implementando novas formas de fazer e pensar a escola. Ancorava em uma concepção de educação "mais ampla, democrática, inclusiva e plural", em que as crianças das classes populares pudessem ter condições de ser bem-sucedidas. Diante de problemas, tais como propostas pedagógicas elitistas e excludentes em relação às camadas populares, altos índices de repetência e evasão dos alunos e alunas, tempo escolar fragmentado e que não respeitava o ritmo dos discentes dificultando assim a aprendizagem, o trabalho individualizado (isolado) dos docentes e a falta de interdisciplinaridade, fomentaram-se as discussões do grupo de professores e professoras da rede municipal de Belo Horizonte, que era coordenado pelo Secretário Municipal Adjunto da Educação/professor Miguel Arroyo, acerca da necessidade

de respostas e mudanças diante desses problemas, desenvolvendo e implementando em toda a rede municipal, no início de 1994, o então projeto Escola Plural (MELGACO, 2008; MIRANDA, 2007).

Em sua proposta político-pedagógica estão explicitados os principais eixos vertebradores da Escola Plural, apresentando como primeiro os "eixos norteadores da escola que queremos", que propõe uma concepção plural do direito à educação, incorporando ao currículo novas dimensões da formação humana e colocando a escola como lugar privilegiado da cultura e como espaço de produção coletiva. Em segundo, "a reorganização dos tempos e espaços escolares", propondo mudanças nas estruturas internas do sistema escolar, com a implantação dos ciclos de formação, com tempos e espaços mais flexíveis, agregando, ao estudo dos conteúdos clássicos das áreas disciplinares, as vivências socioculturais, os valores, as representações, as identidades de gênero, raça, classe dos discentes, considerados como "centro vertebrador" da escola. O terceiro eixo refere-se aos "processos de formação plural", supondo a aprendizagem a partir de uma visão globalizante, de formação ativa, em que os processos de conhecer e intervir no real não estão separados, (re) valorizando os processos corporais, manuais e socializadores, que durante muito tempo foram marginalizados na rotina escolar tradicional, objetivando a formação integral dos discentes. Ainda, nessa perspectiva plural de formação dos sujeitos, propõe uma ruptura com a concepção de ensino e aprendizagem da escola tradicional, sugerindo um currículo construído a partir da "[...] definição coletiva dos temas que representem os problemas colocados pela atualidade, não de forma paralela às disciplinas curriculares e sim transversais a elas" (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 1994, p. 37), despontando assim a metodologia de Projetos de Trabalho interdisciplinares, exigindo uma mudança da postura pedagógica no que se refere à concepção de currículo e ensino/aprendizagem. Finalmente, o quarto eixo vertebrador da proposta refere-se à "Avaliação na Escola Plural", sugerindo avaliações mais processuais e contínuas, voltadas para o diagnóstico dos processos de aprendizagem e subsidiando novas formas de intervenção pedagógica, procurando eliminar assim o caráter classificatório e seletivo das avaliações tradicionais (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 1994).

Glória (2002) investigou a percepção dos professores e professoras, alunos e alunas, assim como seus pais em relação à proposta da Escola Plural, especialmente sobre a não-retenção escolar e como essa prática interferia nas situações de fracasso ou sucesso escolar. Entre algumas das dificuldades apontadas em relação à proposta da Escola Plural, na percepção dos docentes, destaca-se a não-retenção escolar que, apesar de entenderem como necessária para eliminar os mecanismos de seleção e exclusão escolar, os docentes

demonstraram sentirem-se inseguros e com muitas dificuldades quando da implantação do princípio de não-retenção, justificando por ele ser um mecanismo regulador das aprendizagens e da disciplina dos alunos e alunas. Para a autora, tal fato explica-se pela dificuldade de os docentes não perceberem o quão necessário se faz repensar sua própria concepção de ensino e prática pedagógica, que, historicamente, mostra-se seletiva e excludente. Outra preocupação demonstrada não apenas pelos docentes, mas também por pais e discentes foi a da aprovação automática daqueles alunos e alunas com aprendizagem não-satisfatória. Afirmaram os docentes que a prática de aprovação de discentes sem aprendizagem mínima não deixa de ser seletiva e excludente, ao passo que esses, ao saírem da escola sem qualificação, sem habilidades e competências mínimas, não conseguiram exercer ativamente sua cidadania e participaram do mundo do trabalho, sendo, posteriormente à escola, excluídos socialmente. Embora alguns apontamentos negativos sobre a Escola Plural, os docentes participantes da pesquisa admitiram ser uma proposta inovadora e avançada em relação a antigas práticas exercidas na escola, sugerindo algumas mudanças para o seu aprimoramento tais como: ampliação do tempo dos alunos e alunas na escola, necessidade de formação docente em serviço e maior esclarecimento e envolvimento das famílias com a organização e dinâmica escolar. Sob os aspectos positivos da Escola Plural, apontaram o maior diálogo entre o grupo de professores e professoras, pais, alunos e alunas, as trocas entre os professores e professoras sobre os trabalhos pedagógicos desenvolvidos, a qualificação dos processos avaliativos (contínuos e formativos), a procura por formação/atualização e qualificação profissional dos docentes (GLÓRIA, 2002).

Outro exemplo de prática alternativa e inovadora no âmbito escolar, idealizada pelo professor José Pacheco, é o Projeto “Escola da Ponte”, iniciado em 1976 e que surgiu a partir da necessidade de repensar a escola, de “pô-la em causa”, percebendo a insuficiência que já existia, assim como da importância de transformar as muitas certezas dos docentes em mais interrogações, em um “agir não-acomodado”. Sendo escola pública estatal, localizada em São Tomé de Negrelos, no Distrito do Porto, em Portugal, a Escola Básica da Ponte é considerada sinônimo de inovação pedagógica e curricular, com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional de educação, organizando-se seguindo uma lógica de participação efetiva dos alunos e seus orientadores educativos (professores e professoras) no que se refere ao planejamento das atividades, em suas aprendizagens e nos processos avaliativos. Pautada no princípio de formação de cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis, solidários e democraticamente comprometidos na construção de uma sociedade que potencie as

qualidades de cada ser humano, a Escola da Ponte inspira-se na filosofia inclusiva e cooperativa (PROJETO EDUCATIVO FAZER A PONTE, 2003).

Quanto a sua organização espacial, segundo documento que versa sobre o Projeto Educativo da Escola da Ponte (2003), não existem salas de aulas, mas sim espaços de trabalho, onde são disponibilizados recursos diversos como fontes de conhecimento, tais como livros, internet, vídeos, dicionários, gramáticas, etc. Em relação aos discentes, todos cumprem o mesmo horário, organizando-se em grupos heterogêneos, não estando classificados ou agrupados por turmas de acordo com a idade ou grau de escolaridade. A escola está dividida em três núcleos, de acordo com a complexidade em que os assuntos são abordados, sendo eles: iniciação, consolidação e aprofundamento. Quanto à equipe docente, constitui-se por elementos com formação diversificada, sendo educadores de infância, psicóloga, professores (denominados de orientadores educativos) do 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

Vale ressaltar que, na Escola da Ponte, entende-se o aluno como ser único, e que suas

> [...] necessidades individuais e específicas devem ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todos os alunos têm necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas (PROJETO EDUCATIVO FAZER A PONTE, 2003, p. 03).

Nesse sentido, ao considerar a singularidade do percurso educativo de cada aluno, supõe-se que a apropriação do currículo seja individual (subjetiva), devendo esta ser tutelada e avaliada pelos orientadores educativos. O Projeto Educativo da Escola da Ponte, intitulado "Fazer a Ponte", afirma sobre a importância de um ensino individualizado e diferenciado aos discentes, que, apesar de todos terem uma mesma base ou plataforma curricular, têm o desenvolvimento dela dando atenção à diversidade do grupo de alunos, sendo assim um mesmo currículo é desenvolvido de modo diferente para cada um, pois todos os alunos e alunas são diferentes. Vale lembrar que a Escola da Ponte conceitua o currículo como um conjunto de atitudes e competências que, de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver ao longo do seu percurso escolar, sendo este organizado e articulado transversalmente por seis dimensões: artística, identitária, linguística, lógico-matemática, naturalista e pessoal/social.

Todavia, as práticas inovadoras acima apresentadas ainda são práticas isoladas que não refletem a realidade do cenário educacional brasileiro. Transformar o currículo regular e torná-lo acessível e significativo a todos se faz necessário e urgente diante da diversidade que

se apresenta à escola contemporânea. Em resposta a diversidade e ao movimento da escola inclusiva, surge a adaptação curricular, que será apresentada no próximo capítulo.

# 4 ESCOLA INCLUSIVA E CURRICULO ADAPTADO

A educação inclusiva implica mudanças na forma tradicional como a escola está estabelecida, em seus processos de gestão, na formação de professores e professoras, nas metodologias educacionais e, especialmente, nas mudanças relacionadas à concepção e estruturação do currículo (HEREDERO, 2010), que necessita ser dinâmico e flexível, permitindo ajustar o fazer pedagógico às diferentes necessidades dos alunos e alunas (BRASIL, 1998), considerando o espaço escolar como espaço de diversidade e heterogeneidade (GARCIA, 2007). A escola precisa reconhecer que cada aluno e aluna aprendem de uma forma e com um ritmo próprio, devendo, portanto, ser respeitadas as individualidades de todos, oportunizando adaptações necessárias no currículo para que a aprendizagem possa ser garantida (CARVALHO, 2008; HEREDERO, 2010).

Tratando-se da legislação nacional vigente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares* (BRASIL, 1998) tratam especificamente das estratégias para a educação de discentes com NEE, na perspectiva na educação inclusiva, trazendo as adaptações curriculares como possibilidade para o acesso de todos os alunos e alunas ao currículo, respeitando a diferença e diversidade existente no espaço escolar. González (2002) explica que as adaptações podem diferenciar-se em dois grupos: o primeiro seriam as adaptações de acesso ao currículo, tratando-se de modificações ou disponibilização de recursos especiais, materiais, comunicacionais, bem como a remoção de barreiras arquitetônicas para que os alunos e alunas com NEE possam desenvolver o currículo comum ou o currículo adaptado, conforme o caso. O segundo, referente às adaptações curriculares, podendo ser não-significativas ou de pequeno porte, assim como significativas ou de grande porte.

Conforme os *parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares* (BRASIL, 1998), as adaptações curriculares não-significativas seriam as mais comuns no contexto escolar, referindo-se àquelas que necessitam de menores modificações do currículo regular, constituindo-se como pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula, devendo ser realizadas pelo professor ou professora no seu planejamento normal das atividades pedagógicas. Essas adaptações são relacionadas às formas de organização (dos docentes, discentes e ambiente físico escolar), objetivos e conteúdos (priorização, eliminação e/ou reforço de conteúdos ou objetivos), avaliação (adaptação de técnicas e instrumentos avaliativos), procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem (refere-se a

como ensinar os componentes curriculares) e na temporalidade (alteração do tempo previsto para a aprendizagem).

Em relação às adaptações significativas do currículo, Brasil (1998) afirma serem necessárias quando os alunos apresentam sérias dificuldades para aprender, podendo ser resultado de fatores como

> [...] a defasagem entre a sua competência curricular e a de seus colegas; da discrepância entre as suas necessidades e as demandas das atividades e expectativas escolares; da crescente complexidade das atividades acadêmicas que vai se ampliando, na medida do avanço da escolaridade (BRASIL, 1998, p. 36).

Essas adaptações significativas estão relacionadas aos objetivos, conteúdos, metodologias e organização didática, avaliação e temporalidade do ensino e da aprendizagem, flexibilizando o currículo para torná-lo adaptável às diferentes necessidades dos discentes. Sobre as adaptações relativas aos objetivos, admite-se a eliminação de objetivos básicos e introdução de (novos) objetivos específicos alternativos ou complementares, podendo não estar previstos para os demais discentes. Tratando-se do item conteúdos, as adaptações garantem que se possam introduzir novos conteúdos que demonstram ser essenciais a esses alunos e alunas, mesmo não estando previstos para os demais, assim como a eliminação de conteúdos que sejam inviáveis de aquisição. Já as adaptações relativas à metodologia e organização didática implicam em modificações no planejamento e atuação dos professores e professoras, podendo ser orientadas, quando necessário, por um professor ou professora especialista. Quanto à avaliação, deve ser coerente às adaptações realizadas nos objetivos e conteúdos, assim como levar em conta as possibilidades de aprendizagem e aquisição de conhecimentos de cada discente. Por fim, as adaptações significativas na temporalidade dizem respeito aos ajustes temporais que devem ser feitos para que o aluno possa desenvolver suas habilidades e adquirir conhecimentos que estão ao seu alcance. Adverte também ao fato de alguns alunos e alunas, especialmente com deficiências múltiplas graves, necessitam de expressivas adaptações curriculares (currículo especial/funcional/ecológico), vinculadas a atividades relacionadas ao "[...] desenvolvimento de habilidades básicas; à consciência de si; aos cuidados pessoas e de vida diária; ao treinamento multissensorial; ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal" (BRASIL, 1998, p. 53).

Sobre as competências e atribuições referentes às adaptações curriculares, são designadas aos professores e professoras, exclusivamente, as não-significativas, ou seja, as de pequeno porte, sendo essas modificações no currículo de forma a permitir a participação de

todos com NEE nos processos de ensino e aprendizagem juntamente com os demais colegas. Tais adaptações não exigem autorização, nem dependem de ação de qualquer outra instância superior (política, administrativa ou técnica) (ARANHA, 2000b).

Já as adaptações significativas, ou seja, as de grande porte, são de responsabilidade das instâncias político-administrativas superiores, representadas principalmente pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, pela direção das unidades escolares e pelas equipes técnicas. A essas cabem às tarefas de mapear e identificar as NEE dos alunos e alunas; identificar, planejar e implementar as adaptações de grande porte permitindo o acesso e participação de todos os discentes no cotidiano escolar; criar condições físicas, ambientais e materiais para estes na escola; flexibilizar a organização e funcionamento da escola; viabilizar a atuação de professores e professoras especializados e de serviços de apoio ao processo educacional; capacitar continuadamente os docentes e demais profissionais da educação, entre outras (ARANHA, 2000a).

Para Heredero (2010) e Carvalho (2008), adaptações curriculares refere-se a toda ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às NEE dos alunos e alunas, reconhecendo os princípios de igualdade e diversidade defendidos na sociedade democrática (GONZÁLEZ, 2002), sendo possíveis de realizar modificações no que concerne aos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia, não se tratando de um novo currículo, mas de um currículo dinâmico, flexível e alterável. Nas palavras de González (2002, p. 163),

> As adaptações curriculares são, acima de tudo, uma estratégia docente para detalhar com precisão para onde e como dirigir a ajuda que os alunos necessitam. Trata-se, então, de repensar o currículo, seus elementos e relações, de contextualizar a proposta e melhorá-la.

Colabora Coll (1997), ressaltando não fazer sentido diferenciar o currículo oficial a ser trabalhado com a maioria dos docentes, de um lado, e o currículo educação especial, de outro. O correto é que o currículo oficial seja sempre adaptável às diferentes necessidades que os alunos e alunas possam apresentar, sendo que o grau de profundidade ou amplitude das adaptações dependerá, em cada caso, da natureza das necessidades educativas. Quanto ao planejamento das adaptações curriculares, Heredero (2010) alerta que os docentes devem considerar o que, como e quando o discente deve aprender, quais as formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar o discente. Portanto, as adaptações curriculares podem ser entendidas como um instrumento que

“[...] possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino-aprendizagem escolares” (CARVALHO, 2008, p. 105), levando em consideração à diversidade existente no espaço escolar, permitindo a participação de todos e garantindo o direito de aprender (CARVALHO, 2008).

Sobre as adaptações curriculares não-significativas, Heredero (2010) aponta para a importância de não serem eliminados nenhum dos objetivos e conteúdos (considerados mínimos ou básicos) próprios da série, ou seja, manter-se o que se deve ensinar e avaliar em determinada série, sendo possíveis mudanças no que concerne ao como e ao quando ensinar e avaliar. Conforme Carvalho (2008, p.117), “Depreende-se que tais adaptações não modificam substancialmente a programação proposta para a turma de alunos, representando, grosso modo, um primeiro nível de resposta individualizada às necessidades educacionais especiais”.

Já as adaptações curriculares significativas são àquelas que permitem modificações nos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação considerados básicos, orientadas especialmente aos alunos com necessidades educativas permanentes ou grave, devendo ser uma medida excepcional (CARVALHO, 2008) e sua proposta de adequação curricular, assim como seu desenvolvimento e avaliação, requer a participação de todos os órgãos gestores (direção, orientação, coordenação, Secretaria de Educação), serviços educativos complementares e equipe de docentes (regente da turma, docente de apoio e especialista) (HEREDERO, 2010).

Para Coll (1997), não basta apenas flexibilizar o Projeto Curricular básico das escolas e fazer adaptações aos alunos e alunas com NEE, deve-se incluir também orientações, procedimentos e propostas concretas para estas adaptações se efetuem, como, por exemplo, plano de identificação das NEE dos alunos; tipologia e descrição das NEE mais frequentes e descrição das suas implicações com relação ao currículo, assinalando as adaptações a serem feitas; orientação, procedimentos e estratégias para a elaboração de Programas de Desenvolvimento Individual a fim de satisfazer as NEE; e, por fim, exemplos protótipos de Programas de Desenvolvimento Individual para as NEE mais frequentes.

Moreira (2001) acredita que uma das principais barreiras para se efetivar a inclusão seja o despreparo do docente em relação não somente aos discentes com deficiência visual, auditiva, motora ou mental, mas também a todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno e aluna “normal”. Ele denuncia que muitas vezes as salas de aula estão superlotadas, dificultando o trabalho dos professores e professoras, que tem como mito a homogeneidade dos alunos e alunas em classe, não reconhecendo a diversidade inerente da condição humana, considerando ser difícil, em tais condições, de o docente articular

adaptações curriculares, principalmente quando não lhe é oferecido o apoio de uma equipe interdisciplinar ou da equipe técnico-pedagógica da escola. Carvalho (2008) adverte que, embora seja extremamente complexa a tarefa de adequar currículos para todos os discentes, essa é uma tarefa que se impõe aos professores e professoras, que devem repensar cada vez mais o currículo e as metodologias que utilizam para reverter os elevados números de fracasso escolar, superando a lógica da exclusão e construindo uma proposta curricular inclusiva que aposta na capacidade de aprendizagem de todos os alunos e alunas, ainda que com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes.

# 5 O PERCURSO INVESTIGATIVO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com delineamento descritivo, objetivando verificar se as adaptações curriculares, na perspectiva da escola inclusiva, favorecem as condições de permanência e promovem a aprendizagem dos discentes com NEE.

Prodanov e Freitas (2009, p. 79) afirmam a importância da pesquisa qualitativa, ressaltando ser impossível quantificar através de números a relação indissociável entre o "[...] mundo objetivo e a subjetividade do sujeito", considerando a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. São, portanto, elementos básicos no processo de pesquisa qualitativa a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, sendo o ambiente natural a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador o instrumento-chave.

Segundo Gil (2010), o delineamento descritivo tem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência, sendo que, para Triviños (1999, p. 110), o foco essencial desse estudo reside no "[...] desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas", lembrando também ser o presente estudo de natureza descritiva, muito utilizado no campo da educação.

Participaram desta pesquisa, como população-alvo, quatro escolas municipais da cidade de Novo Hamburgo/ RS, assim como seus docentes e suas equipes diretivas. A escolha pela cidade de Novo Hamburgo está vinculada com participação desta pesquisa a um projeto mais amplo, desenvolvido na Universidade Feevale, em parceria ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC), edital 049/2012/CAPES/INEP, intitulado *Diversidade, acesso e permanência: práticas sociais e pedagógicas na Educação Básica*.

Foram pesquisadas quatro escolas municipais de Ensino Fundamental, conforme seleção realizada pelo Projeto OBEDUC, sendo duas escolas com elevados índices de indicadores de qualidade, de acordo com INEP, e duas escolas com menores índices de indicadores de qualidade em educação. Buscando preservar o nome das escolas, cada uma delas foi representada por uma sigla: A, B, C e D. Nas escolas, todas as professoras foram convidadas a participar da pesquisa, sendo que na Escola A aceitaram participar duas coordenadoras pedagógicas e sete professoras, na Escola B, uma coordenadora pedagógica e cinco professoras, na Escola C, uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e seis professoras, e, por fim, na escola D, uma orientadora escolar e cinco professoras.

Após contatos iniciais com as instituições escolares, foram agendados encontros entre a pesquisadora e a direção de cada escola para explicar detalhadamente todas as informações referentes à pesquisa, tais como: objetivos, finalidade e detalhamento quanto à participação das docentes e equipe diretiva. Foi entregue uma carta de apresentação da pesquisadora e explicado sobre a autorização do secretário municipal de educação para a realização das pesquisas vinculadas ao Projeto OBEDUC, desenvolvidas pela Universidade Feevale. Após o aceite do convite, foram agendados os dias para realização da pesquisa em cada uma das escolas.

Primeiramente, foram entrevistadas as coordenadoras pedagógicas, orientadora escolar e diretora. Durante as entrevistas, procurou-se saber sobre a trajetória dos alunos e alunas com NEE a partir de documentos e arquivos da escola; posteriormente, foram realizadas entrevistas com as docentes que aceitaram participar desta pesquisa, no intuito de identificar os discursos acerca da construção das adaptações curriculares e sua efetividade na educação dos alunos e alunas com NEE.

Antes de proceder à coleta de dados com as docentes, apresentaram-se novamente os objetivos da pesquisa. Em seguida, foi solicitada a autorização para gravar a entrevista e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Após a sua leitura, as participantes disseram não apresentar dúvidas em relação ao documento. Uma via do Termo ficou com a entrevistada e a outra, com a pesquisadora. Seguindo, iniciaram-se as entrevistas semiestruturadas com as questões do roteiro.

A coleta de dados foi obtida através de entrevistas semiestruturadas, a partir de roteiro prévio (APÊNDICE B; APÊNDICE C) investigando aspectos relativos à elaboração, documentação e resultados das adaptações curriculares dos alunos e alunas com NEE. Também foi utilizado o diário de campo para registros das observações, impressões, conversas informais e comportamentos observados. Segundo Minayo (1993) o diário de campo permite a coleta de todas as informações extra-fonte de pesquisa, sendo este considerado uma etapa da pesquisa.

As entrevistas formam realizadas individualmente, na escola, conforme agendamento prévio com as diretoras, sendo a maioria delas gravadas e, posteriormente, transcritas. Na escola A, não foi possível realizar a entrevistas com todas as docentes, tendo em vista a presença da pesquisadora e com gravação, sob a justificativa das gestoras de que havia falta de professoras nas escolas, não sendo possível disponibilizar o tempo de planejamento dessas docentes para as entrevistas, uma vez que deveriam substituir suas colegas em falta. Sendo assim, quatro docentes responderam às questões do roteiro das entrevistas deixado na escola,

sob os cuidados da diretora, que os entregou à pesquisadora uma semana depois. Na escola D, com exceção da orientadora escolar e uma professora, as professoras responderam às entrevistas em um tempo muito restrito, durante o recreio, não sendo possível explorar detalhadamente cada uma das questões. A justificativa de não se poder as entrevistar como se havia combinado era de que havia além de uma professora em falta, duas professoras em licença na escola, sendo que as demais estariam assumindo as aulas das colegas faltosas, não tendo, portanto, horário de planejamento. Logo, somente no horário do intervalo das aulas seria possível entrevistá-las.

A análise dos dados dos documentos e das entrevistas semiestruturadas foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2010, p. 44) é definida como

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Portanto, o objetivo da análise de conteúdo é a fala em seu contexto individual, buscando compreender as significações (conteúdo), ou seja, o sentido contido nas palavras. Conforme Bardin (2010), a análise de conteúdo pressupõe três fases: 1ª) a pré-análise; 2ª) a exploração do material; 3ª) o tratamento dos resultados, que consiste na inferência e na interpretação. Na primeira fase, organiza-se o material a ser analisado a fim de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Na segunda, faz-se uma descrição analítica, submetendo o material coletado a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos, sendo a codificação, a classificação e a categorização básicas nessa fase. Por fim, na terceira fase, acontece o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, sendo o momento da análise reflexiva e crítica.

Dessa forma, inicialmente, procedeu-se a transcrição das entrevistas de forma literal, seguida de leitura flutuante, em que se selecionou, em cada questão, os aspectos que foram considerados importantes para responder ao problema e objetivos da pesquisa. Em seguida, elaborou-se um quadro de análise, para cada participante, com as perguntas e os dados coletados, já selecionados através da leitura flutuante. Após leitura e releitura dos quadros de análises, procedeu-se o recorte de conteúdos em elementos que ordenaram a construção das categorias, sendo assim identificadas: a) A presença das adaptações curriculares: para quem?;

b) A constituição e implementação das adaptações curriculares; c) Visibilidade das adaptações curriculares; e d) A efetividade do currículo adaptado.

Nos próximos capítulos, seguem a apresentação e discussão dos dados coletados que se configuram como resultados efetivos desta pesquisa.

# 6 ACOLHIDA PARA PENSAR O CURRÍCULO ADAPTADO: A CHEGADA NAS ESCOLAS

O primeiro contato realizado com as escolas foi através de ligação telefônica, agendando uma data para que pudesse explicar detalhadamente à equipe diretiva as intenções da pesquisa e a participação da escola. As quatro escolas concordaram e agendou-se a visita.

A escola C foi a primeira a ser pesquisada. Logo na chegada ao bairro onde está localizada, na periferia da cidade, pode-se perceber que se tratava de uma localidade muito pobre, com casas bastante simples, sendo que no quintal de muitas delas observou-se que haviam muitos resíduos sólidos armazenados, o que pode indicar trabalharem como catadores de lixo. Perto da escola havia um posto de saúde, e, segundo a professora C3, "[...] a escola e o posto de saúde são pontos de referência aqui nesta comunidade". Ao chegar-se à escola, a recepção foi muito tranquila e, após explicar a pesquisa e convidá-los a participar, a diretora juntamente com duas coordenadoras pedagógicas prontamente aceitaram. À equipe diretiva participante, foi solicitado primeiramente documentos e arquivos sobre a trajetória escolar dos alunos com NEE e registros de adaptações curriculares realizadas em tempos anteriores. Posteriormente, foram realizadas as entrevistas com a diretora e as coordenadoras pedagógicas da escola. Após, foi cedido espaço durante o recreio para que se explicasse aos professores o estudo e os convidando a participar. Foram então realizadas as entrevistas com os professores que se dispuseram a contribuir com este estudo.

Já, na escola A, segunda a ser visitada, a recepção não foi tão acolhedora. Primeiramente, explanou-se à diretora da escola a pesquisa, seus objetivos e como seria a participação das docentes e equipe diretiva daquela escola. Depois da conversa, a diretora autorizou a participação da escola A, propondo que se viesse em outro momento, quando as coordenadoras pedagógicas estivessem na escola, pois ela mesma não gostaria de participar. Sugeriu que se conversasse primeiro com as coordenadoras e depois com os professores. Foi marcada outra data. Quando se retornou à escola, surpreendentemente a diretora foi extremamente grosseira e disse que as coordenadoras estavam em reunião na Secretaria de Educação, que somente poderiam atender em outra data e que se o desejo fosse entrevistar as professoras, deveria ficar a semana toda de plantão na escola, aguardando a hora do planejamento de cada uma delas. Em outro momento, retornou-se à escola sendo a recepção feita pelas coordenadoras pedagógicas A1 e A2, que cordialmente participaram da pesquisa, atendendo à solicitação dos documentos sobre a trajetória do percurso escolar e adaptações já

realizadas aos alunos com NEE em tempos outros, assim como respondendo às entrevistas. Também indicaram três professoras que estavam em planejamento para participar da coleta de dados naquele dia.

No segundo dia, na escola A, prosseguindo à pesquisa, a diretora anunciou que não mais seria possível de entrevistar pessoalmente outras professoras, pois havia falta de recursos humanos na escola e as professoras em horário de planejamento deveriam substituir suas colegas faltosas. Insistiu-se que se poderia vir em outro momento, mas ela justificou que também estariam ocupadas com os conselhos de classe e entrega de boletins. Sugeriu então que lhe entregasse os roteiros das entrevistas que encaminharia às professoras para que os respondessem. Duas semanas depois, retornou-se à escola para a busca das entrevistas que foram respondidas por escrito e ao analisar as respostas, percebeu-se que foram bastante sucintas, talvez indicando certo receio das docentes em respondê-las, já que a direção e coordenação da escola teriam acesso às repostas.

Importante se faz relatar que esta escola A está localizada em um bairro nobre e central do município, percebendo-se que os alunos possuem uma situação econômica e social bastante privilegiada. Apesar de o prédio da escola ser antigo, é limpo, organizado e aconchegante. Todos os alunos utilizavam uniformes e havia transporte escolar.

A escola B, por sua vez, impressiona pela estrutura física que oferece aos alunos, possuindo ares condicionados em todas as salas de aula e câmeras de vídeo-monitoramento espalhadas para garantir a segurança. O pátio é florido e enfeitado por trabalhos artísticos, possui quadra esportiva coberta, salão para apresentações, horta escolar e jardim cultivado pelos alunos. Percebe-se muita organização e limpeza em todos os espaços da escola, que se localiza em um bairro nobre do município. Segundo a coordenadora pedagógica B1, os pais empenham-se muito em arrecadar dinheiro para investir-se na estrutura física, no intuito de proporcionar um ambiente agradável para que seus filhos possam estudar. Relata-se ainda que além da ajuda financeira, os pais também supervisionam e cobram da escola qualidade na educação.

Já na recepção, a coordenadora pedagógica B1 certificou-se de que esta pesquisa tinha autorização da Secretaria Municipal de Educação e, mesmo antes do final da apresentação da pesquisa, pediu todos os documentos que comprovasse a veracidade do que era relatado. A diretora relatou estar muito envolvida com uma viagem de estudos de uma turma e, por esse motivo, não teria tempo para participar da pesquisa, deixando, como representante da equipe diretiva, a coordenadora pedagógica B1, que foi muito atenciosa e respondeu, prontamente, a todas as solicitações e a entrevista.

A última escola a ser visitada foi a Escola D, que está localizada em um bairro muito pobre e distante da parte central da cidade. A escola apresenta, aparentemente, uma infraestrutura física precária, com ares condicionados que, segundo a orientadora escolar D1, não funcionam há muito tempo e bebedouros enferrujados. As salas de aulas não são arejadas e a quantidade de alunos é muito grande, se comparado ao espaço físico. Durante os momentos em que se pode observar, ocorreram muitas brigas e correria de alunos e as professoras falavam em um tom de voz excessivamente alto. Também se percebeu que muitos alunos estavam com vestimentas muito simples e alguns com aspecto de sujeira, podendo indicar que advém de famílias sem muitos recursos financeiros.

A recepção foi feita pela orientadora escolar D1 que logo explicou não haver coordenação pedagógica na escola e que a diretora a designou para responder à pesquisa, juntamente, com algumas professoras. O tempo para as entrevistas com as docentes foi muito restrito, sendo que se poderia conversar com elas era apenas na hora do recreio, já que as professoras não estariam tendo momento de planejamento em função de falta de professores, pois estariam substituindo os mesmos. As entrevistas foram sucintas e as respostas muito objetivas, não sendo possível detalhá-las e aprofundar cada questão. A única professora com quem se pode falar um tempo maior foi D3, que também é professora da sala de recursos multifuncionais, assim como com a orientadora escolar D1, sendo ambas muito solícitas e receptivas. Antes de iniciar a entrevista, D1 manifestou interesse em ter um retorno sobre a pesquisa, explicando que, na escola se faz urgente a qualificação dos professores, perguntando ainda se seria possível fazer um curso ou palestra àqueles docentes. Explicou que procuram contratar profissionais para formação continuada de seus docentes, porém diz ser sempre muito caro, impossibilitando a escola de realizá-la. Agradeceu a seleção da escola D para participar da pesquisa e disse que seria um momento de desabafo, de realmente estar podendo dizer o que a escola faz e o que necessita, complementando pediu que se leve tais resultados a SMED para que conheçam a realidade das escolas municipais.

Após verificação de documentos que registraram a trajetória escolar dos alunos com NEE, assim como, as adaptações curriculares realizadas anteriormente, a orientadora concedeu sua entrevista. Em outro momento, foram realizadas as entrevistas com as demais professoras.

No quadro 1, é descrito um perfil das professoras e equipes diretivas quanto a formação, tempo de magistério, escola, cargo e turmas em que atuam, assim como a sigla de identificação utilizada para diferenciar as participantes da pesquisa.

**Quadro 1 – Dados profissionais dos professores e equipe diretivas.**

| Sigla de identificação | Formação | Tempo de magistério | Escola | Cargo | Turma em regência |
|---|---|---|---|---|---|
| A1 | Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado (AEE) | 15 anos | Escola A | Coordenadora pedagógica | Nenhuma |
| A2 | Pedagogia. Especialista em Alfabetização. | 31 anos | Escola A | Coordenadora pedagógica | Nenhuma |
| A3 | Estudante de psicologia. | 01 ano | Escola A | Estagiária como professora de apoio à inclusão. | 6º ano e 4º ano. |
| A4 | Pedagogia. | 06 anos | Escola A | Professora. | 5º ano e 3º ano. |
| A5 | Lic. em Letras/Português. Esp. Processos em Aquisição da Linguagem. Esp. Supervisão e Orientação escolar. | 28 anos | Escola A | Professora. | 3º ano. |
| A6 | Magistério. | 30 anos | Escola A | Professora. | Turma infantil (faixa etária 05) e 1º ano. |
| A7 | Lic. Curta em Ciências | 23 anos | Escola A | Professora | 6ºs e 7ºs anos. |
| A8 | Magistério. | 25 anos | Escola A | Professora | 2º ano |
| A9 | Lic. Em História. | 30 anos | Escola A | Professora | 6º e 7º anos. |
| B1 | Lic. Pedagogia. Esp. Psicopedagogia. | 20 anos | Escola B | Coordenadora Pedagógica | Nenhuma |
| | | | | | Turma |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| B2 | Magistério. | 01 ano. | Escola B | Professora | infantil (faixa etária 05) |
| B3 | Lic. Pedagogia. Esp. Psicopedagogia | 22 anos | Escola B | Professora | 2º ano |
| B4 | Lic. Pedagogia. Esp. Alfabetização. | 23 anos | Escola B | Professora. | 3º ano. |
| B5 | Lic. Letras. Esp. Gestão do cuidado. | 27 anos | Escola B | Professora. | 4º ano. |
| B6 | Lic. Educação Física | 25 anos | Escola B | Professora | Turma infantil até 5º ano. |
| C1 | Lic. Biologia. Esp. Gestão Escolar. Esp. Educação Inclusiva | 26 anos | Escola C | Diretora | Nenhuma |
| C2 | Lic. Pedagogia. Esp. Psicopedagogia. Esp. Atendimento Educacional Especializado | 15 anos | Escola C | Coordenadora Pedagógica | Nenhuma |
| C3 | Pedagogia | 15 anos | Escola C | Coordenadora Pedagógica | Nenhuma |
| C4 | Pedagogia. Esp. Psicopedagogia | 04 anos | Escola C | Professora. | 3º ano. |
| C5 | Lic. Educação Artística. | 09 anos | Escola C | Professora | 6º, 7º,8º e 9º ano |
| C6 | Pedagogia. Esp. Orientação escolar. Esp. Psicopedagogia. | 20 anos | Escola C | Professora. | 3º ano |
| C7 | Lic. Letras. Esp. Gramática. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 12 anos | Escola C | Professora. | 6º ao 9º ano. |
| C8 | Lic. Matemática. | 11 anos | Escola C | Professora | 6º ao 9 ano |
| C9 | Pedagogia. | 10 anos | Escola C | Professora | 3º ano |
| D1 | Pedagogia. Esp. Orientação Escolar | 18 anos | Escola D | Orientadora escolar. | Nenhuma |
| D2 | Magistério. | 05 anos | Escola D | Professora. | 2º ano e professora de apoio à inclusão |
| D3 | Pedagogia. Esp. Educação Especial. Mestrado em Educação. | 22 anos. | Escola D | Professora | 3º ano e professora da Sala de Recursos Multifuncional |
| D4 | Pedagogia | 09 anos | Escola D | Professora. | 2º ano |
| D5 | Pedagogia. | 17 anos | Escola D | Professora | 5ºs anos |
| D6 | Magistério. Lic. Em Artes Plásticas | 11 anos | Escola D | Professora. | 2º ano |

**Fonte: Elaborada pela autora.**

Sendo assim, a partir das entrevistas e dos documentos observados que registraram a trajetória do percurso escolar dos alunos com NEE nas escolas pesquisadas, iniciaram-se as análises dos discursos dos docentes e equipes diretivas acerca da construção das adaptações curriculares e sua efetividade na educação dos alunos com NEE, seguindo sua apresentação no próximo capítulo.

# 7 ANÁLISE E REFLEXÕES

Neste capítulo, serão apresentados, analisados e discutidos os dados coletados nas quatro escolas pesquisadas. Na primeira seção, será abordada a presença das adaptações curriculares e a quem elas se destinavam. Na segunda seção, volta-se para como são constituídas e implementadas as adaptações curriculares. A terceira seção trata da visibilidade destas adaptações. Por fim, a quarta apresenta e discute a efetividades do currículo adaptado.

## 7.1 A PRESENÇA DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES: PARA QUEM?

As gestoras e professoras das escolas A, B, C e D foram indagadas sobre a existência das adaptações curriculares e a quem essas se destinam. Das oito gestoras que participaram da pesquisa, seis responderam que "sim", as adaptações curriculares existem. A coordenadora pedagógica C2 respondeu que "geralmente sim", o que pode sugerir que nem sempre se realizem.

A coordenadora A2 afirmou que os professores das séries finais do Ensino Fundamental, na sua escola, não fazem as adaptações curriculares – com exceção dos professores de português e matemática – alegando ser "[...] um pouquinho mais difícil essa relação da adaptação curricular na área". Porém, adverte que já alertou as professoras "da área" que deverão as fazer, "[...] porque os casos de inclusão das séries anteriores estão chegando pra eles (professores) e já foi avisado que é pra fazer as adaptações". A expressão utilizada "já foi avisado que é pra fazer" remete ao entendimento de que, à equipe diretiva, cabe avisar e cobrar as adaptações curriculares e, aos professores, realizá-las, como se a gestão escolar não tivesse responsabilidade ou fizesse parte do processo de elaboração, contrariando o que afirma Aranha (2000a).

Em relação às respostas das 22 docentes entrevistadas, 17 disseram ser efetuadas, enquanto as demais responderam com ressalvas, como a professora A4 que disse serem executadas na maioria das vezes e a professora C8, que afirma não serem realizadas muitas adaptações. A professora B5 diz que "[...] formalmente, eu não vejo essas adaptações, mas, informalmente, o professor faz a adaptação", sinalizando que talvez as adaptações curriculares estejam sendo pensadas e elaboradas pelo professor de forma isolada, ao seu critério, ou seja,

não havendo um processo sistematizado e um planejamento na escola para as adaptações curriculares, ao contrário do que entende Heredero (2010).

A professora C9 respondeu que

> "Na verdade, eu que tenho que trabalhar com o aluno a dificuldade que ele apresenta. Mas, assim, eu não recebi nada, assim, de tipo gestão, de atividades, assim, pra mim aplicar com o aluno. Eu que tenho que planejar, dentro da dificuldade que ele apresenta, eu que tenho que planejar".

Este discurso pode aludir à falta de orientação e esclarecimento da professora e o deslocamento da atribuição para a gestão: o planejamento e as atividades para aplicar com seus alunos NEE. Segundo os PCN's (1998), cabem aos professores o planejamento e execução das adaptações curriculares não-significativas, sendo deles a responsabilidade, enquanto as adaptações significativas, que devem ser excepcionais, reportam à participação de todos órgãos gestores da educação.

Quando questionadas sobre a quem se destinam as adaptações, 13 professoras e gestoras responderam que são elaboradas adaptações curriculares para todas as crianças que possuam alguma dificuldade na sua aprendizagem, seja de cunho físico ou emocional. Especialmente, a coordenadora pedagógica C2 falou sobre as limitações que os discentes NEE apresentam em função do contexto social vulnerável em que estão inseridos, considerando a questão econômica e cultural que permeia aquele contexto. Onze professoras e gestoras parecem compartilhar da posição da coordenadora pedagógica A2, também considerando que considera que as adaptações curriculares se destinam "Aos alunos de inclusão e aos que tem alguma dificuldade, que são os sem laudo, mas que precisam de um olhar diferente" (A2). Neste escopo, as professoras e gestoras classificam os alunos NEE em dois grupos: os com laudo médico e os sem laudo médico, denominando "alunos de inclusão" àqueles com laudo, ou seja, associando a palavra inclusão à deficiência. Os demais alunos que apresentam dificuldades no seu processo de aprendizado não seriam considerados "alunos de inclusão", mas sim alunos com NEE. Portanto, no contexto investigado, observa-se impropriedade no uso dos termos e conceitos do que é inclusão e o que é NEE, especialmente a partir de norteadores propostos pela Declaração de Salamanca (1994) e os PCN's (1998).

Denominaram ser alunos NEE àqueles com deficiência, cinco professoras, sendo duas da escola A, duas da escola B e uma da escola D, já a professora B2 respondeu que as adaptações curriculares se destinam "[...] a todos professores e alunos". Quando indagadas sobre o significado da expressão NEE, 15 entrevistadas responderam que oficialmente os

alunos considerados NEE são aqueles que apresentam laudo médico atestando sua deficiência, dessa forma esses alunos são registrados no censo escolar como tal e passam a ter o direito de frequentar a sala de recurso multifuncional e ter uma professora de apoio à inclusão em sala de aula:

> "Mas alunos de inclusão mesmo, só os que têm laudo" (A2).
> "Alunos com alguma deficiência cognitiva, mental e física, superdotados" (A8).
> "Alunos com NEE eu entendo ser, formalmente, alunos com diagnósticos médicos oficialmente, encaminhados e com laudo" (B4).
> "O aluno precisa ter o laudo para ser considerado um aluno de inclusão. Precisa, então, que tenha um laudo, que tenha um diagnóstico de alguma doença, porque esses alunos, eles tão constam no senso. Então o governo reconhece através dessa situação, né' (B5).
> "Na SMED eles exigem laudo para ser considerado de inclusão. Só pode ir na sala de recursos, quem tem laudo, por exemplo" (C7).
> "A SMED exige laudo para comprovar que a criança tem necessidade especial, que é deficiente, pra poder ser encaminhada para a sala de recurso" (D1).
> "Assim, oficialmente, os alunos de inclusão são aqueles que apresentam laudo. Pra frequentar a sala de recursos, a SMED exige laudo da criança, senão não pode" (D3).

Porém, mesmo afirmando serem os alunos com NEE àqueles com deficiência comprovada através de laudo médico, a maioria das entrevistadas considera que, mesmo sem laudo, muitos dos seus alunos necessitam de uma atenção especial e de um currículo adaptado, por apresentarem dificuldades na aprendizagem. Por sua vez, 14 professoras e gestoras afirmaram que consideram alunos com NEE tanto os que apresentam laudo médico atestando sua deficiência quanto os que apresentam grandes dificuldades na aprendizagem ou ainda dificuldades em se relacionar com os colegas e professoras, trazendo também a questão da indisciplina. Salienta-se que, mesmo as entrevistadas que restringiram o conceito NEE à deficiência – quase todas com exceção de duas professoras –, afirmam realizar adaptações curriculares aos alunos que julgam necessitar, mesmo sem laudo médico.

Diante dos relatos das professoras e gestoras, um equívoco que se percebe é em relação ao significado de educação especial e educação inclusiva. Segundo a Política Nacional de Educação Especial (1994), a educação especial promove o atendimento às necessidades educacionais especiais, exclusivamente, de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já a educação inclusiva assume a educação de todos os alunos que apresentam qualquer necessidade educacional especial na sua trajetória escolar, seja ela temporária ou permanente, não se restringindo à questão da deficiência (CARVALHO, 2006).

Outro ponto importante a ser destacado, refere-se ao direito dos alunos frequentarem ou não a sala de recursos multifuncionais com atendimento educacional especializado. Segundo as entrevistadas, a SMED concede vagas apenas àqueles alunos com deficiência comprovada através de laudo médico. A Política Nacional de Educação Especial de 1994 definia como aluno NEE aqueles que "por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas" e garante-lhes o direito de atendimento educacional especializado, apontando para uma definição de prioridades no que se referia a esse atendimento, que deveria ser oferecido na escola para quem dele precisasse. A preferência ao atendimento era dos "portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; portadores de conduta típica (problemas de conduta); e portadores de superdotação". Porém, em nenhum momento, o documento remete à exclusividade a essa parcela de alunos, quanto à utilização dos serviços de atendimento educacional especializado.

Em 2007, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado passa a ser direito garantido aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, não mais oportunizando esse serviço aos demais alunos com NEE. O documento afirma que "[...] o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (MEC/SEESP, 2007).

Tendo em vista o conceito que define o atendimento educacional especializado, entende-se que não deveria se restringir somente a uma parcela específica de alunos, como foi percebido nas escolas pesquisadas, que oferecem o serviço, exclusivamente, aos alunos com deficiência, deixando à margem os demais alunos com NEE. Sendo uma orientação a partir da política nacional acima referida, cabe analisar a razão da mudança em relação à Política Nacional de Educação Especial de 1994. Pode-se cogitar que razões econômicas podem ter concorrido para tal situação, já que a demanda para este atendimento especializado seria maior se fosse direito de todos os alunos NEE, e não apenas aos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na escola B, uma professora (B3) em especial chamou atenção ao relatar os casos de NEE que já haviam sido identificados naquela escola.

> "Uns tem dificuldade em aprender, outros tem dificuldade na questão do relacionamento, né; brigam, são violentos, os pais bebem, usam drogas. Mas aqui na nossa escola a gente não tem esses casos. Já tivemos, mas não tem mais. Eles não ficam por muito tempo aqui. Mas essa é uma inclusão social, né. Mas como te falei, inclusão mesmo só quando a família traz o laudo. Nós tínhamos dois casos: um era um menino de quase 13 anos que veio pra nossa escola, para o 4º ano. Como nossa escola só tem até o 4º ano, aprovamos ele logo, pra não ficar aqui mais um ano, incomodando. Ele batia em todo mundo, acho até que usava drogas. Não era daqui do nosso bairro. Ele veio porque foi expulso por outras duas escolas antes. Ai veio pra cá e achou que podia fazer o que queria. Não. Não. O outro caso era de um menino de mais ou menos 11 anos, nem lembro direito. Só que este veio para o 3º ano, e como ele ficaria aqui por mais dois anos, então não deu, né. Ele batia nos menores, não sabia se comportar, até agrediu o nosso secretário. Aí fizemos uma reunião e os pais também pressionaram. Conseguimos a transferência do menino para outra escola. Eu sei que transferimos o problema daqui para outra escola, mas como ficar com um aluno desses aqui? Nossos alunos não estão acostumados com isso" (B3).

A professora diferencia a inclusão social da inclusão escolar, entendendo ser a primeira uma inclusão de alunos indisciplinados, violentos, marginalizados, enquanto a segunda direcionada aos alunos com "laudo", ou seja, com deficiência. Carvalho (2006) esclarece, no entanto, que a inclusão escolar não se restringe apenas aos alunos com deficiência, abarcando toda a diversidade presente no espaço escolar, sejam alunos marginalizados ou indisciplinados, como traz B3. Percebe-se, através do discurso da professora, que a inclusão social, como chama, não é percebida como dever da escola (LDB, 1996), podendo os sujeitos serem transferidos para outra instituição, quando se achar conveniente. Essa exclusão, inclusive, teve apoio dos pais, demais professores e equipe gestora da escola, pois revela a docente que uma reunião foi realizada e, juntamente com o apoio dos familiares dos demais alunos, conseguiram transferir o menino para outra escola, afirmando ainda que conseguiram repassar "[...] o problema daqui para outra escola" (B3).

Diante das respostas das entrevistadas acerca da indagação sobre a existência e direcionamento das adaptações curriculares e a quem elas se destinam, pode-se evidenciar que há um discurso que sugere que as adaptações curriculares estão sendo feitas, porém algumas ressalvas apontadas por uma parcela de docentes indicam que nem sempre são realizadas ou ainda, que nem todos os alunos com NEE estão sendo contemplados com as adaptações, pois algumas entrevistadas revelaram serem alunos com NEE àqueles com deficiência e laudo médico comprovando. Apesar de quase todas as participantes da pesquisa compartilharem deste equívoco conceitual sobre NEE, a maioria delas afirmou realizar adaptações curriculares também para os alunos que percebem ter dificuldades em sua aprendizagem. A partir das falas das entrevistadas, evidencia-se certa falta de conhecimento sobre conceitos referentes à educação inclusiva.

## 7.2. A CONSTITUIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Ao serem questionadas sobre o processo de elaboração das adaptações curriculares, quatro respostas ficaram mais evidentes: a) são realizadas pelas professoras; b) são realizadas por professoras e coordenação pedagógica; c) são realizadas por professoras e professora da sala de recursos; c) são realizadas por professoras, coordenadora pedagógica e professora da sala de recursos.

A escola C chama atenção porque cinco dos seus seis docentes afirmam realizar as adaptações curriculares de maneira isolada, tendo auxilio da coordenação pedagógica apenas quando a procuram. Apenas C4 diz que existe a participação da coordenação, porém ressalta que "[...] da minha parte tem a participação da coordenadora, porque eu procuro mostrar o trabalho". Diferentemente das docentes, as duas coordenadoras pedagógicas afirmaram que as adaptações são elaboradas em conjunto pelas professoras e coordenação pedagógica, já a diretora acrescenta ainda a participação da professora da sala de recursos (nenhuma professora cita a participação da profissional).

A professora C5 sinaliza a falta de formação docente em relação à educação inclusiva, declarando que "[...] a gente não tem nenhuma especialização ou, mesmo na faculdade, eu, por exemplo, não tive nenhuma cadeira pra tratar do assunto", justificando fazer as adaptações curriculares "[...] por intuição. [...] eu acho que fulano tem alguma dificuldade a mais, então eu vou tentar trabalhar com ele diferente. Mas eu sinto que é meio na intuição mesmo". Segundo esse relato, não há um planejamento pedagógico na escola direcionado aos alunos com NEE, ficando o professor como agente único do processo. A docente C7 corrobora afirmando se sentir sozinha e com muitas dúvidas quando da elaboração das adaptações curriculares que, segundo ela ,"São exigidas pela direção e elaboradas somente pelo professor". Continua explicando que, no início do ano, os professores e a direção organizam as turmas separando "[...] os alunos por níveis de dificuldades, assim as turmas ficam mais parelhas". Tal prática pode indicar certa falta de apreço à diversidade (GONZÁLEZ, 2002), pois tentando separar os alunos com base em suas dificuldades, segregam os alunos com NEE em um mesmo ambiente (SELAU, 2005). C7 afirma também nem sempre realizar adaptações curriculares, fazendo apenas quando tem tempo, acrescentando não conseguir fazer sempre

atividades diferenciadas, compensando assim pelo "olhar diferente" que têm sob os alunos NEE ou pela prática de colocar "[...] o aluno sentado mais pra frente, na sala de aula. Às vezes aplico provas do ano anterior, e atividades também. Mas é muito complicado fazer adaptações". A professora ainda denuncia a falta de autonomia nos processos avaliativos afirmando que "[...] o professor não é livre para escolher como adaptar, não sou eu quem decide, por exemplo, como avaliar. Sou obrigada a fazer um trabalho, três textos, três atividade (provas, ditado e leitura)". Também reclama sobre a gestão do tempo, explicando ser o tempo da escola muito curto se comparado ao tempo que alguns alunos necessitam para aprender, afirmando não ter "[...] muito tempo, porque eu tenho que entregar as notas, tenho que dar aula, fazer avaliações, ensaiar pra desfile, pro dia das mães, pra sei mais lá o que. É muita coisa!".

As docentes C6, C8 e C9 explanam que planejam as adaptações curriculares sozinhas, pedindo ajuda à coordenação pedagógica quando apresentam alguma dificuldade nas elaborações ou quando as entregam para avaliação ou sugestão. Reafirmando o que diz a professora C5, alegam que fazem as adaptações se baseando nas dificuldades que percebem, intuitivamente, nos seus alunos, anunciando ainda que aplicam atividades "em separado" para eles, deixando mais uma vez evidente a prática segregacionista, segundo Selau (2010).

Na escola D, todos os professores entrevistados responderam elaborar as adaptações curriculares juntamente com a professora da sala de recursos multifuncional, enquanto a orientadora educacional D1 afirma serem elaboradas pelas professoras e pela professora da sala de recursos, juntamente com ela. Porém, ressalta que, nesse processo, se torna responsável pela parte burocrática, encaminhando os alunos faltosos ao conselho tutelar, contatando os responsáveis por ele, enviando relatórios à SMED, agendando atendimentos com psicológico, fonoaudiólogo, psicopedagogo, entre outros profissionais. A professora da sala de recursos A3 admite que nem sempre consegue auxiliar as demais professoras na elaboração das adaptações curriculares, revelando que a demanda na escola D é muito grande se comparada com as 20 horas que tem para exercer a função. Ela aponta também que a escola não conta com profissional de coordenação pedagógica e que faltam alguns professores, o que dificulta o trabalho de todos.

Sobre como ocorre o processo de elaboração das adaptações na escola D, a professora D6 explica que são desenvolvidos novos objetivos específicos para os alunos NEE, "[...] com base nos objetivos da turma para determinado período, observando o que o aluno pode alcançar, o que deve construir, o que precisa desenvolver". Explica que as adaptações realizadas com o auxilio da professora da sala de recursos multifuncionais são feitas apenas

para os alunos que frequentam tal espaço. Conforme esclarece a professora D5, as adaptações aos demais alunos NEE – que não possuem deficiência comprovada e, portanto, não têm direito ao atendimento especializado – ficam sob a responsabilidade única das professoras de sala de aula.

Não houve homogeneidade nas respostas das escolas A e B. A professora A4 respondeu que sozinha planeja as adaptações curriculares, e, ao final, a coordenadora pedagógica "dá uma olhada e dá sugestões". Incluíram-se no processo de elaboração das adaptações também a coordenadora pedagógica, as docentes A6, A7 e A9, sendo que A6 e A9 não explicaram como ocorre o processo de elaboração e a professora A7 diz que "[...] são elaboradas a partir de observações e avaliações sobre o rendimento escolar", revelando ainda que apesar de perceber as tentativas dos professores em adaptar as atividades aos alunos NEE, diz que "[...] nem sempre é possível realizar [...], pois, dependendo do caso, os alunos precisam de atendimento individualizado", indicando assim que as adaptações não estão sendo efetuadas sempre, como nos diz as entrevistadas em um primeiro momento ou, ainda, como concebe a coordenadora pedagógica. As demais entrevistadas da escola A, além de não explicarem como são elaboradas as adaptações curriculares, responderam cada uma diferentemente das outras. Algumas incluíram a participação da coordenadora, outras a professora da sala de recursos (quando o aluno é atendido pelo profissional), outras ainda da equipe diretiva ou da professora do laboratório de aprendizagem, não havendo coerência entre as respostas das entrevistadas.

Na escola B, duas entrevistadas responderam que as adaptações curriculares eram elaboradas pelas professoras apenas; duas disseram que o processo é efetuado pelas professoras juntamente com coordenadora pedagógica e professora da sala de recursos multifuncional; e, por fim, duas afirmaram que eram organizadas pela professora, pela diretora e pela professora de apoio à inclusão. A coordenadora pedagógica B1 afirmou que

> "Estas adaptações não são feitas apenas em um determinado tempo, ela é feita numa constante. Dificilmente foge de um mês de encontro com os profissionais que atuam com as crianças com NEE onde são revisadas, revistas as adaptações curriculares feitas para aquele mês. Na medida do possível, procuramos nos reunir num tempo não maior que um mês. [...] Tem os planos de estudo, mas cada adaptação curricular leva em consideração cada criança, especialmente. [...] Deve ser supervisionado, reavaliado, constantemente [...]. A gente faz reuniões onde a professora vai sinalizando suas necessidades e dificuldades. Se ela esta sentindo alguma fragilidade a gente se encontra, conversa. Temos as 'paradinhas de estudos', que a gente chama. As paradas de estudo são um convite, porque elas ocorrem além da carga horária do professor. Por isso é convite. A gente faz na hora do almoço. A pauta partir de uma inquietude do professor que foi ouvida. Decidimos o que fazer, como resolvermos juntos".

Conforme relata B1, as professoras participam de reuniões intituladas “paradinhas de estudos” para elaboração das adaptações curriculares, além do seu horário de trabalho, ou seja, sem remuneração para tal. A coordenadora diz que, apesar de não serem obrigadas, todas as docentes se fazem presentes nas reuniões, mas pode-se questionar se participam por engajamento ou por pressão da direção da escola. Talvez, os professores as frequentem para não se indisporem com a coordenadora pedagógica ou diretora ou ainda para se manterem na escola, que é considerada uma das melhores do município em termos de infraestrutura. Pode-se questionar que, por se tratar de trabalho, essas reuniões deveriam ser remuneradas e contempladas dentro da carga horária dos docentes.

A professora B4 diz que o grupo de docentes elabora as adaptações curriculares baseando-se “*no plano maior que vem*”, referindo-se aos planos de estudos da série. Revela que “[...] *na verdade, eu não tenho um plano de estudo para inclusão. Normalmente, a gente avalia a criança e vê o que ela nos traz de possibilidade, até onde são os limites dela*”, demonstrando que não há um planejamento organizado e intencional das adaptações curriculares, conforme indica Heredero (2010), evidenciando a prática de aplicação de atividades com um menor grau de exigência aos alunos NEE. Continua revelando que,

> “[...] atividades que eu vejo que ela vai conseguir fazer ela faz, senão ela fica mais sentando assim com as colegas, dependendo do caso, não tem muito mais que esperar desse currículo normal, formal. O currículo que tu apresenta para as outras crianças para eles não serve. A gente sabe que as crianças precisaram de coisas mais práticas, de uma técnica, de um artesanato. De coisas práticas! Não substantivo, adjetivo, não este currículo que a gente tem [...]. E na sala de aula temos a professora de apoio, que saí com o aluno, faz um trabalho extra, leva pra nossa salinha de jogos, trabalha com jogos, dentro da possibilidade de cada um né. A gente procura reorganizar a rotina deles” (B4).

Percebe-se que existe uma prática excludente e segregacionista (MAZZOTTA, 2001) por parte dessa docente, que deixa sua aluna “sentada” quando não consegue realizar as atividades propostas ou quando diz que a professora de apoio à inclusão sai da sala de aula com a aluna para fazer um “trabalho extra”.

Ainda na mesma escola, B5 responde fazer ela mesma as adaptações curriculares, pedindo ajuda à coordenadora pedagógica apenas quando possui dúvidas ou quando quer “trocar ideias”. Ao explicar como realiza as adaptações curriculares, diz que “[...] às vezes, eu pego um livro didático, passo pra ele ler”, demonstrando não serem as adaptações curriculares algo planejado pela docente com objetivos pedagógicos específicos, mas parece ser uma forma de ocupar o tempo do aluno.

Conforme as respostas das entrevistadas sobre o processo de elaboração das adaptações curriculares, existe uma falta de informações no que se refere às responsabilidades dos professores e da gestão na elaboração das adaptações. Segundo PCN's (1998), Carvalho (2008) e Heredero (2010), aos professores, cabem as adaptações curriculares não-significativas, e a participação de todos os gestores educacionais se faz necessária quando as adaptações são significativas. Também questões relativas à falta de planejamento das adaptações e o "fazer por intuição" surgiram. Todas essas questões remetem ao entendimento do despreparo dos docentes e gestão escolar, e, consequentemente, observa-se que o processo de elaboração das adaptações curriculares, muitas vezes, torna-se falho e com equívocos.

## 7.3. VISIBILIDADE DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Ao investigar exemplos e como são avaliadas as adaptações curriculares realizadas nas escolas pesquisadas, a coordenadora A1 diz que, na escola A, a maior parte das inclusões são de alunos com limitações físicas, entendendo ser isso "mais tranquilo", pois não haveria tanta necessidade de adaptações curriculares, mas de ajustes na infraestrutura física da escola, tornando-a acessível. Relata dois casos de inclusão que afirma necessitarem de "mais atenção", no entanto não explicita as adaptações realizadas, apenas remetendo-se às dificuldades e caracterizando as deficiências dos alunos, o que pode indicar a não existência de um acompanhamento do planejamento das adaptações curriculares pela coordenadora.

A coordenadora A2 entende que um bom exemplo de adaptação curricular é o de se poder "[...] trabalhar o mesmo conteúdo que o restante da turma de alunos está trabalhando, só que trabalhando este conteúdo de outra forma", em concordância com o que indicam os PCN's (1998). Ela explica que nem sempre pensou assim e, por muitas vezes, aplicava-se atividades aos alunos com NEE com conteúdos diferentes daqueles que a turma estava trabalhando em sala, acrescentando que mesmo hoje alguns conteúdos continuam sem ser trabalhados por falta de conhecimento sobre como adaptá-los, o que é considerado um grande desafio:

> "Por exemplo, o Caio. Enquanto a turma dele estudava sobre a história de Novo Hamburgo, ele ficava fazendo exercícios de alfabetização. Era assim, hoje já não é mais. Não é sempre que conseguimos, mas na maioria das vezes conseguimos adaptar as atividades de acordo com o que a turma toda está trabalhando. Os alunos estão conseguindo aprender, não no mesmo ritmo nem na mesma forma, mas estão

> conseguindo aprender. Já na área (séries finais) a inclusão chegou há mais ou menos 2 anos aqui na escola. Somente os professores de português e matemática fazem adaptações curriculares, o resto ainda não, ou fazem pequenas tentativas. Tá difícil de convencê-los. O mais difícil foi a questão da nota. Porque o aluno de inclusão dificilmente alcança a nota como os outros" (A2).

Exemplificando uma adaptação curricular realizada a um aluno matriculado no 6º ano do ensino fundamental, a professora de apoio à inclusão A3 diz que o menino não tinha domínio da leitura nem da escrita, e, em uma aula da disciplina de História, ao se tratar sobre o descobrimento do Brasil, ela narrou os fatos a este aluno como se fosse "uma historinha", dando ênfase ao personagem índio, "[...] como o índio é, o que ele faz, como ele é na floresta [...] então eu desenhei um índio, ele pintou o índio, e nisso ele interagia com a colega, dizendo, ah, as penas são coloridas". Percebe-se certa infantilização no trato com o aluno e um descrédito na sua capacidade em aprender, pois, conforme A3, a necessidade do aluno era desenvolver a competência da leitura e escrita, dessa maneira restringir a atividade à pintura não contribui para o desenvolvimento das competências da escrita e da litura.

A professora A6 não exemplifica as adaptações curriculares que diz ter realizado e reconhece que o atendimento muitas vezes é precário, mas ressalta que "[...] mesmo sendo precário, já é um atendimento, e isso é positivo". Ela menciona uma situação que, em seu entender, prejudicou toda a turma pela presença de um aluno com psicose que gerava insegurança devido aos "surtos diários", o que, para A6, fez com que a turma deixasse de "render mais" cognitivamente, demonstrando certa contradição, pois, ao mesmo tempo em que se diz favorável à inclusão, acredita que o rendimento da turma pode ser afetado pela presença de um aluno com NEE.

As docentes A4 e A5 explicam com detalhes exemplos de adaptações curriculares aos alunos NEE. A4, por exemplo, diz que é necessário adaptar as "*atividades dos conteúdos normais*" e escolhe a utilização de jogos como metodologia facilitadora, conforme indicado pelos PCN's (1998).

> "Eu achei que um recurso de aproximar ele da alfabetização seria o jogo. [...]. Faço com toda a turma, esses jogos. Com toda a turma. Já que ele é inclusão ele não pode ficar excluído. A turma também tem que participar e ajuda na alfabetização dos 3º anos também, [...] a gente tem que integrar a turma, então não dá pra tá isolado o aluno de inclusão - se ele é inclusão tem que incluir ele. Então as atividades são feitas em conjuntos, mas às vezes, de maneiras diferentes. [...] Por exemplo: eles estão fazendo uma atividade, vamos dizer, sobre o meio ambiente, então eu vou adaptar um jogo, alguma coisa que leve ele a fazer... Mas também sobre o meio ambiente. Então ele vai fazer alfabetização com o conteúdo que nós estamos vendo na sala de aula. Estamos estudando o meio ambiente, então o jogo que eu vou ter que levar pra sala de aula, vai ter que te haver com o meio ambiente" (A4).

A5, por seu turno, declara que adapta as atividades aos alunos com NEE conforme os conteúdos trabalhados com toda a turma, trazendo como exemplo a utilização de textos menores e de vocabulário mais simples. Ela explana que nem sempre foi possível adaptar atividades de acordo com os conteúdos trabalhados com a turma, trazendo alguns casos que chama de "deficiência mais séria", em que necessitou mudar o assunto para realizar atividades adaptadas, fazendo distinções entre as adaptações curriculares significativas e não-significativas (BRASIL, 1998), mesmo não as denominando. A docente trouxe também a questão da frustração dos professores daquela escola por não conseguirem atingir os objetivos pedagógicos com uma aluna de inclusão, em especial, confirmando os questionamentos de Azambuja et al (2012) sobre a falta de preparo dos docentes que idealizam e homogeneízam os alunos e não estão preparado para a diversidade. Continua explicando que os professores propunham atividades de alfabetização, mas a menina negava-se a realizá-las por serem atividades diferentes daquelas que os seus colegas faziam, copiando então em seu caderno "bolinhas", como se estivesse transcrevendo o que havia no quadro, e, segundo a professora A5, "[...] ela acabou saindo daqui e permaneceu igual no aprendizado, a gente não conseguiu evoluir com ela. [...] Eu acho que essa menina, foi assim que mais frustrou a gente".

Na aula de matemática da professora A7, quando as atividades exigem cálculo mental, por exemplo, o aluno trabalhava com material concreto. A utilização de maquetes para representar os assuntos estudados, de materiais concretos nas aulas em que se exige cálculo mental e a presença de um professor cego na rádio da escola foram exemplos de adaptações curriculares citados pelas professoras A8, A7 e A9, respectivamente.

Na escola B, a coordenadora pedagógica B1 cita a preocupação que a escola teve antes mesmo da chegada à escola de um aluno vindo de uma escola de educação infantil, enfatizando a iniciativa de busca de informações sobre como ele se comportava no educandário, quais atividades fazia, quais eram suas limitações, quais atendimentos eram realizados, aproximando-se das indicações de Coll (1997) que argumenta sobre a importância de se ter um projeto institucional planejado para a inclusão dos alunos com NEE nas escolas, mesmo antes de chegarem até elas. Com base nas informações coletadas, conta que organizaram uma rotina para o aluno, com atendimentos fonoaudiológico e psicológico, aulas de natação, atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais, laboratório de aprendizagem e tempo especial de brincar na pracinha, sendo todas as atividades oferecidas pela escola no turno de aula do aluno. Segundo a coordenadora B1, o que se pretendia era que ele estivesse inserido no contexto da sala de aula, mas admite que nem sempre foi possível, existindo momentos em que ele não esteve junto aos seus colegas,

principalmente quando não conseguia "[...] se adaptar às rotinas da sala de aula", porém justifica que, quando isso acontecia, "[...] era porque tinha algo muito objetivado na intervenção com ele". Pode-se perceber indícios de uma prática segregacionista (SELAU, 2005), pois, no momento em que a escola não conseguia adaptar "as rotinas da sala de aula", o aluno era separado da sua turma.

A professora B2 diz que todas as atividades realizadas no primeiro trimestre foram adaptadas, lembrando que seus alunos eram novos naquele espaço escolar, alguns advindos das escolas de educação infantil. Ao citar exemplos de adaptações curriculares, a docente lista os conteúdos que foram trabalhados, dentre eles alimentação, números, cores e formas geométricas, revelando que não houve necessidade de uma adaptação diferente a nenhum aluno em especial. Após certo período de conversa, a docente lembra seu aluno com diagnóstico de autismo e diz que ele não conseguia realizar as atividades que os outros faziam. Diz que as atividades adaptadas que lhe eram destinadas se efetuavam através de oficinas – natação, hora do conto, psicomotricidade – e atendimentos com outros profissionais como psicóloga, fonoaudióloga e professora da sala de recursos multifuncionais, porém não demonstra as adaptações que ela mesma elaborava e desenvolvia em sala de aula para este menino.

A professora B3 utiliza-se o recurso de jogos, principalmente explorando letras e números, como forma de adaptação curricular, ressaltando a satisfação dos alunos nessas atividades. Já a professora B4 relata os projetos extraclasse desenvolvidos pela escola como exemplos de adaptações curriculares que acredita serem positivos. Quando questionada sobre algum exemplo de adaptação curricular realizado, esta docente relembra de sua parceria com o professor de apoio à inclusão que trazia a música como elemento enriquecedor do processo de aprendizagem para uma aluna com NEE, selecionando canções que abordassem o assunto trabalhado em aula. Porém, as atividades musicais eram realizadas apenas com a aluna NEE, acontecendo separadas do restante da turma, na maioria das vezes na biblioteca ou na sala de jogos (também citados como atividades adaptadas do currículo), evidenciando-se mais uma vez, na mesma escola B, práticas de atendimento segregado (SELAU, 2005).

Quando indagada sobre as adaptações curriculares realizadas na escola, a professora B5 menciona como exemplo de inclusão que considerou "[...] um dos casos mais graves que já teve", o de uma menina que, apesar de não ter diagnóstico, se acreditava ser autista. A professora expõe as suas dificuldades em relação à aluna, que não falava e não demonstrava sentimentos:

> "Nem é uma adaptação curricular porque não tinha um trabalho pra fazer com ela; ela não sentava, ela não pegava o lápis, não tinha nada, nada disso, assim, nenhuma construção dessa coisa formal da escola. O que a gente tinha que fazer com ela era tentar adaptar ela no grupo, que também é muito difícil porque ela, ela não reconhecia as pessoas como colega, como pessoas do grupo dela. Então era um trabalho, assim, bem da parte afetiva, de estar com ela, de não deixar, principalmente, se machucar, se automutilar - que às vezes ela se mordia. Então, então, sabe... nem era assim uma adaptação curricular, era na verdade um, um, quase que só sempre um cuidado".

A professora B6, inicialmente, afirma nunca ter necessitado adaptar suas aulas de Educação Física, todavia, durante a entrevista, explicita que, apesar de não haver necessidade de adaptação de materiais, precisou modificar as suas aulas, especialmente, em função das limitações de alguns alunos no desenvolvimento de algumas atividades esportivas que exigem maior esforço. Destaca que não há necessidade de planejar atividades adaptadas, pois, quando necessário, modifica o exercício ou a atividade lúdica na hora em que ocorre, sugerindo a não existência de um planejamento das ações docentes, contrariando Heredero (2010) que afirma ser necessário este planejamento.

Na escola C, a diretora C1 menciona como exemplo de inclusão o caso do aluno A, que é surdo-mudo e cego, exigindo um trabalho especialmente direcionado e adaptado as suas necessidades. Segundo C1, as professoras desta escola fazem muitas atividades adaptadas e julga muito importante o olhar que as docentes têm sob a realidade de seus alunos, sendo que muitos advêm de situações de vulnerabilidade social e econômica. Explica ainda que uma parcela considerável de alunos estão com distorção série/idade e que a escola aderiu a um projeto de aceleração em que os alunos têm aulas no contra-turno durante seis meses e, após isso, fazem avaliações relacionadas às disciplinas de português e matemática. Caso aprovados, os alunos avançam para a série posterior. A diretora avalia de maneira muito positiva tal projeto por proporcionar uma oportunidade de avanço e estímulo para prosseguimento dos estudos aos alunos com defasagem de série/idade.

A coordenadora C3 identifica os alunos incluídos e relata suas necessidades, mas não exemplifica as adaptações curriculares realizadas. Já a coordenadora C2 relata duas situações de inclusões na escola, a do aluno A e da aluna S, exemplificando o trabalho das professoras. Em relação à aluna S, afirma que "[...] ela tem atraso, mas acompanham algumas atividades. Não é preciso adaptar todas as atividades pra ela, é mais um olhar especial do professor em relação ao tempo que ela precisa para terminar as atividades", quanto ao aluno A, diz que

> "[...] sua inclusão aqui na escola é enfatizada no processo de comunicação. Tentamos ajudá-lo a se tornar independente, a comunicar o que deseja fazer, comer, se tem dor, frio, se quer comer, enfim [...], a professora fez um calendário simbólico

> para ele, que diz sobre a rotina diária. Isso foi bem bacana, porque dá segurança a ele" (C2).

Como exemplos de adaptações curriculares, a professora C4 afirmou realizar atividades manuais como horta escolar e também jogos pedagógicos no laboratório de informática, alegando serem necessárias atividades diferenciadas e em outros espaços que não a sala de aula, pois seu aluno com NEE "[...] não conseguia ficar muito tempo em sala" (C4).

As professoras C5 e C8 disseram que avaliam as atividades dos alunos NEE de maneira diferente dos demais alunos e não adaptam as atividades desenvolvidas. Exemplificando uma atividade de matemática sobre polinômios, C8 diz que o aluno não consegue calcular com a parte algébrica, então, ao corrigir o exercício, ela somente avalia o que o aluno resolveu da parte numérica, não levando em consideração a parte algébrica. Ressalta ainda que, por ter 04 horas adicionais destinadas a reforço escolar em matemática no contra-turno, consegue auxiliar seus alunos com NEE chamando-os para atendimento individual.

A professora C9 afirma ainda não ter realizado adaptações curriculares para a sua aluna NEE, alegando que a menina mudou-se há pouco tempo para esta escola. Diz que, no momento, está se utilizando de atividades e provas de séries anteriores para aplicar à aluna, pois ela não consegue acompanhar as atividades desenvolvidas com a turma em que está matriculada. Também a professora C7 assume aplicar provas e atividades do ano anterior aos seus alunos NEE, assim como a prática de colocá-los sentados mais a frente em sala de aula. Tal prática de aplicação de provas de séries anteriores indica o não planejamento e a distinção entre o currículo oficial e o currículo a ser trabalhado com os alunos com NEE (COLL, 1997).

C7 alega fazer adaptações curriculares somente quando tem tempo, ressaltando ser muito complicado de realizá-las. Reclama da falta de planejamento coletivo e apoio para desenvolver as adaptações, assim como a falta de autonomia para avaliar seus alunos:

> "O professor não é livre para escolher como adaptar, não sou eu quem decide, por exemplo, como avaliar. Sou obrigada a fazer 1 trabalho, 3 textos, 3 atividade (provas, ditado e leitura). O município instituiu isso, eu acho. Então, nem todos os alunos conseguem acompanhar, pois alguns precisam de mais tempo. Mas não tem muito tempo, porque eu tenho que entregar as notas, tenho que dar aula, fazer avaliações, ensaiar pra desfile, pro dia das mães, pra sei mais lá o que. É muita coisa! [...] Há exigência pra tudo, mas flexibilização e tempo para planejar não há" (C7).

A professora C6 é a titular da turma que tem o aluno A como inclusão. Ela diz que é necessário reorganizar todo seu trabalho pedagógico para que atenda as necessidades de A,

que é surdo-mudo e cego. Conta ainda que percebesse que o cognitivo de A era preservado e, portanto, era importante desenvolver atividades pedagógicas que o estimulasse. Porém, existem, segundo a docente C6, limitações como a falta de conhecimentos e formação docente para trabalhar com o aluno, e a dificuldade de oferecer um atendimento individual enquanto se tem mais outros alunos em sala de aula com bastante dificuldades. Menciona também a falta de tempo para elaborar vários planejamentos e a falta de professora de apoio à inclusão para auxiliar no atendimento individualizado quanto às dúvidas dos alunos durante as aulas, tais fatos foram apontados como dificuldades no processo de adaptação curricular.

Na escola D, a orientadora escolar D1 e a professora D3 acreditam que o mais importante, nas adaptações curriculares realizadas na escola, é o olhar dos docentes para a realidade de seus alunos, suas necessidades, suas potencialidades e suas limitações. A orientadora D1 não traz exemplos de adaptações, justificando não estar envolvida no processo, que fica sob a responsabilidade da professora titular da turma e a professora da sala de recursos. Já a professora D3, que também atua como professora da sala de recursos multifuncional, explica que as adaptações curriculares são planejadas junto com os professores, a partir dos objetivos da série, pensando em cada aluno individualmente (suas possibilidades e limitações). Porém, admite que a demanda não seja totalmente atendida, pois, dos 11 alunos NEE atendidos na sala de recursos – alunos que possuem laudo médico –, somente consegue planejar adaptações curriculares junto à professora titular para seis deles.

Dois exemplos de adaptações são descritos por D3, sendo o primeiro a adaptação a um menino de 12 anos que possui retardo mental e também não consegue caminhar. A ele são destinadas atividades mais curtas, pois o ele não consegue se concentrar por muito tempo em seus afazeres. Intercala-se, no decorrer das aulas, atividades pedagógicas, brincadeiras livres e jogos com objetivos pedagógicos. O segundo exemplo é o de um menino que já não está mais na escola, mas que sempre necessitou de atividades adaptadas, que possuíssem um nível de exigência menor e tempo de duração reduzido. A professora D3 possui um arquivo com atividades que foram aplicadas para o aluno, todas relacionadas à leitura, à escrita e aos cálculos, principalmente utilizando o sistema monetário nacional.

A professora D2 cita algumas das adaptações realizadas a confecção de materiais didáticos, seleção de conteúdos de interesse dos alunos e agrupamento dos alunos NEE. Já a docente D4 não cita exemplos de adaptações curriculares, o que pode indicar talvez não as tenha efetuado. Conta a professora D6 que, em uma das adaptações planejadas com a professora da sala de recursos multifuncional, elaboraram atividades priorizando a escrita e a leitura, tendo como enfoque o desenvolvimento da comunicação de um aluno com NEE.

Também, a professora D5 relatou sua experiência com adaptação curricular, explicando o avanço de uma aluna de 14 anos, com repetências múltiplas, que estava no 5º ano sem saber ler, escrever e calcular. Explicou que a menina não tinha laudo e as adaptações curriculares foram realizadas no sentido de promovê-la à série posterior, já que, se a professora avaliasse a aluna como os demais, provavelmente ela reprovaria. Essa afirmação dá ênfase à promoção da aluna à série seguinte, enquanto deveria ser a aprendizagem, conforme afirma Carvalho (2008), o motivo pelo qual se realizam as adaptações curriculares. Concluiu D5 que "[...] nesse sentido, as exigências se tornam cada vez menores e os alunos sabem menos", evidenciando que a aprendizagem dos alunos com NEE nas escolas talvez não esteja consistindo uma questão ou desafio.

De um modo geral, as professoras, quando solicitadas a exemplificarem as adaptações curriculares realizadas e as avaliarem, ativeram-se em explicar os casos de inclusões das escolas e as dificuldades do processo, mas, de fato, o fazer pedagógico e as adaptações curriculares foram poucas vezes exemplificadas, indicando fragilidades no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE, especialmente no que tange ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem.

No entanto, evidencia-se através dos discursos de alguns dos entrevistados que há uma crítica sobre a ausência desse fazer pedagógico e, até mesmo, uma angústia em relação ao não-atendimento adequado a esses alunos, o que esbarra em algumas dificuldades e limitações pelos docentes já mencionadas, embora a preocupação não se traduza em ação, em um prática pedagógica.

## 7.4 A EFETIVIDADE DO CURRÍCULO ADAPTADO

Quando indagadas sobre a efetividade das adaptações curriculares, as coordenadoras pedagógicas A1 e C2 dizem acreditar que a inclusão e as adaptações curriculares são uma caminhada e estão em processo. A1 diz que em sua escola a maior parte dos casos de inclusão é de alunos com limitações físicas, o que, em sua opinião, "é mais tranquilo" e considera que os alunos com NEE vêm avançando nas suas aprendizagens, trazendo como exemplo um aluno autista, relatando ter evoluído "[...] na interação com as pessoas, na forma como ele está conseguindo elaborar esse conhecimento formal, de conseguir fazer o registro da escrita". Já a coordenadora C2 sugere cautela, afirmando que mesmo entendendo ser a inclusão importante,

acha que "[...] não se pode incluir de qualquer jeito, ou seja, tudo em nome da inclusão!", acrescentando que o que importa é o bem-estar dos alunos e questionando a inclusão realizada nas escolas hoje.

A coordenadora A2 explica que recentemente um aluno que se matriculou na escola A relatou não ser aceito em uma escola particular do município de Novo Hamburgo, sob a alegação de que tal escola não tinha infraestrutura para recebê-lo, revelando a exclusão ocorrida naquele educandário. Afirma A2 que o menino, com idade de 14 anos, possuía síndrome de *Down* e foi bem aceito em sua escola, dizendo que "[...] aqui nós os aceitamos, e eles estão indo bem – os alunos de inclusão". Entretanto, ressalta que existe certa resistência dos professores, especialmente das séries finais do ensino fundamental, em relação às adaptações curriculares e aos processos de avaliação dos alunos com NEE.

Afirmaram as professoras B3, C4, C5, D3, a diretora C1, a coordenadora pedagógica C3 e a orientadora escolar D1 que as adaptações curriculares são importantes para a promoção dos alunos nas séries sequenciais, pois, caso não tivessem as adaptações curriculares, eles não conseguiriam realizar as atividades propostas e reprovariam. Tal relato pode indicar a minimização da aprendizagem dos alunos com NEE, tomando a utilização das adaptações curriculares com o objetivo de facilitar apenas a sua aprovação, em contramão ao que indicam Carvalho (2008) e Heredero (2010).

> "São muito importantes. Se os professores não fizerem atividades diferentes para alguns alunos, eles reprovariam. Temos alunos com muitas, mas muitas dificuldades aqui "(DIRETORA C1).
> "Nossos alunos precisam de um olhar especial dos professores, precisam que eles adaptem as atividades, pensando na realidade e nas carências dos alunos, pois ao contrário, quase todos reprovariam" (COORDENADORA C3).
> "Tem que ter um olhar diferenciado, não tem como, entendeu. Porque se não tu vai reprovar aquele aluno eternamente e, não tem porque se ele tá dando o limite dele, ele tem que crescer dentro daquilo que ele pode" ( C5).
> "Antes a gente pensava: como é que vou passar este aluno para outra série se ele não sabe nem escrever? Hoje sabemos, ele é uma inclusão, então não importa! Antes a gente não tinha isso. Reprovava.... acabava reprovando um monte, só que não era a questão só da aprendizagem, a questão era que ele não conseguia mesmo. [...]. Por isso nosso IDEB foi tão baixo. Tínhamos alunos com 12 anos no 3º ano. Nosso índice ficou muito grande na defasagem em idade certa. No IDEB o que mais pesa é a reprovação, e o nosso caso era esse "(D1).
> "Antes nós reprovávamos os alunos que não conseguiam aprender o que era previsto para aquela série, e tínhamos um enorme índice de reprovação, o que inclusive baixou muito nosso IDEB. Hoje, sabemos que estes alunos que não conseguem aprender são inclusão. Não que eles não consigam aprender, mas é que eles aprendem de um jeito diferente e com um tempo diferente. E se não fizermos adaptações curriculares eles vão reprovar. Isso é certo" (D3).

A professora A7 diz que as adaptações curriculares são "[...] *uma forma de fazer o aluno avançar em sua aprendizagem*", acrescentando A9 e B6 que elas não beneficiam apenas a aprendizagem dos alunos com NEE, mas todos os demais.

As entrevistadas salientam, segundo A3, A4 e B5, que as adaptações curriculares são interessantes, importantes e precisam acontecer, pois não adianta o aluno estar em sala de aula e não conseguir realizar as atividades, não interagir, não desenvolver seu cognitivo, pois, assim sendo, *"[...] não faria sentido de ele estar na escola*" (B5). Defendem ainda atividades que façam sentido aos alunos com NEE e a flexibilização do tempo para que a aprendizagem possa ocorrer, explicando que os alunos com NEE possuem um desenvolvimento diferente do restante do grupo de alunos.

B5 entende que as AC oportunizam a flexibilização nas atividades, nas avaliações e no tempo, personalizando o ensino de acordo com as potencialidades e limitações de cada aluno. A professora C6 acredita que elas beneficiam os alunos NEE, oportunizando a realização de atividades e avaliações diferenciadas, respeitando as particularidades e necessidades dos educandos, como indica Carvalho (2008).

Para a professora A5, as adaptações curriculares são "*bastante importantes*", uma vez que acredita que a criança com NEE necessita ser *"avaliada de uma forma diferente*". Continua explicando que as atividades e os conteúdos que são trabalhados em suas aulas são os mesmos para todos os alunos, porém a avaliação da aprendizagem é elaborada de maneira diferenciada aos alunos com NEE, demonstrando estar de acordo com o que indicam dos PCN's (1998).

A professora A6 comenta que nem sempre é possível de se pôr em prática as adaptações curriculares planejadas, pois, por falta de professor de apoio à inclusão em sala de aula, afirma ser impossível realizar um atendimento individualizado aos alunos que necessitam. B4 compartilha da posição, declarando não fazer adaptações muitas vezes, mesmo sabendo serem importantes, justificando que, "Se não fosse a professora de apoio levar ela (aluna com NEE) para outro espaço para fazer as atividades, e a gente combina quais atividades, não seria possível atender ela. Se eu atendo ela na sala, eu faço o que com os outros?" (B4).

A entrevistada C8 considera complicado serem feitas adaptações curriculares sem a presença das professoras de apoio à inclusão em sala, explicando que "[...] com 35 alunos tentar fazer um trabalho diferenciado pra um, dois dentro da sala fica bem complicado", trazendo à discussão a questão já apontada por Moreira (2001) sobre a necessidade da redução

do tamanho da turma, assim como as indicações sugeridas por docentes nas pesquisas desenvolvidas por Crochík et al (2009).

Afirmando serem necessárias as adaptações curriculares, a professora C9 revela sentir um "certo medo" ao receber um aluno com NEE, pois não se sente preparada e diz que lhe faltam conhecimentos para desenvolver um trabalho com esses alunos. Ela reclama ainda da falta de apoio e despreparo nas questões referentes à educação inclusiva, como mencionam Moreira (2001); Terra e Gomes (2013). As professoras D2, D4, D5 e D6 afirmam ser importante adaptar o currículo, mas não respondem sobre a sua efetividade.

Quando questionada sobre as dificuldades enfrentadas no processo de elaboração e na efetivação das adaptações curriculares, a coordenadora A1 diz que a formação docente para a inclusão ainda é uma caminhada, especialmente por ser a inclusão escolar uma questão muito nova na rede municipal de educação de Novo Hamburgo e que deveriam se ter pensado no preparo dos professores antes desses alunos terem chegado à escola. Acrescenta ainda a diretora da escola A que as professoras sentem-se inseguras em relação aos alunos com NEE e que as inclusões que estão matriculadas nas séries iniciais estão chegando às séries finais do ensino fundamental, pois os alunos estão sendo aprovadas; sendo assim, revela já ter avisado as professoras que precisarão elaborar adaptações curriculares.

> "[...] na área (séries finais do Ensino Fundamental) é um pouquinho mais difícil essa relação da adaptação curricular. Dá pra fazer no português e na matemática, mas os outros professores ainda não fazem uma adaptação. Mas vão ter que fazer, porque os casos de inclusão das séries anteriores estão chegando pra eles (professores) e já foi avisado que é pra fazer as adaptações" (DIRETORA A).

Complementa a coordenadora A2, afirmando que a tranquilidade de se adaptar o currículo nas séries iniciais se deve ao fato de que as professoras estão com seus alunos todos os dias da semana, uma vez que são únicas como titulares das turmas. Isso facilita o conhecimento acerca dos alunos, suas limitações, dificuldades e potencialidades. Já, nas séries finais, o fato de se ter mais professores e com poucos minutos de aulas dificulta tal processo. Para reverter a situação, A2 conta que a parceria da professora da sala de recursos se faz imprescindível, pois "[...] ela faz todas as atividades adaptadas e a professora de matemática aplica", expressando uma falta de entendimento sobre a responsabilidade da professora em elaborar as adaptações curriculares (ARANHA, 2000b), e não de apenas aplicá-las como relata A2. Continua explicando que

> "Já na área (séries finais) a inclusão chegou há mais ou menos 2 anos, aqui na escola. Somente os professores de português e matemática fazem adaptações curriculares, o resto ainda não, ou fazem pequenas tentativas. Tá difícil de convencê-los. O mais difícil foi a questão da nota. Porque o aluno de inclusão dificilmente alcança a nota como os outros" (A2).

A coordenadora C2 afirma que os professores das séries finais "[...] não tem tempo suficiente para conhecer melhor o aluno, não tem a visão do todo, de como o aluno é". Continua dizendo que esse professor, geralmente, não tem magistério, demonstrando "[...] falta da didática, de sensibilidade, de entender o aluno", que, segundo ela, as vezes, não é tão competente em uma disciplina, mas é melhor em outra, e o professor "[...] da área não sabe isso, só a visão da sua disciplina", o que dificulta o processo.

As professoras A3, A5, A6, C5, C8 e a coordenadora pedagógica C2 também apontam como dificuldade a falta de formação docente sobre a inclusão, concordando com Moreira (2001). A3 frisa que não há uma uniformidade de conceitos, procedimentos e de informações sobre inclusão escolar. As professoras A5, A6 e C5 reclamam que os professores, de um modo geral, não possuem formação em inclusão, com exceção dos professores do laboratório de aprendizagem e da sala de recursos multifuncionais. A professora C5 diz que o trabalho que realiza com os alunos com NEE "é meio por intuição" e C2 expõe que as formações continuadas oferecidas "[...] existem, mas em horários de aula e, por isso, os professores não podem participar".

As professoras A6, A7, A8, A9, C4, C8, D3, juntamente com a diretora C1 e coordenadoras pedagógicas C2 e C3, acreditam que a falta de professoras de apoio à inclusão em sala de aula prejudica a efetivação das adaptações curriculares planejadas, visto a necessidade de um apoio individualizado aos alunos NEE. Segundo C3, "[...] precisamos de mais apoios (professor de apoio à inclusão). Só o professor titular é pouco. O professor não dá conta de todos, ele precisa de apoio".

A coordenadora B1 também cita a questão das professoras de apoio à inclusão, afirmando ser muito difícil conseguir essa profissional específica, pois, além de o salário ser muito baixo, geralmente, elas não possuem experiência docente e estão iniciando seu curso de graduação. Além disso, a ideia que as professoras de apoio têm em relação ao seu trabalho, na opinião de B1, é muito distorcida, acreditando que irão focar o seu trabalho apenas no aluno com NEE, o que acaba sendo "[...] um trabalho quase que de exclusão [...] impedindo a criança de socializar outras trocas" (B1). Relata ainda que quando chegam à escola B, as professoras de apoio à inclusão são esclarecidas de que serão "apoio da professora naquela

turma", devendo ser da professora titular o compromisso maior com o ensino, planejamento de atividades e currículo adaptado.

B5 e C2 citam como empecilho à efetivação das adaptações curriculares o tamanho da turma, pois, além dos alunos NEE, também outros com dificuldades precisam de uma atenção maior do professor. Corrobora a professora C6 dizendo ser impossível oferecer um atendimento individualizado quando se tem uma turma de quase 30 alunos, o que, em sua opinião, torna difícil e complicada a inclusão dos alunos com NEE na escola. Explica que tem um aluno de 14 anos, que é inclusão, que está frequentando o 4º ano e não sabe ler e escrever.

> "É um aluno que eu tenho que fazer um currículo adaptado pra ele, mas que eu não consigo atender! [...[! Tem que sentar com ele, tem que ter aula de reforço, tem que ter uma aula particular só pra ele, um atendimento individualizado. Nós temos sala de recursos mas não temos professor [...]. Então não tem atendimento! Nós nunca tivemos nenhum curso de formação para trabalhar com a inclusão. Nunca, nenhum. É tudo com a escola. [...] As crianças são largadas dentro da escola e a escola que se vire. É bem assim e que disser o contrário tá enfeitando. E o professor tem que dar conta. [...] eu acho que a inclusão como tá sendo feita não é inclusão Estamos nos preocupando muito em botar essas crianças com dificuldade dentro da escola, elas não estão sendo atendidas. [...] Só se preocuparam em enfiar a criança dentro da escola! Mas ele não deixa de estar excluído. Excluído da oportunidade do direto de aprender. Porque a escola com uma turma de 30 alunos heterogênea, alunos com altas dificuldades como é que tu vai dar conta!? Não tem como! Ilusão! Ilusão!" (C6).

A professora A3 identifica a questão da dificuldade em adaptar os conteúdos que são trabalhados na série em que o aluno com NEE esteja cursando. Diz que os conteúdos das séries finais do ensino fundamental são mais complexos e bastante difíceis adaptação, especialmente quando o aluno incluído ainda não construiu aprendizagens anteriores, que são bases para as novas aprendizagens, relatando a situação de uma aluna de inclusão, que não sabe ler nem escrever, e a professora precisa ensinar conceitos de geografia, como altitude e latitude, por exemplo. Segundo A3, não é possível ensinar nessas condições. Sobre essas questões Moreira (2001) explana que o despreparo docente é um dos maiores entraves à inclusão, não estando os professores preparados para a diversidade, tendo como mito a homogeneidade dos alunos em classe.

A dificuldade de perceber a evolução na aprendizagem dos alunos com NEE gera muitas vezes o sentimento de frustração no professor, conforme a professora A4, que precisa entender que esta construção é lenta e exige persistência e confiança em que é possível fazer com que o aluno com NEE aprenda. As professoras B2, D3 e coordenadora C2 apontam a questão do tempo necessário à aprendizagem dos alunos NEE como uma dificuldade a ser superada. Diz C2 que "[...] *o tempo da escola é muito curto para alguns alunos com*

*problemas de aprendizagem"* e D3 salienta a necessidade de um tempo maior para "[...] *conhecer o aluno, saber até onde ele vai, o que consegue e o que não consegue*", assim como "[...] *tempo na sala de aula pra ajudar, separadamente, os alunos que mais precisam*".

Apontam as professoras D2, D5 e D6 para a dificuldade em saber até qual ponto o aluno é capaz de produzir, ou seja, o que o professor pode exigir dele, qual é o seu limite em relação a sua aprendizagem, acrescentando também a identificação de avanços nessa aprendizagem e o estabelecimento de objetivos, definição de tempo e critérios de avaliação a estes alunos com NEE como desafios a elaboração das adaptações curriculares e construção da escola inclusiva.

Já a coordenadora pedagógica B1 indica como um dos grandes desafios a parceria da família dos alunos NEE com a escola; dificuldade dos familiares trazê-los os alunos para a escola e comprometer-se em levá-los nos atendimentos disponibilizados. A docente B5 explana que a aceitação e o reconhecimento da família das dificuldades dos filhos também são importantes. Outra dificuldade abordada por B1 e B4 é a falta de diagnósticos dos alunos com NEE, explicando B1 que, com o diagnóstico médico e com a parceria de outros profissionais especializados, a escola pode estar dialogando com as diferentes percepções sobre aquela criança, o que qualificaria o trabalho da instituição de ensino. Observa-se que as professoras referem-se aos alunos com NEE como se fossem todos alunos com deficiência, podendo ser atestadas por laudo médico, restringindo novamente o conceito NEE (UNESCO, 1994). Revela-se ainda que

> "[...] a gente tem vários casos de alunos que já estão em atendimento e os resultados estão sendo positivos. Mas ainda temos algumas famílias que não estão levando seus filhos para os atendimentos, então fica um trabalho muito solitário, muito isolado dentro da escola" (B1).

Dizendo não se eximir culpa por não fazer as adaptações curriculares, a professora explica que a falta de formação na faculdade, a falta de laudo médico que identifique o que a criança tem, a falta de atendimentos especializados como psicólogos, fonoaudiólogos, professores de apoio à inclusão, a necessidade de turmas reduzidas, de planejamento em grupo e de formação continuada sobre inclusão são fatores que influenciam e dificultam a efetivação da inclusão na escola.

Também a orientadora escolar D1 reflete sobre as muitas dificuldades encontradas na escola, listando a falta de formação dos professores, falta de professores de apoio à inclusão e de coordenadora pedagógica, necessidade de atendimento aos alunos com profissionais como

psicólogos, oftalmologista, fonoaudiólogo e psicopedagogos, aumento do número de atendimentos na sala de recursos multifuncionais e mais comprometimento das famílias em trazer seus filhos à escola e também levá-los aos atendimentos especializados que a escola oportuniza. Acrescenta ainda a importância da flexibilização do tempo, explicando que o tempo da escola não é o mesmo tempo da criança, não é o mesmo que ela necessita para aprender, que a família e a escola precisam para se adaptar. Diz que o tempo da escola é muito curto e que as exigências da "parte burocrática", da "apresentação de resultados" prejudicam o andamento do trabalho pedagógico. Continua afirmando que, desde que surgiu a legislação que diz que as crianças NEE devem estar na escola regular, nunca tiveram uma formação específica, e, como orientação da SMED, tem-se que não pode haver apenas a socialização dos alunos com NEE e que é preciso se ter aprendizagem, questionando então como as professoras irão ensinar os alunos se não sabem como, se nunca tiveram formação. Em tom de desabafo, a orientadora segue explicando que o trabalho como professor não é "[...] um trabalho pesado, mas é estressante. É difícil", revelando ainda que

> "[...] o pior de tudo é o nosso psicológico [...] A gente se envolve com os problemas das famílias. É tudo muito triste. Essas crianças são sobreviventes. Não sei se eu conseguiria sobreviver a estas situações que eles passam. [...] Aí a gente faz trabalho de psicóloga, de médico, de terapeuta. [...] Tu vai deprimindo. O que dá mais raiva é que nada muda, e não tem o que tu fazer. Tu vê o sofrimento deles e tu não tem o que fazer. E isso vai deprimindo. Eu faço terapia. Minhas colegas aqui também fazem. Porque senão a gente não aguenta. Porque muitos professores estão se exonerando do município? É um salário baixo, é um plano de carreira que não existe. São estas situações que a gente vê na escola: Drogas. Violência. Prostituição. É o menino que foi queimado com isqueiro pelo padrasto, que era usado para levar drogas. A menina que o rato roeu o nariz e as unhas da irmã, porque dormem no chão, numa casa no meio do lixo. E aí estas crianças tem que vir na escola e aprender a ler e escrever. Os coitados não tem nem o que comer e estão aqui... Fica tudo nas costas da escola. Aí os professores estão todos medicados" (D1).

A professora A5 diz perceber que existem algumas inclusões que são possíveis de estar na escola regular, "[...] que a professora vai dar conta, que o apoio vai dar conta, que tu vai conseguir ter um sucesso", mas também aponta para alguns casos em que não é possível se atender na escola comum, acreditando ser mais indicado a matricula em uma escola especial, como a APAE, apontando inclinação à prática de segregação e exclusão:

> "Foi um caso que nós tivemos, assim, o menino entrou aqui com...no 2ºano e saiu daqui no 7º. Mas ele, na verdade, o 7º ano ele não frequentou porque ele não tinha mais condições mentais, né, já tinha sido internado no São Pedro; Ele estava desorientado, a doença foi se agravando. E quem cuidava dele, e tanto a Secretaria de Educação também, disse que ele tinha que permanecer na escola, sabe, e era assim desumano. A escola não tinha mais o quê fazer por ele! [...] Então foi situações bem difíceis que a gente passou, e a gente ficou, assim, meio que

> traumatizados porque a gente não teve o apoio. Até que a gente deu o grito de socorro: chega – basta! A escola precisa de um apoio. E não é por não querer ele aqui é porque não tinha mais condições de, não tinha mais o quê fazer por ele." (A5)

Na opinião da professora B4 "[...] *é uma fachada essa inclusão, é um faz de conta que inclui. Faz de conta que se está preocupado, que as autoridades estão preocupadas. Mas na prática, a inclusão dentro da sala de aula não serve para nada*". A docente afirma que não se pode abandonar o currículo tradicional da escola e alega que a criança precisa aprender o que está nele, pois serão cobrados esses conhecimentos futuramente, porém admite que o currículo, como está organizado, não serve para a criança com NEE, que deveria estudar em uma escola especial, como a APAE, que, em sua opinião, desenvolve aulas de artesanato, música, dança. O relato da docente contraria o que afirmam Karagiannis; Stainback; Stainback (1999) sobre a necessidade e o dever da escola em se redimensionar e modificar seu funcionamento para a acolhida de todos os sujeitos. Se a escola continuar pautada no tradicionalismo de seus currículos e das práticas pedagógicas, continuará insuficiente em se cumprir com o seu papel social e cultural (ARROYO, 2010).

A professora B4 compartilha uma experiência de inclusão que teve que considerou "um fracasso", revelando que

> "[...] a menina dormia dentro da sala. Eu não consegui dar conta. A menina tinha um laudo, eu acho que era paralisia cerebral. Eu acho um absurdo colocar uma criança dessas dentro da escola. Se eu fosse mãe de uma criança assim não colocaria dentro de uma escola [...]. Ela não poderia nunca estar na escola. Ela deveria estar na APAE, socializando de outra maneira" (B4).

Entende a professora D3 que a inclusão da maneira como se apresenta hoje não é a desejada. Complementa dizendo saber que "[...] a gente sai fora do que é qualidade na inclusão. As vezes, gente mais fica cuidando das crianças do que ensina", afirmando ser difícil incluir com qualidade na escola da maneira como está organizada e estruturada, demonstrando estar de acordo com Heredero (2010) e Carvalho (2008) que ensinam que a educação inclusiva implica mudanças na forma tradicional como a escola esta estabelecida, em seus processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais e, especialmente, mudanças relacionadas à concepção e estruturação do currículo, oportunizando adaptações necessárias para que a aprendizagem possa ser garantida (CARVALHO, 2008; HEREDERO, 2010).

Por fim, constatou-se que, quando indagadas sobre a efetividade das adaptações curriculares, a maioria das professoras e equipes diretivas declarou perceber os benefícios que

as adaptações trazem aos alunos com NEE, ressaltando como principais aspectos a flexibilização do tempo de aprendizagem, a facilitação na avaliação dos conteúdos, a possibilidade de se adequar as atividades levando em consideração as limitações dos alunos e, principalmente, a possibilidade de promoção deles às séries sequenciais, alegando que, se não houvesse as adaptações curriculares, provavelmente os alunos com NEE reprovariam.

Como limitadores do processo de elaboração e efetivação das adaptações curriculares, as docentes e equipes diretivas apontaram, essencialmente, a falta de formação dos professores, a dificuldade em adaptar os conteúdos, a necessidade de um professor de apoio à inclusão em sala de aula, o número de alunos na turma, a necessidade de flexibilizar o tempo para a aprendizagem, a falta de diagnósticos clínicos, a dificuldade de saber qual é o limite do aluno em relação a sua aprendizagem e o comprometimento e parceria das famílias dos alunos com NEE.

# 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral verificar se as adaptações curriculares, na perspectiva da escola inclusiva, favorecem as condições de permanência e promovem a aprendizagem dos discentes com NEE. Para tal, foram selecionadas quatro escolas do município de Novo Hamburgo/RS. Houve a participação de sete gestoras educacionais e 23 professoras das referidas escolas na pesquisa.

Indagadas sobre a existência das adaptações curriculares, as entrevistadas responderam que as realizam, ocorrendo ressalvas por algumas docentes, caracterizando o processo como informal ou assistemático, o que sugere a sua não efetivação em todos os momentos. Ao serem questionadas sobre a quem se destinavam as adaptações curriculares, cinco disseram elaborá-las aos alunos com deficiência, 11 afirmaram aos alunos de inclusão e aos que apresentam alguma dificuldade, considerando os primeiros àqueles com laudo médico e os segundos, os sem laudo médico, 13 docentes responderam destinar aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e, por fim, uma disse elaborar as adaptações a todos os alunos e professores. Evidencia-se o desconhecimento dos entrevistados sobre o conceito NEE, pois separam os alunos de inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou excluem os últimos, atendo-se aos deficientes. Também há equívocos em relação à concepção de educação especial e educação inclusiva, uma vez que muitas das entrevistadas acreditam que a educação inclusiva é àquela destinada apenas aos alunos com deficiência. Porém, mesmo que muitas docentes concebam que estão asseguradas juridicamente, aos alunos com deficiência e laudo médico, as adaptações curriculares, a maioria afirmou estendê-las a todos os alunos que possuam alguma necessidade ou dificuldade.

Sobre o processo de elaboração das adaptações curriculares, sete professoras afirmaram elaborá-las sozinhas, enquanto 23 entrevistadas disseram contar com a participação de outras profissionais nessa construção, referindo-se, em maior número, à presença da coordenação pedagógica e/ou professora da sala de recursos multifuncionais. As respostas das gestoras e professores indicaram falta de informações quanto à responsabilidade – se cabe à gestão ou aos docentes – acerca do processo de elaboração das adaptações curriculares, indicando talvez não conhecerem como elas são classificadas, ou seja, quando são adaptações curriculares não-significativas (responsabilidade dos professores) e quando se constituem como significativas (responsabilidade dos professores e gestores educacionais). Também, percebe-se que as entrevistadas consideram como adaptações somente as atividades realizadas

com os alunos com NEE, não entendendo que flexibilização do tempo, as metodologias e os processos avaliativos diferenciados também fazem parte das adaptações curriculares. Acrescenta-se a falta de planejamento das adaptações que fica evidenciado na fala de algumas docentes que afirma as realizar “por intuição”.

Ao fazerem menção aos exemplos das adaptações curriculares, a maioria das participantes deteve-se em explicar os casos de inclusões da escola, não abordando o seu fazer pedagógico, a partir de fatos e alusões ao acompanhamento dos alunos. Essa situação pode remeter a certa justificativa diante do fracasso escolar, da não aprendizagem dos discentes. Também, percebe-se um mal-estar quando algumas entrevistadas falavam sobre as dificuldades no processo de elaboração das adaptações, buscando se explicar por não ter concretizado sua implementação; em parte, explicita-se um desconhecimento acerca do que deveria ser feito, mas também se evidencia a falta de capacitação das professoras em relação às adaptações curriculares e à educação inclusiva no contexto de sua função pedagógica.

A maioria das professoras afirmou que a principal fonte de registro das aprendizagens dos alunos da escola – não se restringindo aos alunos com NEE – é os pareceres descritivos que são elaborados e entregues junto aos boletins escolares dos discentes. Outra fonte citada foi os registros nos diários de classe dos professores. Em duas escolas pesquisadas, foram mostradas planilhas de registro das adaptações curriculares elaboradas ao longo do ano letivo. As gestoras das quatro escolas referiram-se aos pareceres descritivos elaborados pelas professoras ao final de cada trimestre como fonte de registro da trajetória dos alunos com NEE, bem como as atas de reuniões com os familiares dos alunos, encaminhamentos a atendimentos com profissionais da saúde e ao Conselho Tutelar, laudos de profissionais da saúde sobre os alunos com NEE e planilhas com adaptações curriculares elaboradas e desenvolvidas.

As ideias das participantes da investigação sobre a efetividade das adaptações curriculares na educação dos discentes com NEE apontaram para benefícios, entre eles a flexibilização do tempo de aprendizagem, a facilitação na avaliação dos conteúdos, a possibilidade de se adequar as atividades levando em consideração as limitações dos alunos e principalmente e a possibilidade de promoção destes alunos às séries sequenciais.

Assim, pode-se concluir que as adaptações curriculares favorecem as condições de permanência dos alunos com NEE nas escolas pesquisadas, principalmente em função da possibilidade de aprovação dos alunos, que acabam por continuar seus estudos, permanecendo nas escolas. Entretanto, quanto à aprendizagem dos alunos com NEE, evidenciou-se uma fragilização no processo educativo; muitos dos professores demonstraram falta de capacitação

em relação às adaptações curriculares e à educação inclusiva, o que de fato prejudica a relação de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE no ambiente escolar.

Como limitações desta pesquisa, aponta-se o escopo escolhido – quatro escolas e a realidade de município da região do Vale dos Sinos – o que dá visibilidade a algumas dimensões da questão investigada, mas também se viabiliza a partir de um contexto social e econômico particular. A dificuldade de acesso aos professores e mesmo do compartilhamento de suas posições em virtude da suposta exposição de contingências e fragilidades do processo pedagógico precisa ser considerado. A mediação da equipe diretiva na coleta de dados em duas escolas pode igualmente ter restringido a expressão de algumas ideias e posições dos docentes. Sugere-se a continuidade e ampliação da investigação a respeito das adaptações curriculares a partir da articulação de questões como formação docente, trajetória da escolarização de alunos NEE e indicadores de reprovação.

## REFERÊNCIAS


ARANHA, M.S.F.. **Projeto Escola Viva** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio F.B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2010.

AZAMBUJA, Guacira de; SOUZA, Carmen R. S.E; PAVÃO, Sílvia M. de O. Cultura de educação inclusiva: a educação especial e os processos formativos de professores. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 2, p.291-308, jun./dez.2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (LDB 1971). Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 jun.2011.

_____. **Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. **Decreto nº 99.710**. Promulga a convenção sobre os direitos da criança, assinado em 21 de novembro de 1990. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em 18 jun. 2011.

_____. **Lei Nº 8.069, de julho de 1990**: estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 06 jun.2011.

_____. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação brasileira. Lei Nº 9394 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 jun.2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental / Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. **Decreto nº 3298/99**. Regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 18 jun. 2011.

_____. **Decreto nº 3956/01**. Promulga a convenção internacional para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (convenção de Guatemala). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. **Decreto nº 6.949**. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e ser protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2013.

_____. **Decreto nº 6949/09**. Promulga a declaração de Sapporo, 2002. Disponível em: <http://inclusao.com.br/projeto_textos_73.htm>. Acesso em 11 jun. 2011.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBAUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J.M. (Orgs). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2003.

CARVALHO, Rosita E.. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAUDURO, Maria Teresa (org). **Investigação em educação física e esportes**: um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: 1997.

CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Declaração de Madri**, 2003. Madri/Espanha. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/declaracaodemadrid-2002.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2011.

CONGRESSO INTERNACIONAL "SOCIEDADE INCLUSIVA". **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em 18 jun. 2011.

CROCHÍK, Jóse L. et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. Periódicos Eletrônicos em Psicologia. **Psicologia**: ciência e profissão, Brasília, v.29, n.1. mar./2009.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba: IBPEX, 2007.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ FNE. 2013. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacao_brasileira_indicadores_e_desafios.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo. Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Atica, 2001.

GARCIA, Rosalba M.C.. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, Denise M. de et al (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Altlas, 2008.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **A escola dos que passam sem saber**: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. Belo Horizonte, 2002. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

GOFFREDO,Vera L. F.S.. Integração ou segregação? Eis a questão!In: MANTOAN, Maria T. E. (Org). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC 1997.

GONZÁLEZ, José A.T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **RevistaMaringá**, Maringá, v. 32, n. 2, p.193-208, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772>. Acesso em: 14 mai. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 27 mai. 2013.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Michelle Fernandes; ZAMLORENZI, Claudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: IBPEX, 2011.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas. 2011.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 03 nov. 2013.

MELGACO, Juarez M. **A escola plural**. São Paulo, 2008, 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MINAYO, Maria C. de S. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. SP: HUCITEC, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 31 jul. 2013.

MIRANDA, Glaura, Vasques de. Escola Plural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n.60, maio/ago, 2007. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/en_a05v2160.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2013.

MOREIRA, Laura C.; BAUMEL, Roseli C.R. de C.. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-137. 2001. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/moreira_baumel.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2013.

NETO, Alexandre S.; MACIEL, Lizete S.B.. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2013.

NUNES, Celso A. **Palestra aula inaugural município de Novo Hamburgo/RS**. Fev. 2012. Mimeo.

OLIVEIRA, Marcos M. de. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio**: avaliação das políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>. Acesso em 23 abr. 2013.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane M. et al. Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores. **Fractal**: revista de Psicologia, v. 22, n.1, p.155-168, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922010000100012&script=sci_arttext>Acesso em 03 fev. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Conferência mundial sobre direitos** humanos (Declaração e Programa de Ação de Viena), 1993. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. **Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência**, 1982. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%AAncia/programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-deficientes.html>. Acesso em 18 jun. 2011.

_____. **Declaração universal dos direitos humanos,** 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2011.

_____. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**, 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2011.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Escola Plural**: proposta político-pedagógica. Belo Horizonte, 1994. Disponível em: <http://www.rebidia.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=460>. Acesso em 18 abr. 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

PROJETO EDUCATIVO FAZER A PONTE. 2003. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/docs/PEE_2003.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2013.

REHABILITATION INTERNACIONAL. **Carta para o Terceiro Milênio**, 1999. Londres. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em 06 jun. 2011.

ROSA, Ângela C. da. A evolução das representações das deficiências na história. In: **Educação Inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2009.

ROZEK, Marlene. A educação especial e a educação inclusiva: compreensões necessárias. **Revista Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v.17, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 03 fev. 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Iolanda Montano dos**. Inclusão escolar e a educação para todos**. Porto Alegre, 2010, 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
SANTOS, Lucíola L. de C.P. ; LOPES, José de S.M.. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antonio F.B. (Org.) **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 2010.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão**: revista da Educação Especial, v. 1, Out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2013.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Claúdia J.. O uso do método comparativo nas ciências sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v.9, p.49-87, 1998. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_uso_do_metodo_comparativo_nas_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n.55, p.83-96, 1999. Disponível em:<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/origem.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2013.

_____. **Os desafios da educação no Brasil**. 2005. Disponível em:<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/1desafios.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2013.

SCOCUGLIA, Afonso C.. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 81-92, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n6/n6a07.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.

SELAU, B.. **Importância e significado sobre o papel dos grupos em educação escolar inclusiva**. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRA, Ricardo N.; GOMES, Claudia G.. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 18 mar. 2013.

TIVIÑOS, Augusto N.S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1999.
UNESCO. **Conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais**, 1994. (Declaração de Salamanca). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2011.

_____. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos**, 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em: jun. 2011.

UNICEF. **Conferência mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtien)**, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 18 jun. 2011.

# APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado (a) a participar da dissertação intitulada: O Currículo Adaptado e a Construção da Escola Inclusiva. O trabalho será realizado pela acadêmica Vívian Flores Flach do curso de Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade, orientada pela professora pesquisadora responsável, Dr.ª Denise Macedo Ziliotto. O objetivo deste estudo é verificar se as adaptações curriculares, na perspectiva da escola inclusiva, favorecem as condições de permanência e promove a aprendizagem dos discentes com NEE.

Sua participação nesta pesquisa será voluntária e consistirá em responder a entrevista que será realizada pessoalmente pela pesquisadora.

Não haverá riscos relacionados a sua participação na pesquisa e a esta contribuirá para qualificar o planejamento de políticas públicas educacionais, visando qualificar os processos educacionais das escolas.

Garantimos o sigilo de seus dados de identificação primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos.

Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de comunicar-se com o(s) pesquisador(es).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador. Abaixo, você tem acesso ao telefone e ao endereço eletrônico institucional do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, em qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Telefone institucional do pesquisador responsável: 51 3639 1007 ou 51 98332783
E-mail institucional do pesquisador responsável: vivivenier@hotmail.com
Nome do pesquisador responsável: Vívian Flores Flach

_____
Assinatura do pesquisador responsável

Local e data: _____, _____ de _____20_____.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

_____

Assinatura do sujeito da pesquisa

# APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

# ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

Entrevistado (a):_____

Formação Profissional:_____

Escola:_____Tempo de magistério_____

Turmas em que leciona 2013_____

1. Nesta escola, são realizadas adaptações curriculares? A quem se destinam?

2. Quais alunos são considerados com necessidades educacionais especiais?

3. Como são elaboradas as adaptações curriculares e quem participa deste processo?

4. Quais são as dificuldades que você percebe na elaboração das adaptações curriculares?

5. Como você percebe as adaptações curriculares?

6. Cite exemplos de adaptações curriculares que você realizou nesta escola e as avalie.

7. Comentários do entrevistado:

# APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE DIRETIVA

ROTEIRO DE ENTREVISTACOM EQUIPE DIRETIVA

Entrevistado (a):_____

Formação Profissional:_____

Escola:_____Tempo de magistério_____

Cargo_____

1. Nesta escola, são realizadas adaptações curriculares? A quem se destinam?

2. Quais alunos são considerados com necessidades educacionais especiais?

3. Como é realizado o processo de elaboração das adaptações curriculares? Quem participa deste processo?

4. Quais são as dificuldades que você percebe em relação à elaboração das adaptações curriculares?

5. Como você percebe as adaptações curriculares?

6. Cite exemplos de adaptações curriculares realizados nesta escola e as avalie.

7. Comentários do entrevistado: