

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

GRACIELA DEISE METZ

**UM OLHAR PARA TODOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA E ADAPTAÇÃO CURRICULAR**

**FREDERICO WESTPHALEN – RS
2020**

GRACIELA DEISE METZ

**UM OLHAR PARA TODOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA E ADAPTAÇÃO CURRICULAR**

**Dissertação de Mestrado apresentado
como requisito parcial para obtenção
do título de mestre, pelo Programa de
Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação da Universidade Regional
Integrada do Alto Uruguai e das
Missões – URI, Câmpus de Frederico
Westphalen**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina
Canan**

**FREDERICO WESTPHALEN – RS
2020**

M596o Metz, Graciela Deise

Um olhar para todos: políticas e práticas de educação inclusiva e adaptação curricular
/ Graciela Deise Metz. – 2020.
167 f.: il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada – URI Câmpus de Frederico
Westphalen, 2020.

“Orientação: Profa Dra Silvia Regina Canan”

1. Educação especial 2. Educação inclusiva 3. Práticas pedagógicas 5. Políticas públicas
I. Título

C.D.U.: 376

Catálogo na fonte: bibliotecária SandraMilbrath CRB 10/1278

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

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**UM OLHAR PARA TODOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA E ADAPTAÇÃO CURRICULAR**

Elaborada por
GRACIELA DEISE METZ

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan (PPGEDU/URI)

Prof. Dr.^a Dilva Bertoldi Benvenuto (UNOESC)

Prof.^a PhD. Jaqueline Moll (PPGEDU/URI)

FREDERICO WESTPHALEN – RS
2020

A educação é o ponto em que decidimos... se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação dos novos e dos jovens; ... se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova imprevista para nós preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar nosso mundo comum.

(Hannah Arendt, 1972).

Dedico esta dissertação:

A todas as *crianças e adolescentes* que com suas limitações, tornam os meus dias instigantes e me fazem ir em busca de novos saberes.

A todo *indivíduo* marcado com uma condição de diferença e que já passou por, ao menos, um momento de exclusão. Que novas searas se abram e permitam que um mundo novo surja, onde todos sejam aceitos como são.

AGRADECIMENTOS

A Deus, essa força metafísica, que nos fortalece e ampara nos momentos de dificuldades e angústias, contribuindo para encontrarmos forças para continuar a caminhada.

Ao meu filho Guilherme Henrique pela compreensão e cumplicidade. Se não fosse por você eu não teria chegado até aqui. Obrigada por ajudar com que esse sonho se tornasse real! Gratidão e orgulho de você!

Aos meus pais, Ari e Orilde pelo apoio incondicional, mesmo sem entender os meus motivos.

Ao meu irmão Marcelo, cunhada Franciele, sobrinhos Gabriel e Miguel, pela acolhida e incentivo. Muita gratidão!

A minha irmã Marciela, cunhado Diego e sobrinho Davi, pelos momentos de ajuda.

A minha ilustre e amada orientadora Dr^a Silvia Regina Canan pelos conhecimentos partilhados e pela força sempre. Obrigada pelos momentos vividos, pelos acalentos nas angústias! Teu incentivo foi fundamental para a realização desse sonho. Gratidão eterna.

As professoras Dr^a Jaqueline Moll e Dr^a Dilva Benvenuti pelas excelentes contribuições. Obrigada por aceitarem trilhar esse caminho comigo.

As minhas amadas colegas de trabalho Ana Paula Barbieri de Mello e Patrícia Aparecida Stürmer por todos os momentos divididos, pelas angústias compartilhadas e pelo amparo de sempre. Vencemos!

A secretária de educação Rosiméri Bruch Rodrigues da Silva por ter disponibilizado sua equipe para participar dessa pesquisa.

A todas as professoras que se dispuseram a contribuir nessa imersão sobre Educação Especial. Obrigada! Com certeza o trabalho de vocês faz a diferença na vida desses educandos já tão marcados por suas deficiências.

Aos amigos que compreenderam os momentos de ausência.

A todos os meus colegas do PPGED/URI pelas vivências. Em especial, as colegas Luana e Simoni pelo companheirismo sempre. Compartilhar com vocês os momentos de desespero fez com que a caminhada se tornasse mais suave.

A todos, que de alguma maneira, fizeram parte desse processo: Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGEDU (Mestrado e Doutorado em Educação), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus Frederico Westphalen, RS, na temática da Educação Inclusiva e tem como objeto de estudo a Educação Inclusiva, no viés das adaptações curriculares no segmentos das políticas e das práticas pedagógicas. Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, elaborado a partir da apreciação de obras e de entrevista com professores que atuam na Educação Especial. O objetivo central do trabalho, que norteou o estudo foi: analisar se as políticas públicas de educação inclusiva são efetivadas nos espaços escolares e como ocorre o desdobramento na prática profissional, na Rede Municipal de Ensino do município de Maravilha – SC. Os procedimentos metodológicos que adotamos para desenvolver a investigação foram de enfoque qualitativo, por meio de pesquisa documental e entrevista semiestruturada realizada com professores de Educação Especial. Os dados produzidos foram analisados com base na análise de conteúdo, numa perspectiva histórico-crítica, cujos fundamentos vem da dialética. Enquanto resultados obtidos, constatamos que a implementação das políticas públicas inclusivas está acontecendo paliativamente, obedecendo a obrigatoriedade das adequações. Nesse sentido, as ações ficam mais restritas à contratação de professores especialistas na modalidade os quais realizam adaptações e flexibilizações nas atividades estabelecidas nos currículos. Destacamos que os ajustes realizados, embora importantes para o processo, ainda não são suficientes para atender toda a demanda que um educando especial necessita. Concluímos, também, que muitos avanços já foram proporcionados para a efetivação de uma educação de caráter inclusivo, mas ainda carece de investimentos do setor público, tanto na formação de professores, quanto nas questões relacionadas a acessibilidades. A legislação inclusiva traz considerações importantes e minuciosas que contrastam com políticas públicas ainda tímidas, comprometendo a aplicabilidade constitucional do princípio de igualdade do direito à educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros.

Palavras-chave: Adaptações Curriculares. Educação Especial. Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research is part of the research line: Public Policies and Education Management, from the *Strictu Sensu* Postgraduate Program in Education - PPGEDU (Master and Doctorate in Education), from the Integrated Regional University of Alto Uruguay and Missions (URI), Campus Frederico Westphalen, RS, on the theme of Inclusive Education and its object of study is Inclusive Education, in terms of curricular adaptations in the segments of pedagogical policies and practices. It is a descriptive study, with a qualitative approach, elaborated from the appreciation of works and interviews with teachers who work in Special Education. The main objective of the work, which guided the study was: to analyze whether public policies of inclusive education are implemented in school spaces and how they unfold in professional practice, in the Municipal Education Network of the municipality of Maravilha - SC. The methodological procedures we adopted to carry out the investigation were of a qualitative focus, through documentary research and semi-structured interviews conducted with Special Education teachers. The data produced were analyzed based on content analysis, in a historical-critical perspective, whose foundations come from dialectics. As results obtained, we found that the implementation of inclusive public policies is happening palliative, obeying the mandatory adjustments. In this sense, the actions are more restricted to the hiring of specialist teachers in the modality, who make adaptations and flexibilities in the activities established in the curricula. We emphasize that the adjustments made, although important for the process, are still not enough to meet all the demand that a special student needs. We also concluded that many advances have already been provided for the realization of an inclusive education, but there is still a need for investments from the public sector, both in teacher training and in issues related to accessibility. Inclusive legislation brings important and detailed considerations that contrast with public policies that are still timid, compromising the constitutional applicability of the principle of equality of the right to quality education for all Brazilian citizens.

Keywords: Curricular Adaptations. Special Education. Inclusive Education. Public Policy. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Critérios observados na entrevista.....	52
Quadro 02 – Perfil dos professores participantes.....	103
Quadro 03 – Identificação da conceituação de educação inclusiva	107
Quadro 04 – Identificação da avaliação das políticas públicas.....	114
Quadro 05 – Identificação da concepção de adaptação curricular e atividades práticas.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Professores da Educação Especial participantes da pesquisa.....49

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – Mapa da microrregião da AMERIOS.....	48
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado

AMERIOS Associação dos Municípios do Entre Rios de Santa Catarina

CAAE Certificado de Apresentação e Apreciação Ética

CAESP Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE/CEB Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

DM Dissertação Mestrado

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EE Educação Especial

INNS Instituto Nacional de Seguro Social

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

MEC Ministério da Educação e Cultura

PDE Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE Plano Nacional de Educação

PPGEDU Programa de Pós-Graduação em Educação

SAEDE Serviço de Atendimento Educacional Especializado

SITESPM-CHR Sindicato dos Municipários de Chapecó e Região

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TD Tese Doutorado

TDAH Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade

URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões

SUMÁRIO

1 POR ONDE TUDO COMEÇOU.....	17
2 POR ONDE ANDAMOS.....	25
2.1 Problema, questões, objetivos de pesquisa e concepção epistemológica da pesquisa	31
2.2 O materialismo histórico dialético.....	33
2.2.1 As contribuições de Marx para as pesquisas em políticas educacionais	37
2.3 Gramsci e suas contribuições para a educação.....	39
2.4 Dermeval Saviani e a pedagogia histórico-crítica.....	41
2.5 O desenho metodológico da pesquisa e o movimento teórico.....	44
2.6 Sujeitos da pesquisa e produção de dados.....	46
2.7 Produção e análise de dados.....	50
3 NO CAMINHO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	54
3.1 Ser igual na diferença: como garantir o direito de aprender?	54
3.2 O que a história apresenta.....	59
3.2.1 Legislando pela Educação Especial.....	63
3.3 Currículo escolar e adaptações curriculares.....	74
3.3.1 Currículo Escolar.....	75
3.3.2 Organização Curricular através da BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental	80
3.4 Adaptações Curriculares como promoção de equidade.....	83
3.5 Práticas pedagógicas inclusivas	86
3.5.1 O fazer pedagógico sob a ótica da inclusão.....	89
4 NA ESTEIRA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	93
4.1 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação.....	96
4.2 Política de Educação Especial para o Estado de Santa Catarina.....	97
4.3 A Educação Especial no contexto municipal.....	99
5 NESSA CAMINHADA, O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL?.....	101
5.1 Sujeitos participantes.....	102
5.2 Analisando os dados.....	104
5.3 Sob o olhar dos professores: educação para todos!	106

5.4 Políticas públicas de educação inclusiva: avaliação e efetivação.....	113
5.5 No contexto da Educação Especial	124
6 NA TRILHA DAS CONCLUSÕES.....	137
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	159
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCARECIDO.....	162
ANEXO B - TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO.....	164

CADA UM CORRE DO JEITO QUE PODE¹

'Curriculum', no latim, quer dizer 'corrida', 'lugar onde se corre'; na corrida entre diferentes, todos ganham

Havia crianças com síndrome de Down. E todas elas trabalhavam com a mesma concentração que as outras crianças. Pareciam-me integradas nas tarefas escolares, como as crianças ditas "normais". Perguntei ao diretor sobre o segredo daquele milagre. Ele me deu uma resposta curiosa. Não me citou teorias psicológicas sobre o assunto. Sugeriu-me ler um incidente do livro Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll. Fazia muitos anos que eu lera aquele livro. E eu o lera como literatura do absurdo, coisa para crianças.

Alice, seduzida por um coelho que carregava um relógio, seguiu-o dentro de um buraco que, sem que ela dissesse suspeitasse, era à entrada de um mundo fantástico. De repente, ela se viu dentro de um mundo completamente desconhecido e maluco, com o chapeleiro e o gato que ria.

No incidente que nos interessa, encontramos Alice e seus amigos completamente molhados - haviam caído dentro de um tanque. Agora, tinham um problema comum a resolver: ficar secos. O que fazer?

A turma da Alice, que era formado pelo pássaro Dodô - esse pássaro existiu de verdade, mas foi extinto -, um rato, um caranguejo, uma marmota, um pombo, uma coruja, uma arara, um pato, um macaco, todos diferentes, cada um do jeito como seu corpo determinava, todos eles pensando numa coisa só: o que fazer para ficar secos.

O pássaro Dodô sugeriu uma corrida. Correndo o corpo esquenta e fica seco. Mas Alice queria saber das regras. O pássaro Dodô explicou:

"Primeiro marca-se o caminho da corrida, num tipo de círculo (a forma exata não tem importância), e então os participantes são todos colocados em lugares diferentes, ao longo do caminho, aqui e ali. Não tem nada de 'um, dois, três, já'. Eles começam a correr quando lhes apetece e abandonam a corrida quando querem, o que torna difícil dizer quando a corrida termina."

¹ Texto publicado no jornal Folha de São Paulo, na edição de 06 de setembro de 2011. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0609201102.htm>>. Acesso em: 11 de novembro de 2019.

Notem a desordem: um círculo de forma inexata, os participantes são colocados em lugares diferentes, aqui e ali, e não tem "um, dois, três, já", começam a correr quando lhes apetece e abandonam a corrida quando querem. Assim, a corrida começou. Cada um corria do jeito que sabia: pra frente, pra trás, pros lados, aos pulinhos, em ziguezague...

Depois que haviam corrido por mais ou menos meia hora, o pássaro Dodô gritou:

"A corrida terminou!"

Todos se reuniram ao redor do Dodô e perguntaram:

"Quem ganhou?".

"Todos ganharam", disse Dodô. "E todos devem ganhar prêmios."

Acho que o Lewis Carroll estava expondo, de forma humorística, as suas ideias para a reforma dos currículos da Universidade de Oxford, ideias essas, que ele não tinha coragem de tornar públicas, por medo de perder seu lugar de professor de matemática.

"Curriculum", no latim, quer dizer "corrida", "lugar onde se corre". Uma corrida, para fazer sentido, tem de ser entre iguais, não faz sentido por araras, ratos e caranguejos correndo juntos. Não faz sentido colocar os "diferentes" a correr junto com os "iguais". Aquilo a que se dá o nome de integração em nossas escolas é colocar os "portadores de deficiência" correndo a mesma corrida dos chamados de "normais". Nessa corrida, os "deficientes" estão condenados a perder. A corrida do pássaro Dodô é diferente: cada um corre do jeito que sabe e pode, todos ganham e todos recebem prêmios...

Rubem Alves

1 POR ONDE TUDO COMEÇOU...

... A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.

(Emília Ferreiro, 1985.)

E eu acresceria ao pensamento da autora que há crianças que sentem. Sentem a indiferença, o descaso, mas sentem muito mais o amor e a acolhida, o aconchego e a sensibilização. Sentem o olhar atento do educador comprometido com o seu papel de mudar vidas...

E foi assim, considerando as vivências no campo educacional, com atuação na Educação Básica, em redes públicas de ensino, que iniciei no ano de 2000 com o ingresso no curso de Pedagogia, o meu percurso pelo mundo da Educação, com ânsia e desejo de fazer a diferença nesse espaço encantador; lugar de muitas possibilidades e desafios, onde se aprende muito mais do que se ensina. Onde o comprometimento profissional está cercado pela magia de vislumbrar o conhecimento acontecendo.

Entendi² a função de um professor na vida de um educando; o quanto as ações podem mudar essa vida, o quão gratificante pode ser o fazer pedagógico e a importância de estar em constante *(trans)formação*³, em busca de possibilidades, de ações, de intervenções que tragam qualidade nas vivências de todos os educandos.

Então, com ânsia de ajudar as crianças que chegavam com dificuldades na aprendizagem, em outubro de 2006, adentrei no curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. E foi pela psicopedagogia que o desejo de melhorar as condições de acesso e permanência dos educandos sob qualquer condição diferenciada na aprendizagem que a busca por novos saberes é constantemente impulsionada. Considero ser minha mola propulsora, a procura por mais e novos conhecimentos; poder fazer a diferença na vida educacional desses que são considerados *diferentes*.

² Ao me referir a minha experiência profissional e vivência, os verbos são utilizados na primeira pessoa do singular e quando a produção é em conjunto com minha orientadora professora Doutora Silvia Regina Canan serão encontrados na primeira pessoa do plural.

³ Grifo nosso por acreditarmos que toda transformação advém de uma boa formação que perpassa pelo campo pessoal e profissional.

Não satisfeita e sentindo a necessidade de ampliar conhecimentos, no primeiro bimestre de 2012, comecei o curso de Licenciatura em Educação Especial, onde fui graduada em 2015. No decorrer do curso, o foco de estudo ficou relacionado à Educação Especial, com ênfase ao planejamento e gestão inclusiva e nas adaptações realizadas na proposta didática e metodológica dos professores do ensino regular para incluir os alunos com deficiências nas salas de ensino. Posso afirmar que se pela psicopedagogia, já me sentia estimulada e desafiada a estar sempre na busca por novas possibilidades de inovação no trabalho, a Educação Especial trouxe um encanto e um querer a mais.

Então, sentindo ainda mais motivação em promover um trabalho que seja significativo em concretude na vida daqueles que toco, considerando a esfera do cotidiano escolar, as reflexões sobre educação inclusiva, de entender e repensar o papel que a prática pedagógica assume na inserção de todos os educandos no processo de ensino e aprendizagem, tracei um caminho de busca pelo Mestrado em Educação, onde a pesquisa pretendida, objetivou produzir dados a fim de investigar as práticas de adaptações curriculares no espaço escolar. Sabemos que o pesquisar é elemento essencial para o fazer docente, por contribuir na superação da alienação e da relação de subalternidade, seja cultural, política, religiosa, educacional ou social. Produzir ciência, através da pesquisa, deve ser uma característica da formação e do exercício dos profissionais da educação e um elemento de motivação para atitudes investigativas.

As experiências vivenciadas dentro do ambiente escolar enriquecem e complementam o crescimento profissional e pessoal de todo educador, em especial quando acredita-se que a *Educação* é o principal segmento modificador da sociedade. Na minha atuação como psicopedagoga, junto a Equipe Multidisciplinar⁴, da Rede Municipal de Ensino de Maravilha – Santa Catarina, uma das atribuições é orientar e auxiliar os educadores em seus planejamentos de trabalho pedagógico, especialmente no que se refere a incluir os alunos com alguma dificuldade que compromete seu processo de apropriação de aprendizagem. Deste modo, os desafios profissionais que permeiam o fazer psicopedagógico, despertam além da necessidade, empolgação pela busca mais densa sobre o tema dessa pesquisa, por

⁴ Os profissionais integrantes da equipe são: fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga, todas, com carga horária de 40 horas semanais e lotadas na Secretaria Municipal de Educação do Município de Maravilha – SC.

acreditar que o processo de inclusão escolar perpassa pela promoção de adaptações e flexibilizações no ambiente escolar.

No decorrer de minha trajetória, tanto docente, como de psicopedagoga, em contextos diferenciados foi possível visualizar o quanto os profissionais educacionais e em especial o professor, e aqui friso o educador de Educação Especial, faz-se importante como formador e *(trans)formador*, não somente de opiniões, mas de vidas. A ação de educar pode e deve colaborar na construção dos conhecimentos científicos, mas também na valoração dos seres humanos, como cidadãos. Refletir sobre uma *Educação para todos*⁵, pensar a escola como espaço de formação humana é pensar sobre o valor e o significado que esse processo tem na existência dos sujeitos. Nesse sentido, a prática dos profissionais envolvidos cria as possibilidades de *(trans)formação* de toda uma sociedade. Assim, a formação dos docentes deveria sempre ser pautada no enriquecimento da profissionalidade⁶.

São os professores que aprimoraram o sentido dos objetivos educacionais; para que não ocorra meramente a reprodução de habilidades determinadas pelo sistema; deve ser uma prática provocadora de indagações entre todos os envolvidos, para que a apropriação dos conhecimentos ocorra via problematização e não simplesmente pela transmissão de conteúdos, geralmente pouco significativos. O processo de ensino e aprendizagem precisa ser de qualidade, com profissionais bem formados, conscientes de suas ações pedagógicas. Para Demo (2007, p. 11) “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”. Este investimento acontece pela formação inicial e continuada. Profissionais bem formados, com olhares ressignificados, que objetivam educação de qualidade para todos, podem contribuir na formação e construção de cidadãos⁷

⁵ Aqui destacamos o termo, nos reportando a Anísio Teixeira que defendia uma educação de igualdade para todas as pessoas, indiferente de sua condição ou meio social. Não podemos esquecer que Anísio é o grande idealizador de mudanças que marcaram significativamente o campo educacional durante o século XX, entre elas a educação pública para todos.

⁶ Nas palavras de Gorzoni & Davis (2017, p.16) o termo: “está relacionado à especificidade da ação docente, qual seja, a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico-social. Essa especificidade envolve um conhecimento profissional específico, bem como o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas ações, considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente.”

⁷ Aqui o termo é citado, pensando em Paulo Freire que traz a educação como um viés para a construção da cidadania. Para Bonin (2008, p.101): “A proposta de Freire torna mais rica a reflexão e investigação em relação à educação, pois está ligada a uma teoria e prática relacionadas a formação do cidadão, incluindo a construção de uma visão política necessária para uma democracia autêntica.”

mais autônomos e humanizados e, nessa perspectiva é toda a sociedade que pode ser modificada e beneficiada.

O texto de Rubem Alves: Cada um corre do jeito que pode, não inicia essa dissertação por mera coincidência; tem a intencionalidade de acentuar que com estratégias diferenciadas, por um olhar sensível e inclusivo dos profissionais, a diferença pode acontecer nos espaços escolares. O autor deixa evidente a necessidade do respeito à individualidade, considerando as particularidades de cada um no processo. Durante a dissertação, vamos promover reflexões sobre *as corridas* da e na Educação Especial, sobre métodos e estratégias de ensinagem adaptados para que a aprendizagem significativa aconteça indiferente das limitações dos educandos. Todos precisam aprender! A inclusão flui melhor quando advém dos sentimentos, quando a sensibilidade compõe os sujeitos. Ações que valorizam as diferenças devem fazer parte do cotidiano das escolas e das relações sociais. E essas ações começam pela aceitação e pelo respeito às diferenças.

Por isso, continuo acreditando na educação como geradora de mudanças, propulsora de emancipações. O Mestrado em Educação oportunizou novas searas, que singelamente podem vir a melhorar a qualidade de vida dos educandos, dos espaços de trabalho onde opero, dentro de uma perspectiva qualitativa de educação inclusiva, com vistas ao que as políticas públicas determinam para a eficiência e eficácia do processo.

A presente dissertação de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGEDU, da URI – Campus de Frederico Westphalen, apresenta como ponto de discussão: Um olhar para todos: políticas e práticas de educação inclusiva e adaptação curricular e investigou como a prática pedagógica contribui de modo a incluir os alunos⁸ com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou com altas habilidades/superdotação e com necessidades educativas especiais⁹ na rede regular de ensino.

⁸ Frisamos que durante o desenrolar de nosso texto as palavras, discentes, aluno, educando e sujeito serão utilizadas como sinônimos, para tornar mais agradável a leitura. Assim, sempre que nos referirmos a um dos termos, estaremos nos reportando a criança e ou adolescente que frequenta a escola tão somente.

⁹ Segundo a Declaração de Salamanca (1994) entende-se por alunos com necessidades educacionais especiais não apenas os que tem uma deficiência ou transtorno, mas todos os alunos que estejam inseridos no contexto educacional, respeitando suas particularidades. Porém em seu texto, retratam-se as crianças com deficiências usando o termo “pessoas com necessidades especiais”. É um termo de abrangência mais ampla.

O tema educação inclusiva tem pautado estudos, debates e discussões em nível de mundo, com maior enfoque, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida na cidade Jomtien, Tailândia, entre os dias 05 e 09 de março de 1990. Discorrer sobre políticas públicas de educação inclusiva requer dispensar atenção a um público que por muitos anos ficou à margem da sociedade, excluído de seus processos.

Como lembra, Mantoan (2015, p.10): “A partir da Política de Educação Especial da Educação Inclusiva, verifica-se a quebra de hegemonia do modelo de segregação absoluto nas normas educacionais”. Nessa perspectiva, inclusão supõe mudança, transformação; não se refere exclusivamente à troca de sistema de ensino, onde os educandos saem do espaço das Escolas de Educação Especial e adentram as Escolas de Ensino Regular, mas a movimentos mais profundos, que repercutem as questões subjetivas dos professores, suas crenças, ideais e concepções sobre como e para quem ensinar. Não é apenas um fato, algo separado; é um processo que tem suas etapas, que requer responsabilidade e olhos críticos, para que atenda o objetivo da qualificação educacional de todos os partícipes do meio.

Todos os educandos, acometidos ou não de uma deficiência ou transtorno, tem por direito legal educação de qualidade. Partindo deste preceito há dúvidas em como estabelecer uma escola inclusiva, com educação de qualidade sem que os professores¹⁰ façam de conta que ensinam, enquanto os alunos fazem de conta que aprendem. Para que a aprendizagem seja construída pelos educandos com *necessidades educacionais especiais*¹¹ e com deficiência no processo de inclusão no ensino regular, a reestruturação da escola enquanto instituição é imprescindível e assume caráter de urgência.

Corroborar Fonseca quando nos diz que:

[...] A escola assume-se como uma instituição social anti-discriminatória, na qual todos os estudantes com ou sem problemas, integrados ou marginalizados são acolhidos na qual a exclusão é igual à zero, na qual todos podem se considerar proprietários dum bem social e dum sentimento comunitário profundo que é a inclusão de todas as crianças independente

¹⁰ Durante todo o percurso de nosso texto, sempre que nos utilizarmos das palavras docente, professor e educador, estaremos nos reportando as mesmas como sinônimos, entendendo-as dentro da concepção freiriana, que destaca que o bom professor é aquele educador que flexibiliza, através de suas ações, momentos significativos de aprendizagem para seus alunos/educandos.

¹¹ Grifo nosso para lembrar que ao usarmos o termo estamos nos referindo a todos os partícipes do ambiente escolar, por considerarmos que cada sujeito tem suas particularidades específicas.

de sua diversidade biossocial. (FONSECA in STOBÁUS e MOSQUERA, 2004, p. 45).

Considerando o que Stobäus (2004) pontua para que a inclusão se concretize é necessária uma *outra escola*, com concepções que vão além da mera reprodução de competências escolares¹². A escola deve ser um dos principais segmentos da comunidade a valorar as diferenças; entendendo que todo ser é único, é pleno de possibilidades a serem desenvolvidas no convívio e na interação com o outro. Deve haver uma postura consciente, crítica e significativa. Em uma escola inclusiva não há lugar para o fracasso, para o simples repasse de conhecimento, para a exclusão, desistência e evasão.

A educação para ser inclusiva precisa considerar o desejo de aprender e interagir dos educandos e não o rótulo sobre eles; suas potencialidades e capacidades e não somente as dificuldades. Não é um processo de negar a deficiência, mas, sim que há um ser humano para além da deficiência; prever que diferenças exigem intervenções pedagógicas diferenciadas, sem menosprezar sua capacidade de aprendizagem.

Stobäus (2004) considera indispensável reconstruir o significado de alguns rótulos como deficiência, incapacidade, retardo e tantos outros que fazem parte da história buscando desvincular a deficiência da capacidade da pessoa de fazer ser; ser capaz, ser feliz além de suas dificuldades, pois estas não são o próprio sujeito, mas representam apenas uma parcela de sua condição humana.

Todas as questões elencadas pautaram esse estudo a fim de contribuir com todos os sujeitos, considerados público-alvo da Educação Especial. Entretanto, foi preciso entender como esse processo desenrolou-se no campo da pesquisa, para uma abordagem mais ampla. Iniciamos o trabalho, desenvolvendo um levantamento de produções acadêmicas, inseridas no acervo do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos de 2007 e 2017, sobre o tema a ser estudado a fim de averiguar e analisar pontos importantes já pesquisados na temática ora proposta e a relevância de continuarmos os estudos.

¹² Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (MEC, 2018, p.6).

Após estudo aprofundado da pesquisa, na área proposta para essa dissertação, fomos em busca de respostas para nosso problema de pesquisa e para as questões que nos instigaram e que inspiraram a construção dos objetivos desse estudo. Nessa perspectiva, procuramos responder nossas dúvidas nos diferentes capítulos construídos nessa produção.

No primeiro capítulo, trazemos a história da pesquisadora e a motivação para a pesquisa. Acreditamos que todo estudo perpassa por um desejo e aqui especificamente é o de tocar e transformar vidas, marcadas, em muitos casos, por manobras de um sistema que excluí todo aquele que não atende aos padrões estabelecidos e entendidos como ideais.

No capítulo dois elencamos, a estrutura metodológica adotada no desenrolar do trabalho para que o leitor possa compreender o problema de pesquisa e os objetivos que nos propomos investigar e contemplar durante o desenrolar do processo investigativo, assim como os sujeitos participantes e como aconteceu a produção e análise de dados. Faz parte desse capítulo contribuições de autores como Marx, Gramsci e Saviani para a área da Educação.

No terceiro capítulo, discorremos sobre Educação Inclusiva e o conceito de equidade, juntamente com a trajetória histórica das políticas públicas que subsidiam essa modalidade de ensino. Compreender que o conceito de equidade fica atrelado ao fazer pedagógico, com adaptações e flexibilizações curriculares que atentam para as reais necessidades dos educandos atendido dentro do campo da EE, possibilitou um entendimento maior das estratégias que assumem papel essencial nas tentativas de concretização de uma educação inclusiva. Ainda, entender a historicidade das políticas que asseguram a promoção de uma educação de qualidade para todos, contribuí para a adoção de práticas que concernem à educação caráter inclusivo. Contemplamos, também, uma discussão sobre currículo e adaptação curricular na tentativa de melhor compreender as implicações diretas para à educação inclusiva, bem como o estudo das práticas pedagógicas dos educadores pelo prisma da inclusão.

O quarto capítulo é uma análise das políticas públicas as quais nos detemos em estudar mais detalhadamente. Atemos o estudo à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Política de Educação Especial para o Estado de Santa Catarina (2009). Tecemos, ainda, uma breve incursão sobre as políticas do município de Maravilha- SC que se relacionam a EE.

O quinto capítulo traz a análise da pesquisa realizada, onde destacamos as falas dos entrevistados com base em teóricos que discorrem sobre o tema em proposição.

Nas considerações finais a ênfase fica atrelada aos resultados da pesquisa em consonância com os objetivos propostos e o apontamento para possíveis estratégias que possam contribuir com a Educação Especial.

2 POR ONDE ANDAMOS...

O conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si. O conhecimento é um processo que transforma tanto aquilo que se conhece como também o conhecedor.

(Paulo Freire, 1995).

Para melhor estruturarmos essa pesquisa, fomos em busca das produções já existentes na área. Investigamos o contexto das produções de dissertações e teses sobre o tema: *Um olhar para todos: políticas e práticas de educação inclusiva e adaptação curricular* que vem sendo elaboradas em algumas universidades brasileiras, a fim de subsidiar a construção teórica do nosso trabalho.

De acordo com Soares:

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1987, p.3 *apud* FERREIRA, 2002, p.259).

As reflexões dos paradigmas científicos e sua interação com as pesquisas em educação, bem como a identificação das relações estabelecidas entre sujeito e conhecimento, oportunizam o despertar para o olhar investigativo e a formação do caráter de pesquisador em educação.

Para a coleta de dados acessamos o acervo do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹³ e buscamos pelas palavras-chaves, que foram as cinco categorias selecionadas para o estudo: **“Políticas Públicas de Educação Especial”**, **“Políticas Públicas de Educação Inclusiva”**, **“Políticas Públicas de Formação Continuada”**, **“Formação Continuada”** e **“Educação Especial e Adaptação Curricular”**. A escolha das mesmas ocorreu pelo fato de estarem ligadas ao tema de investigação proposto neste trabalho.

O contingente de textos encontrados dentro de tais temáticas, entre os anos de 2007 e 2017, não é muito vasto; em relação a primeira palavra-chave: **“Políticas Públicas de Educação Especial”** foram encontrados 46 textos, onde 38 são DM e

¹³Para a coleta de dados acessamos o endereço eletrônico: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>

8 TD, na segunda: “**Políticas Públicas de Educação Inclusiva**”, a plataforma apresenta no total 36 textos relacionados, destes 35 são DM e 1 TD; quanto ao terceiro: “**Políticas Públicas de Formação Continuada**” aparecem 50 textos, divididos em 41 DM e 9 TD; na quarta palavra-chave: “**Formação Continuada e Educação Especial**”, são elencados, na totalidade 1 DM e no quinto tema: “**Adaptação Curricular**”: encontramos 31 trabalhos, sendo 24 DM e 7 TD. De todos estes, refinamos¹⁴ a busca para chegarmos o mais próximo possível da nossa proposta de pesquisa, nos programas de Mestrado e Doutorado. Ficando definida a observação e a análise do seguinte contingente, após aplicação de filtros¹⁵:

1. Políticas Públicas de Educação Especial: 8 textos
2. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: 5 textos
3. Políticas Públicas de Formação Continuada: 11 textos
4. Formação Continuada e Educação Especial: 1 texto
5. Adaptação Curricular: 6 textos

Nas buscas, oferecidas pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram usados como filtro o país da publicação: Brasil, o idioma português e o intervalo de tempo oferecido acima citado. Refinamos ainda, pelo campo das Ciências Humanas, com publicações ligadas à área da Educação. Esta busca pelas teses e dissertações foi realizada no mês de novembro de 2018, com o intuito de elaborar o *Estado do Conhecimento*.

Com base nos títulos, foram selecionados 31 trabalhos que consideramos relevantes para o projeto. Após primeira leitura e análise dos resumos, identificamos os mais significativos, ou seja, aquelas pesquisas que tinham maior proximidade com o tema de investigação. Destes, foram escolhidos seis textos (01 TD e 05 DM) para

¹⁴ Após escrevermos as palavras-chave entre aspas, começamos o refinamento selecionando os trabalhos entre os anos de 2007 e 2017, na sequência optamos pela Área do Conhecimento em Educação, seguido do item Área de Concentração, para definirmos o número final de produções encontradas.

¹⁵ Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 28 de novembro de 2018.

leitura e análise que mais se aproximam da proposta desta pesquisa: *Um olhar para todos: políticas e práticas de educação inclusiva e adaptação curricular*.

Mencionar o contexto em que será amparada a pesquisa é parte imprescindível na elaboração de um projeto, por descrever aspectos que identificam a base que norteou os trabalhos investigativos, bem como pela conceituação teórica, alicerçada em outros trabalhos já realizados.

Cabe ressaltar que o procedimento enfrentou dificuldades relacionadas ao link que direciona ao trabalho completo de algumas universidades, já que algumas das publicações não constavam do acervo da Plataforma Sucupira. Solucionamos o problema através do uso de outra ferramenta digital, o Google, (<https://www.google.com/>) onde o título e respectivo autor encontrado na biblioteca digital eram repassados para a plataforma, que assim fornecia as informações até então não encontradas.

Pelos números expostos, podemos perceber que se revela um contingente considerado pequeno de teses e dissertações acerca dos itens mencionados, o que nos faz refletir que ainda são poucos os pesquisadores preocupados e integrados com as Políticas Públicas relacionadas à Educação Especial.

No contexto atual, um dos grandes desafios da educação, é proporcionar educação de qualidade para todos, sobretudo aos alunos com deficiências incluídos na rede regular de ensino e isso somente ocorre com ações pedagógicas adequadas às necessidades desses educandos. Entendemos que o professor de Educação Especial é o agente que deve dispor de conhecimentos específicos sobre as deficiências contribuindo, então para o desenvolvimento de um planejamento escolar que contemple a todos por meio de condições facilitadoras de aprendizagem dentro do espaço da sala de aula. Acreditamos que para que o processo inclusivo seja dotado de eficácia devam ocorrer adaptações e flexibilizações curriculares e isso perpassa pela excelência na formação, tanto inicial quanto continuada, desses educadores.

Percebemos que os estudos focaram suas análises, principalmente nas questões relacionadas ao processo de inclusão, mas não encontramos produções de destaque relacionadas ao tema que propomos pesquisar: *Um olhar para todos: políticas e práticas de educação inclusiva e adaptação curricular*.

Conforme Glat e Blanco:

Mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de *respostas educativas*¹⁶ que atinjam a todos os alunos. Diferencia-se, assim, da escola tradicional, que exige adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição/ ou reprovação. (GLAT; BLANCO, 2013, p. 16-17).

A ideia de Educação Inclusiva é um tema de pesquisa que exige retomada do que sabemos sobre educação. E assim, se justifica a busca por novos referenciais.

Consideramos que o pesquisar assume relevante importância para a ampliação e construção de conhecimentos, nas mais diversas áreas, dessa forma acreditamos que este trabalho, trouxe a oportunidade de buscar e conhecer conceitos e teorias que permeiam a temática em questão: Um olhar para todos: políticas e práticas de educação inclusiva e adaptação curricular. Reservamos, assim, um espaço para explicitar os caminhos metodológicos percorridos para a construção do estudo.

Sabemos que:

A pesquisa é colocada como objetivo principal da Pós-graduação *Stricto Sensu* por ser considerada o instrumento para desenvolver a capacidade de pensar e criar, reservada aos mais aptos. Deriva daí o papel e a importância que a dissertação de Mestrado e a tese de Doutorado tem para a aquisição dos respectivos títulos e a razão pela qual a investigação se constitui em pedra angular dos programas de pós-graduação. (GAMBOA, 2006, p. 50).

Contudo uma pesquisa com comprometimento vai muito além do cumprimento de requisito para obtenção de um título de pós-graduação; sua essência está na *ressignificação* do conhecimento teórico, o que exige metodologias aproximadas dos objetivos a que se propõe.

Vale citar Chizzotti quando discorre que:

A pesquisa é a construção de um conhecimento e a revelação do contexto do objeto pesquisado. A apropriação de um conhecimento construído supõe alcançar os meios necessários para operar a mudança nas condições de opressão e submissão e, deste modo, o critério da objetividade não pode desvincular-se da solidariedade na superação de situações injustas; implica uma obra coletiva entre diferentes sujeitos sociais que trabalham tanto a construção do conhecimento quanto a formação participada da consciência, para alcançar a emancipação social ou desenvolver educação política dos envolvidos na pesquisa. (CHIZZOTTI, 2014, p. 92).

¹⁶ Grifo das autoras.

Pesquisas no campo educacional constituem-se como processo complexo, dinâmico e reflexivo, que determinam o conhecimento de metodologias interpretativas e flexíveis, possibilitando que o fazer do pesquisador não fique estanque no âmbito de uma única abordagem filosófica.

Apresentamos aqui, aspectos determinantes da metodologia que orientou a presente pesquisa. Objetivamos explicitar os artifícios que foram seguidos para que não se submergissem os desígnios propostos. A metodologia desta pesquisa é compreendida dentro do campo do materialismo histórico e da pedagogia histórico-crítica, fundamentada na dialética de base marxista. Situamos, para tanto, o seguinte fluxo: questões e objetivos de pesquisa; concepções epistemológicas de pesquisa; desenho metodológico da pesquisa; escolha do método de análise dos dados.

Investigar questões educacionais, voltadas as políticas públicas inclusivas, a formação e prática docente perpassou pela observação da historicidade dos fenômenos, procurando explorar as incoerências, coerências e os interesses ideológicos que existem no contexto do sistema de ensino.

Como cita Chizzotti:

A pesquisa, deste modo, reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana. Essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que eleger para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço. É, em suma, uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica. (CHIZZOTTI, 2014, p. 19).

Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, que investigou as implicações das adaptações curriculares, no viés das políticas e práticas para a promoção da educação inclusiva. Para Flick (2009, p.20): “A pesquisa qualitativa é de particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida.” Assim, enaltecemos que por meio da pesquisa chegamos ao fim que nos propomos.

As opções apresentadas pelas apreciações chamadas qualitativas compõem uma diversidade de métodos e técnicas.

Conforme discorre Flick:

A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. [...] Essa variedade de abordagens é uma consequência das diferentes linhas de desenvolvimento na história da pesquisa qualitativa, cujas evoluções aconteceram, em parte, de forma paralela e, em parte, de forma sequencial. (FLICK, 2009, p. 25).

Exaltamos ter sido acertado delimitar alguns métodos e técnicas aproximando-os do conteúdo e dos objetivos determinados. No caso desta pesquisa, a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2009, p.51) “se faz pela prática”, foi considerada como uma possibilidade de interpretação dos dados que foram produzidos.

Ainda conforme Chizzotti:

A análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significados lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. (CHIZZOTTI, 2014, p.114).

Pelas contribuições do autor, ressaltamos que a análise de conteúdo é uma metodologia de interpretação e contribuiu significativamente para a leitura dos dados produzidos e coletados.

O embasamento da pesquisa no materialismo histórico de Marx, que é princípio filosófico da pedagogia histórico-crítica de Saviani (1979), procurou sublimar as mudanças no contexto social que ocorreram e ocorrem numa perspectiva histórica, contribuindo no entendimento da educação como segmento da sociedade com aporte político.

Corsetti pontua que:

A metodologia histórico-crítica fundamenta-se nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, cuja base é a dialética, essa relação do movimento e das transformações. Trata-se de uma dialética histórica expressa pelo materialismo histórico, que é justamente “a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo”.¹⁷ (CORSETTI, 2010, p. 88-89).

¹⁷ Grifo da autora.

Deste modo, toda pesquisa em educação é um convite para valorizar e repensar o processo histórico da humanidade, deve considerar, assim, os seres humanos como sujeitos históricos em constante mutação, que ao mudar-se a si, mudam a cultura e conseqüentemente sua realidade, *(trans)formando* a sociedade.

2.1 Problema, questões, objetivos de pesquisa e concepção epistemológica de pesquisa

As implicações das *Adaptações Curriculares*, no ensino regular, dentro do viés das *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva* que contemplam os alunos da EE foi um tema de pesquisa que requereu a apreciação densa sobre diversos aspectos que compõem o processo educativo, mas principalmente exigiu reconhecer a importância das políticas públicas que contemplam o fazer pedagógico adaptado para esse educando enquanto fator preponderante da sua formação escolar. Sendo assim, é um tema que estabeleceu compreender a educação inclusiva e suas implicações ao longo da história. Portanto, inicialmente resgatamos as concepções e a trajetória histórica em nível de Brasil, para na sequência elencarmos as possíveis implicações que ocorreram e ocorrem no contexto escolar.

Além de discorrermos sobre as concepções inerentes à educação inclusiva, acreditamos ser de suma importância levantar a concepção de currículo e de adaptação curricular para então entendermos a importância ou não durante o trabalho pedagógico em prol do educando especial.

E assim, nasceu o principal questionamento desta pesquisa: As ações e estratégias de adaptações curriculares implementadas pela escola contemplam o definido pelas políticas públicas de educação inclusiva? Acreditamos tratar-se de uma investigação com dois pontos indissociáveis: práticas pedagógicas e políticas públicas de educação inclusiva. Como questões norteadoras do trabalho temos: Quais as concepções de educação inclusiva? Quais são as atuais políticas públicas que norteiam a educação inclusiva? O que é currículo escolar? O que são adaptações curriculares? As estratégias de adaptações curriculares apresentam-se na prática pedagógica? Que adaptações são efetuadas? Como as políticas públicas se desdobram efetivamente no processo de inclusão dos educandos com deficiência no espaço das escolas de ensino regular?

Dessa forma, durante o desenrolar do trabalho buscamos responder a tais questionamentos de modo a contemplar os objetivos propostos. Sendo o objetivo principal: Investigar se as ações e estratégias de adaptações curriculares implementadas, pelos professores de EE do município de Maravilha- SC incluem o definido pelas políticas públicas de educação inclusiva nacional. Na sequência os objetivos específicos propõe: discorrer sobre as concepções de educação inclusiva; elencar as políticas públicas que norteiam a educação inclusiva; conceituar currículo escolar e adaptações curriculares; identificar se as estratégias de adaptações curriculares apresentam-se nas ações metodológicas adotadas pelos professores e verificar se as políticas públicas se desdobram para que a educação inclusiva seja otimizada nos espaços educacionais.

Portanto, na busca de encontrar respostas e atender os objetivos propostos, é necessário discorrer sobre as matrizes epistemológicas que englobam pesquisas no campo da educação, se fazendo indispensável um processo de amadurecimento e compreensão sobre as abordagens teóricas às quais incorrem. O entendimento da concepção adotada para o desenvolvimento deste trabalho científico assume caráter essencial. Darsie (1999, p. 09) ressalta que “toda a prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento” e requer um plano de pesquisa.

Flick assegura que:

O plano de pesquisa é um plano para a coleta e análise de indícios que possibilitarão ao investigador responder quaisquer das questões a que se propôs. O plano de uma investigação afeta quase todos os aspectos da pesquisa, desde os mínimos detalhes da coleta dos dados até a seleção das técnicas de análise de dados. (FLICK, 2009, p. 129).

Acreditamos que traçar os objetivos, os instrumentos para a realização da pesquisa (que nesse trabalho foi através de um estudo teórico e uma entrevista semiestruturada) e os procedimentos para analisar os dados produzidos e coletados contribuiu para atingirmos os resultados esperados; mas delinear a concepção epistemológica a ser seguida foi indispensável para não ficarmos em situações vagas e incoerentes.

Mencionar o contexto, tanto teórico quanto prático, em que se deu a investigação assumiu papel relevante na concepção e realização da pesquisa, pois nesse espaço buscamos identificar elementos essenciais ao desenvolvimento do trabalho. Desta forma, pautamos o estudo na dialética do materialismo histórico

marxista, onde, buscamos ampliar a pesquisa ressaltando a dimensão histórica e o movimento transformador das políticas públicas inclusivas, considerando sua função social e educacional.

2.2 O materialismo histórico dialético¹⁸

Com o intuito de tentar explicar as diferenças sociais, na relação entre o trabalho e a produção de bens, o materialismo histórico criado pelos alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) traz a concepção de que as mudanças que ocorrem na sociedade ao longo da história não estão baseadas em ideias, mas na relação entre trabalho e condições econômicas, pois é pelas relações de trabalho que se produzem os bens essenciais à sobrevivência humana.

Marx colaborou significativamente com as ciências humanas, com escritos referentes a história, sociologia, economia e filosofia. Teve importante contribuição para a economia buscando idealizar uma saída para o capitalismo. Suas ideias visavam implementar ações que pudessem igualar os seres humanos através do trabalho, colocando-os nas mesmas condições de detenção de bens materiais e na vida social, para que saíssem do mundo da alienação. Oliveira e Oliveira in Bombassaro (2014, p.218) destacam que: “o projeto formativo de Marx é superação da alienação e a possibilidade de conquista da emancipação humana”. Teve importantes contribuições de Engels em suas teorias. Friedrich Engels foi um filósofo, teórico, político e revolucionário alemão. No ano de 1844, conheceu Marx e juntos passaram a desenvolver diversas teorias e escritos, sendo que o de maior destaque foi o *Manifesto Comunista*, onde reuniram ideias sobre o comunismo que visa uma sociedade sem classes e opressões. A ideia de comunismo não foi propriamente criada pelo marxismo, remete-se a Platão, que em sua obra *A República* já enfatizava uma sociedade igualitária.

[...] nós estamos fundando um Estado sem visar privilegiar de modo específico só uma classe. Importa-nos a prosperidade do Estado como um todo. Com efeito, achamos que a justiça poderia prevalecer sobretudo num Estado assim constituído e, ao contrário, a injustiça naquele muito mal governado. (PLATÃO, s/d, p. 120).

¹⁸ Por mais que a teoria difundida por autores como Marx, Engels e Gramsci já tenha sido discutida largamente ao longo dos anos, consideramos importante trazer a discussão alguns de seus posicionamentos para o trabalho com o propósito de demarcamos nosso campo teórico, mas também de situar nossos possíveis leitores leigos no assunto.

Sendo assim, o materialismo histórico dialético, como abordagem teórica, metodológica e analítica visa compreender o movimento e as grandes transformações sociais ao longo dos anos. A grande expansão industrial ocorrida na Europa no século XIX, evidenciou claramente as diferenças entre as classes sociais existentes, causando impacto social e político. O homem é o propulsor de sua história, através de suas ações e transformações tanto da natureza, quanto da sociedade.

Para Spirkine:

[...] O Marxismo mostrou que os homens faziam eles próprios sua história, que nenhuma força sobrenatural se dissimulava atrás do processo histórico. A história, escrevem os fundadores do marxismo, não fez nada, “não possui riqueza enorme”, não “trava combates”! É pelo contrário o homem, o homem real e vivo que faz tudo isso, possui tudo isso e trava todos os combates; não é a “história” que se serve do homem como meio para realidade – como se ela fosse uma pessoa à parte –, os seus fins próprios; ela não é mais que a actividade do homem na produção de seus objetivos. (SPIRKINE, 1975b, p.13).

Assim, até a estruturação da teoria do materialismo histórico, os acontecimentos eram vistos como eventos sem lógicas e que aconteciam quase que acidentalmente. Para Germer (2009) foi pelo ideal marxista que, pela primeira vez, os fatos históricos foram analisados com base em fundamentos científicos que pontuavam que as alterações sociais decorriam em razão do modo de produção, dividindo a sociedade em classes, determinando a forma de relação, as mudanças e o desenvolvimento social e histórico.

Acreditamos que o materialismo histórico-dialético constitui uma trajetória interpretativa de grande valor, se bem conduzido, visto que baseia o entendimento das transformações que ocorrem ao longo da história da sociedade investigada. Ao reportarmos ao conceito, o termo *materialismo histórico-dialético* refere-se aos bens materiais inerentes ao existir da humanidade, sendo assim, necessário o conhecimento da sociedade para que se consiga lutar por igualdade de condições. Faz-se necessário a compreensão de que a existência humana passa por movimentos condicionantes históricos e contraditórios ao longo dos tempos. A dialética sob o ponto de vista do materialismo histórico alavanca-se no fundamento de que os acontecimentos do mundo não podem ser tidos como de coisas acabadas, mas como processos complexos que estão em mudanças contínuas.

A proposição de Marx denotava um projeto revolucionário em prol da construção de um mundo mais justo e igualitário através do socialismo, controvérsia dos objetivos da classe dominante. O marxismo contribui para desvelar a realidade, pois nos possibilita analisar o momento atual dentro do seu movimento histórico a partir de suas contradições e relações. Entender que os *processos de trabalho*¹⁹ são determinantes na constituição social, visto que é pelas relações de trabalho que o sujeito se humaniza, torna-se partícipe do contexto, permite-nos lutar por justiça, pois é também por meio das relações de trabalho que se determinam os agentes excludentes.

Carvalho corrobora quando pontua que:

O materialismo histórico – essencialmente um método que procura compreender a história materialística e dialeticamente como ciência – explica as articulações, as passagens, a transformação de umas formações em outras, etc., mas não oferece o mesmo elenco de categorias para explicar todas a um só tempo. O essencial é a diferença essencial. (CARVALHO, 2008, p.164).

Portanto, a metodologia que consideramos melhor atender o enfrentamento ao senso comum é o materialismo histórico-dialético onde, a partir de dados produzidos e coletados, fez-se possível observar e analisar o objeto de estudo na sua essência, possibilitando o entendimento dos processos presentes no fenômeno.

Mao Tsetung ressalta:

A concepção dialética do mundo ensina-nos, sobretudo a observar e a analisar o movimento das contradições nos diferentes fenômenos, bem como a determinar, na base dessa análise, os métodos próprios para resolver tais contradições. (MAO TSETUNG, 1975, p. 3).

Marx fundamenta a dialética “no movimento, tanto da mente, como do mundo exterior ao ser” (Sanfelice, 2008, p.23). Assim, a concepção materialista traz consigo todo um processo de contradições, conflitos e mudanças destacando que as ideias independem dos seres humanos fazem parte do mundo externo. A historicização dos acontecimentos sociais implica no entendimento da multiplicidade de fatores que são determinantes na sua produção. Mosé (2013, p.21) destaca que: “O marxismo nos trouxe a consciência de que o saber pode ser uma arma mais poderosa que as outras.” De certa forma, impulsionou a sociedade pela busca do saber.

¹⁹ Termo utilizado pelo próprio Marx em seus escritos.

A proposta do materialismo histórico “contempla um olhar crítico para a construção de novos conhecimentos transformadores” (Carvalho, 2008, p. 38). Ponderando que a educação, enquanto prática social é resultado das deliberações econômicas, sociais e políticas, reproduzidas sob a ótica da ideologia dominante, como também via de possibilidade de dinamizar mudanças e alavancar alternativas de novas formações sociais, a apreciação das políticas públicas educacionais deve estar conexas a um processo de construção de conhecimento transformador e engajado politicamente para que ocorram mudanças efetivas.

Lombardi contribui significativamente com o trabalho, quando assinala que:

[...] procurando manter vivo o rigor histórico e lógico que a elaboração científica exige, é necessário contribuir para transformar o mundo existente e para manter aceso o sonho de que um dia iremos construir uma sociedade mais justa, igualitária e humana. Uma sociedade socialista que floresça da democracia da maioria, que se consolide na igualdade social com liberdade e pluralismo e na qual os homens possam desenvolver, plenamente, sua forma de ser. (LOMBARDI, 2000, p.13).

Desse modo, buscamos refletir sobre as políticas de educação inclusiva e suas implicações ao longo do movimento histórico, com um norte a uma educação emancipadora e transformadora.

Germer ainda esclarece que:

Como toda forma de movimento, o desenvolvimento da sociedade obedece a leis determinadas. Como a sociedade não é constituída simplesmente pelos indivíduos, mas pela teia de relações recíprocas que os conectam uns aos outros, segue-se que o desenvolvimento da sociedade consiste no movimento e na mudança dessa teia de relações. Como essas são relações entre seres conscientes, parece, à primeira vista, que estes poderiam mudar a sociedade alterando deliberadamente a natureza de suas relações. Mas, do ponto de vista materialista, essas relações não dependem da vontade arbitrária do ser humano, e devem ajustar-se às condições objetivas que permitem assegurar a reprodução cotidiana da sociedade. Portanto, é da mudança dessas condições que depende a mudança das relações sociais. Mas essas condições estão sujeitas a leis específicas. (GERMER, 2009, p. 79).

Contudo é relevante compreender a escola no contexto atual como instituição integrante de uma sociedade capitalista, cuja “divisão do trabalho funda a economia [...] apossando-se de todas as esferas da sociedade” (Padilha, 2002, p. 8).

Conforme a autora supracitada:

[...] A fragmentação do trabalho proporcionando a alienação do homem quanto à compreensão do processo histórico, político e social da sociedade capitalista, faz com que ele perca a possibilidade humana de construir esse processo de conhecimento, quer identificando as causas, quer relacionando-as com as consequências das ações humanas e/ou de suas próprias ações. Obviamente, todas as instituições criadas pela estrutura burguesa, capitalista, vão funcionar desta maneira sob o estigma da fragmentação. (PADILHA, 2002, p. 8).

A escola precisa ser propulsora de uma práxis reflexiva, crítica, onde seus educandos sejam capazes de questionar as ações de opressão e exclusão, não as aceitando como naturais. Deve promover estratégias educativas que contribua para a luta contra a alienação.

2.2.1 As contribuições de Marx para as pesquisas em políticas educacionais

A ciência cabe o papel transformador! Não pode assumir apenas um enfoque contemplativo. Transformar deve ser o objetivo maior que orienta todo pesquisar.

Ao pautarmos o estudo no marxismo é imprescindível o entendimento de que para compreender o sentido de uma política educacional é preciso considerar a lógica global de um determinado sistema de produção. Sendo possível assim, entendermos as políticas que englobam o campo educacional através de determinantes históricos, culturais, políticos e econômicos. Não sendo possível referirmo-nos as políticas educacionais isoladas das demais manifestações que ocorrem em uma determinada sociedade, por isso da importância de estudar sua composição, os movimentos e as contradições, de entender que o modo de produzir a vida material nos move.

Assim, devemos considerar a correlação existente entre os diversos segmentos que definem e implementam uma política pública e os objetivos que a acompanha, considerando que as formulações de regulamentações sempre vem marcada por interesses políticos, econômicos e ideológicos. Analisar uma referida política requer sempre reportar-se ao momento histórico e aos interesses econômicos que a concebem.

Ozga pontua que:

Se for entendida como algo que só diz respeito ao aparelho governamental formal de elaboração de políticas, então o projecto de ciência social terá muito pouco impacto. Se, contudo, entendermos a política como envolvendo negociação, contestação e luta entre grupos rivais, como processo mais do

que produto, então entenderemos como o projecto de ciência social pode ser de facto um óptimo recurso. (OZGA, 2000, p.87).

Entendemos que os princípios do materialismo histórico contribuem nas pesquisas em políticas públicas dentro de uma perspectiva crítica, já que possibilitam entender a lógica do capitalismo propondo uma análise através do todo, nas relações sociais e históricas e não isoladamente, ou seja, sempre dentro do contexto histórico que determina os processos.

Para Germer:

Sinteticamente, eis a linha lógica do enunciado de Marx: primeiro, o conhecimento nasce com a atividade prática do ser humano e é continuamente ampliado como resultado dela. Segundo a atividade prática fundamental e primordial é a produção dos meios necessários à vida cotidiana. Essa atividade se repete interminavelmente, dia a dia, ano após ano, geração após geração, sendo, portanto, a fonte inesgotável e irreprímível do novo conhecimento e da renovação contínua dos métodos e dos materiais utilizados na produção. (GERMER, 2009, p.82).

Marx nos permite refletir sobre o campo educacional na atualidade sob uma perspectiva crítica das políticas públicas promovidas por um Estado capitalista e opressor. A reflexão paira sobre o que se quer em termos de uma educação que promova a emancipação, ora visto que a própria Constituição Federal (1988) nos diz que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. **Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 1988, p. 123).

Podemos perceber que há garantia constitucional na implementação das políticas públicas que garantam o direito de uma educação de qualidade, com promoção da igualdade, para todos os sujeitos brasileiros. Cabe, no entanto, pontuar que as leis referentes à educação devem atingir todos os cidadãos, com promoção de estratégias e possibilidades que possibilitam a aprendizagem e permanência no espaço da escola.

2.3 Gramsci e suas contribuições para a educação

Antonio Gramsci nasceu no ano de 1891, na Itália. Além de filósofo, jornalista, crítico literário e político, foi também cofundador do Partido Comunista da Itália, do qual era o principal líder quando de sua prisão no ano de 1926. Durante o período que permaneceu preso e até sua morte em 1937, dedicou-se a desenvolver uma proposta pedagógica de cunhagem política que visava à melhoria das condições concretas de vida de toda uma sociedade excluída. Sua proposta não era tida como original, visto que Marx já acentuava uma educação que privilegiava apenas uma classe da sociedade, a burguesia. Assim, além de defender a proposição marxista, avança no sentido da educação, ao voltar seu olhar as questões das contradições que permeiam o sistema educacional.

Conforme Coutinho e Konder:

Foi nessa condição de dirigente máximo do movimento socialista na “cidade vermelha” que ele saudou a vitória da revolução bolchevista na Rússia. Pondo em prática os desenvolvimentos trazidos por Lênine ao marxismo e adaptando-os criticamente à situação particular da Itália, Gramsci organizou os “conselhos de fábrica” e fundou em 1º de maio de 1919, o jornal destes conselhos: L’Ordine Nuovo. Em luta incessante contra o oportunismo social-reformista e contra o “esquerdismo”, Gramsci veio a se tornar o dirigente máximo do Partido Comunista Italiano, que ajudara a fundar, em 1921. (COUTINHO; KONDER in GRAMSCI, 1955, p. 2).

E por consequência dessa sua luta por justiça social, foi preso pelo fascismo em 1926. Durante seu período no cárcere aprofundou suas percepções ideológicas e políticas. Foi nesse período que fez inúmeras anotações das quais surgiram os 32 Cadernos do Cárcere. Cabe salientar que em vida não teve nenhuma obra publicada.

Destacamos que Gramsci acentuou seus estudos nas contradições, mediações, processos e estruturas da sociedade na sua totalidade. Analisou a realidade a partir de inúmeros significados, pontuando que as relações são envoltas em conflitos e alianças. Nessa perspectiva, especialmente no que se refere às contradições é que entendemos oportuno trabalhar com a abordagem histórico-crítica.

Em relação à cultura, deteve-se em amplitude, ora que no seu entendimento a cultura política era essencial ao desenvolvimento do sujeito enquanto humano.

Para Semeraro o Caderno 13:

[...] é a criação de uma práxis política coletivamente vivenciada, organizada e democraticamente conduzida, em sintonia com os elementos mais originais e revolucionários que Gramsci havia introduzido ao delinear a filosofia da práxis e o projeto pedagógico. Se, de fato, nos Cadernos 10 e 11 Gramsci apresenta uma inédita concepção de filosofia a ser elaborada a partir da realidade viva das classes subalternas e rompe com a tradição da filosofia elitista com a surpreendente tese de que “todos são filósofos” (Q 11, § 12, p. 1375) e no Caderno 12, coerentemente, ao combater toda a educação dualista e mecânica, sustenta que “todos são intelectuais” (§ 3, p. 1550), no Caderno 13 mostra, de forma igualmente impactante, que a política é autêntica e revolucionária quando as massas populares, tradicionalmente excluídas do seu direito substantivo de expressar sua vontade, se tornam sujeitos ativos e aprendem a exercer a própria soberania. Tais posições rompem com a atávica concepção de política fundada sobre a teoria das elites e conectam profundamente a função do “moderno príncipe” e a construção do Estado à criação de uma nova civilização realizada pelos que sempre foram subalternizados e objeto de governo de uma minoria. (SEMERARO, 2017, p. 37-38).

Desta forma, fica evidente que para Gramsci a ciência e a política, compactuam de um emaranhado de regras e observações específicas preponderantes a despertar o interesse de instituições sociais, em que destaca como uma delas a escola, mas não deixa de citar partidos políticos e a economia de um determinado meio social. Nesse ponto, faz uma insinuação em relação à diferenciação por classes do meio escolar: um grande número para formar operários, mão de obra barata e um número reduzido para a classe burguesa formar seus especialistas e intelectuais.

Por mais que a obra de Gramsci detém-se a descrever os acontecimentos italianos, suas análises cabem à educação brasileira, visto que ele faz uma crítica à escola tradicional e escola nova. Em sua concepção a escola tradicional busca apenas responder aos anseios das classes econômicas dominantes, com formação que corrobora com a dominação industrial. A escola nova credita a confirmação da hegemonia burguesa, pois seu modelo educacional acentua as desigualdades sociais. A dialética de suas ideias pontua-se justamente no fato de que ao mesmo tempo em que tece críticas aos modelos educacionais, tanto da escola tradicional, como da escola nova e também dos modelos que visavam à formação de trabalhadores para indústria, ele entendia que o conhecimento transmitido é essencial e faz parte da transformação da sociedade, permitindo assim, através de um processo político de construção de saberes a formação de uma nova hegemonia social.

Semeraro acrescenta que:

Gramsci refunda a política não apenas sobre relações sociais sujeitas às mudanças na história, mas, principalmente, sobre a constituição do poder que se origina na práxis das classes subalternas. Neste sentido, o Caderno 13 apresenta-se como o esboço de um tratado político militante totalmente inovador, campo aberto para as atuações criativas dos dominados e a construção da sua hegemonia, em contraposição à tradicional consagração das teorias hierárquicas elaboradas pelas classes dominantes. (SEMERARO, 2017, p. 40).

Fazendo uma leitura de sua obra podemos entender que Gramsci (1978) compreendia que a relação de hegemonia era também uma relação pedagógica, justamente por emaranhar num procedimento de aprendizado, pois por mais que exista uma dominância de um grupo sobre outro, aquele grupo preparado para exercer o trabalho braçal também tem seu nível de exercício crítico e criativo, mesmo que mínimo.

Fica evidente a contradição exercida pela escola, por mais que em sua concepção pedagógica e metodológica pontua a formação para o desenvolvimento humano e para a igualdade, na prática e por existir uma diversidade de escolas, há diferenciação na formação da classe dominante em relação à classe dominada acentuando ainda mais os índices de exclusão social. Nesse sentido, a educação tem papel determinante na formação dos sujeitos porque, para Gramsci a revolução se dá pela via da educação.

2.4 Dermeval Saviani e a pedagogia histórico-crítica

Dermeval Saviani nasceu em 1943 e até os dias atuais vem contribuindo significativamente com a educação. Doutor em filosofia e autor de inúmeras obras, que fomentam a teoria histórico-crítica, transformou-se em um respeitado educador por suas obras terem como objetivo central a relação e difusão de conhecimentos que colaborem para a inclusão social dos educandos. Em seus escritos, denota a preocupação em averiguar a práxis pedagógica dentro do contexto político e social. Defende que os conteúdos trabalhados em sala de aula estejam correlacionados com a realidade dos educandos, oportunizando a esses, uma análise crítica e reflexiva do que estão estudando. Prioriza uma aprendizagem significativa.

Saviani, através de sua teoria, objetiva transformar a educação dentro da sociedade capitalista, promovendo a democratização dos saberes e atentando para os interesses da sociedade e não apenas de uma minoria que detém o poder capital. Acredita que a sociedade deve intervir na educação contribuindo para a sua

transformação. Em sua obra *Escola e Democracia*, que até o momento já teve diversas reedições devido à grandiosidade e importância para o campo educacional, ele denota com precisão seus ideais de um sistema educacional marcado por desigualdades com privilégios a classe dominante. Assim, enfatiza a educação como ferramenta possível para modificar a exclusão e marginalidade social que se apresenta.

Para Saviani:

É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. (SAVIANI, 2012, p.6).

A escola assume desta forma, a função de tirar o sujeito da ignorância, através de reflexões que priorizam a análise do que acontece no meio social ao qual encontra-se inserido. Esse deve ser capacitado a participar ativamente no processo de luta por democracia social. Sendo assim, é essencial que as políticas públicas garantam educação de qualidade para todos os envolvidos, sejam esses educandos da EE ou não, com o intuito de alavancar o desenvolvimento social. Saviani enfatiza que educação e política são indissociáveis e devem integrar-se, não necessitando uma estar submissa à outra.

No entanto, o campo educacional precisa encontrar meios de democratizar os conhecimentos e promover a inclusão social. Cabe à escola, contribuir na formação de sujeitos com valores morais e éticos, que façam valer seus direitos constitucionais e de vida. Visualiza a educação como transformadora, sendo a escola espaço de igualdade quanto às oportunidades. Ao educador cabe à tarefa de encontrar alternativas que tornem a escola acessível a todos os seus educandos, deve enfatizar no seu trabalho a problematização e reflexão, a fim de estimular seus educandos a serem sujeitos capazes de participarem ativamente na transformação da sociedade. Saviani destaca que o ensino não deve limitar-se a mera transmissão de saberes, mas deve ser ferramenta que contribui para que os educandos desenvolvam sua capacidade reflexiva.

Assim, a pedagogia histórico-crítica, teoria criada e difundida por Saviani, preza pela promoção do conhecimento e pela transformação da sociedade, através

da compreensão dos conteúdos trabalhados no ambiente escolar, que devem possibilitar que os educandos atuem criticamente, superando o viés do senso comum. Por ser inspirada no marxismo, atenta-se aos problemas educacionais decorrentes da exploração do homem pelo homem. Esta teoria foi organizada no Brasil a partir da década de 1980 e possui orientação socialista.

Saviani esclarece que a:

[...] pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2013, p.86).

Para o autor, a escola cabe à tarefa de proporcionar condições favoráveis para a socialização do conhecimento sistematizado historicamente e construído pelo homem. Sendo assim, pode ser um importante meio para a emancipação social e humana das camadas subalternas. Construindo-se assim, numa concepção teórica emancipadora.

Por sentir que faltava algo na teoria marxista em relação à educação, Saviani desenvolveu uma teoria pensando na classe trabalhadora, com base nos fundamentos do materialismo histórico-dialético.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 420).

Nos dias de hoje, continua afirmando que a pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica revolucionária em construção e pertinente ao campo educacional.

Corsetti destaca que:

A metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a Educação no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade. (CORSETTI, 2010, p.89)

Portanto, acreditamos que utilizarmos das reflexões propostas por Saviani nos permitirá compreender o movimento histórico que assola as políticas públicas inclusivas, assim, como destaca Corsetti (2010, p. 87) “procurando articular texto e contexto, analisando os documentos históricos que se constituem em fontes para nosso trabalho” vamos situar as tentativas que ocorreram e ocorrem por parte do Estado de promover políticas inclusivas e o que a escola faz com as determinações legais.

Ponderando a perspectiva proposta pelo autor, foi possível também, tecer análises críticas em relação à proposição da pesquisa.

2.5 O desenho metodológico da pesquisa e o movimento teórico

Considerando o tema da pesquisa e os objetivos propostos, a mesma assumiu abordagem metodológica de caráter qualitativo, com enfoque exploratório e descritivo e foi desenvolvida sob procedimentos bibliográfico e empírico.

Minayo pontua que:

A pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2010, p. 21-22).

Costuma-se usar a pesquisa qualitativa quando se tem a pretensão de ampliar os saberes em relação à determinada proposição de pesquisa, nesse caso em relação às políticas públicas e as práticas profissionais que envolvem a educação inclusiva e também pela sua amplitude subjetiva, onde podemos levar em consideração os sentimentos, percepções e comportamentos dos sujeitos participantes na hora da produção e coleta de dados.

Godoy acrescenta:

Considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada,

ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. (GODOY, 1995, p.23).

A pesquisa qualitativa, desse modo, busca compreender o fenômeno em estudo em profundidade, como também, a percepção que os participantes têm sobre o tema em discussão.

Enquanto pesquisa exploratória, buscamos, através dos estudos bibliográficos, maior familiaridade com nossa temática de estudos.

Gil nos traz a contribuição de que:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas. (GIL,2008, p.27).

A abordagem descritiva nos levou a descrever, revelando os detalhes, os dados produzidos e coletados durante a realização da pesquisa proposta. Gil (2008, p. 28) destaca que: “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

Assim, compreendemos melhor nosso objeto de estudo, ponderando as particularidades apontadas pelos entrevistados, como também o que nos trouxe a bibliografia a ser consultada. Minayo (2002, p.53) destaca que “a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse.” Para tanto, a abordagem bibliográfica foi adotada para apreciação de TD e DM, previamente selecionadas, bem como em bibliografias diversas que tratam sobre o tema estudado, através dos quais atingimos o objetivo de compreender as implicações das políticas públicas inclusivas no campo de atuação do educador especial, construindo, dessa forma, referenciais teóricos e metodológicos que contribuem com as práticas pedagógicas em uma perspectiva histórico-crítica.

A abordagem empírica aconteceu através de entrevista semi-estruturada, que foi compreendida como método investigativo da realidade. Quanto a essa abordagem, podemos dizer que presumiu a ação investigativa por dados que

tivessem relevância em relação à proposta de estudos desse projeto, bem como pelas vivências do pesquisador e dos pesquisados. Toda ação de investigação requer uma sustentação teórica, uma vez que os assuntos em debates são de extrema pertinência ao contexto educacional das políticas públicas de educação inclusiva e adaptações curriculares, devendo ser conhecidas em sua especificidade e profundidade.

Neto corrobora quando pontua que:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (NETO in MYNAIO, 2002, p.57).

É indiscutível a relevância da pesquisa no campo educacional, muito temos a aprender e construir. Buscamos com clamor a democratização e qualificação do ensino e o aperfeiçoamento para que tenhamos uma educação com qualidade para todos. Vemos nas pesquisas possibilidades e meios que venham a tornar eficazes a busca da construção de uma escola mais inclusiva.

Em um primeiro momento tecemos algumas aproximações e compreensões preliminares sobre alguns conceitos, pois entendemos que é através do movimento teórico e histórico que nos aproximamos em densidade do objeto de estudo.

2.6 Sujeitos da pesquisa e instrumentos de produção de dados

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa e dos instrumentos de coleta e análise dos dados foi imprescindível atender para o contexto onde se deu a pesquisa empírica, uma vez que o tema gira em torno do campo educacional e é importante que os envolvidos façam parte desse espaço.

Em Gamboa encontramos esse entendimento:

Nas ciências sociais como na educação, tanto o investigador, como os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa. Esses sujeitos se encontram juntos frente a uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada. (GAMBOA, 2006, p. 24).

Dessa forma, acreditamos que foi importante a relação mantida entre pesquisador e pesquisados. Quanto ao público-alvo desta pesquisa, o mesmo foi constituído por professores que atuam junto a Educação Especial da rede regular de ensino do Município de Maravilha, estado de Santa Catarina. A escolha por essa rede de ensino ocorreu porque, além de ser espaço de atuação profissional da pesquisadora, na condição de psicopedagoga, desenvolvendo um trabalho voltado à inclusão desde o ano de 2011, Maravilha é um município que se destaca na região de abrangência da microrregião da AMERIOS, conforme mapa 01²⁰ abaixo, no desenvolvimento e aplicação de políticas educacionais. O mesmo conta com uma Proposta para o Ensino Fundamental e uma Proposta para a Educação Infantil, estruturadas e regulamentadas junto ao Conselho Municipal de Educação, sendo que em ambas ocorrem menções à Educação Especial. A proposta específica que regulamenta e estabelece diretrizes para a Educação Especial está em fase de construção. O município conta também com a inserção no Quadro do Magistério do cargo de Professor de Educação Especial²¹, considerando como habilitado o profissional que cursou graduação na área, e não-habilitado, o formado no curso de Pedagogia.

Assim, por Maravilha ser um município que demonstra ater-se à área da Educação Inclusiva, investigamos se os investimentos vêm tendo resultados positivos e como são implementados na prática o que se encontra estabelecido nas diretrizes normativas. Dessa forma, na intenção de analisar as percepções dos professores acerca do processo de educação inclusiva dos alunos com deficiências ou transtornos matriculados na educação básica, tanto no segmento da educação infantil, quanto do ensino fundamental, os educadores foram convidados a participar de uma entrevista com questões semiestruturadas²².

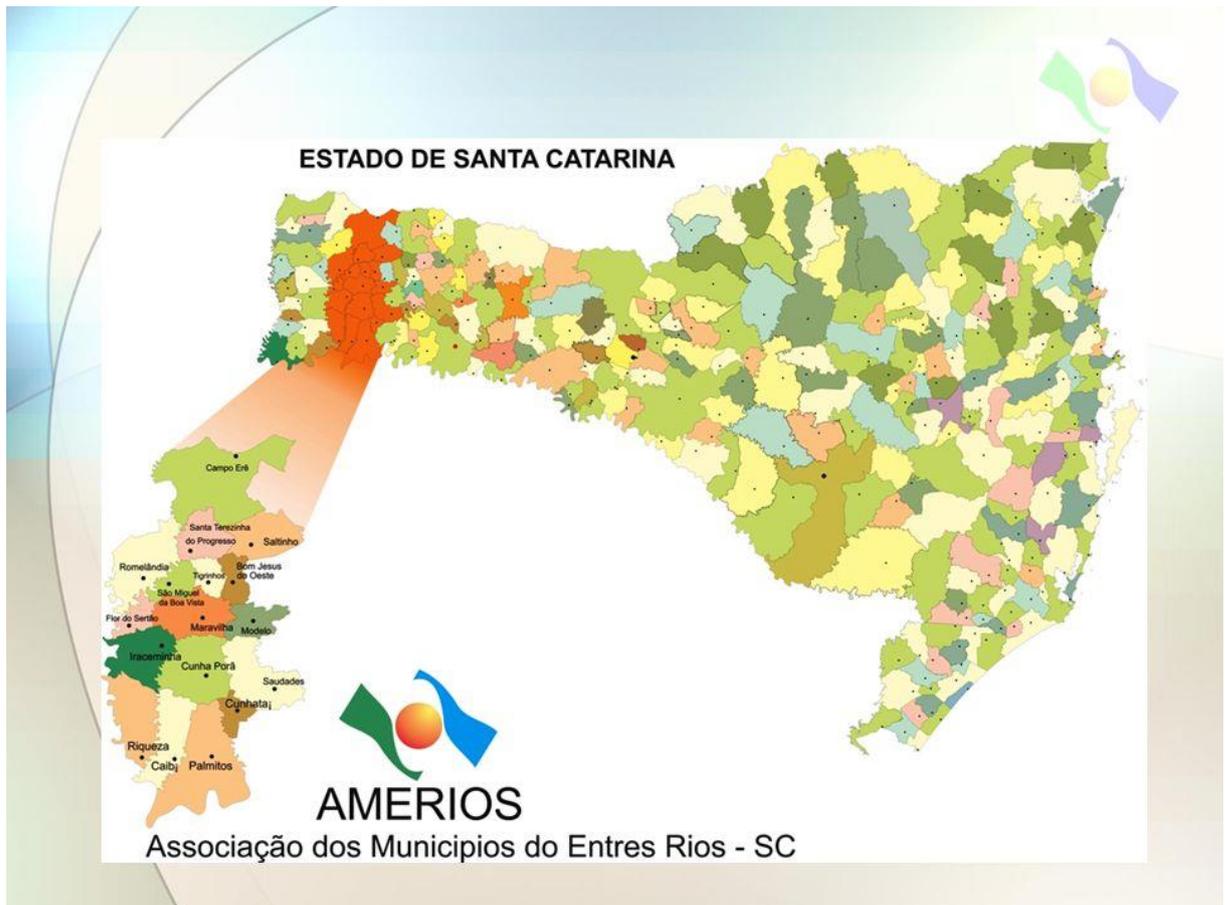
²⁰Disponível

em:

<[²¹ V – Segundo Professor de Turma, com formação em nível de Licenciatura em Educação Especial, para atuação na Educação Especial e acompanhamento de alunos com limitações, na forma da Lei. \(LEI COMPLEMENTAR N. 043, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2011\).](https://www.google.com/search?q=amerios+santa+catarina&tbm=isch&ved=2ahUKEwi5_KrGubrnAhXJCbkGHf-fAbwQ2cCegQIABAA&oeq=amerios+s&gs_l=img.1.0.35i39j0i24.31762.32132..33670...0.0..0.139.276.0j2.....0....1..gws-wiz-img.52u1gmfil08&ei=Aro6XrnzJsmT5OUP_7-G4As&bih=608&biw=1366#imgrc=DypTS8hAQxfWNM></p></div><div data-bbox=)

²² O modelo de questões semiestruturadas que serviu como base segue nos apêndices dessa dissertação.

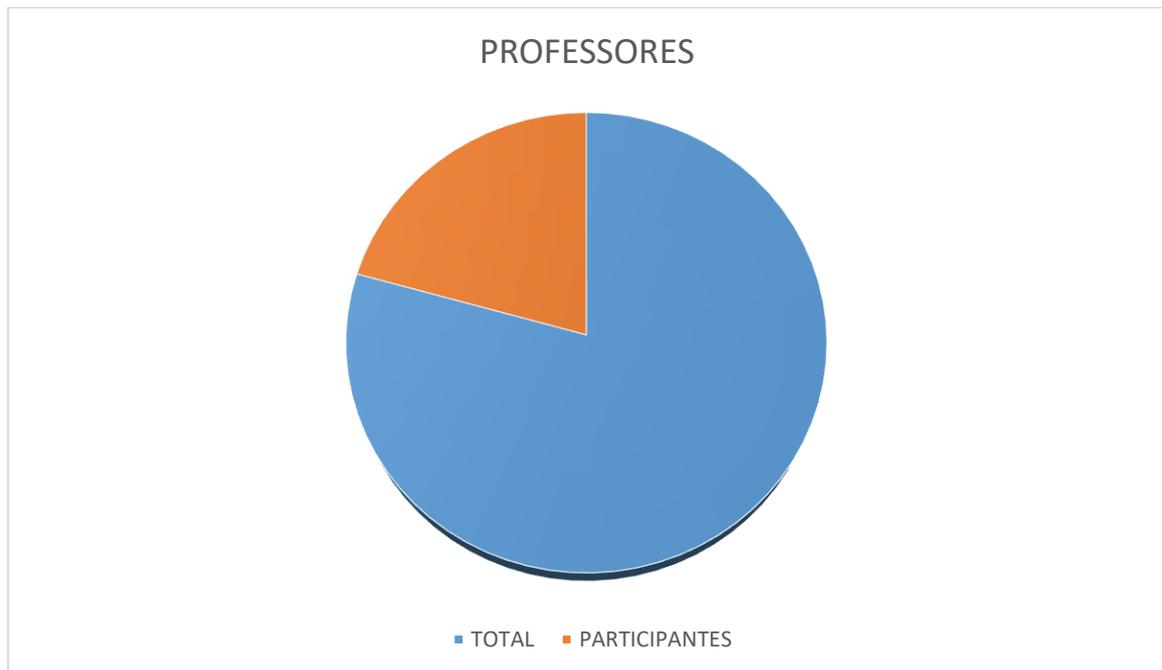
Mapa 01- Microrregião da AMERIOS



Fonte: AMERIOS

A Rede Municipal conta com 203 profissionais em seu quadro do magistério. Nesse número, temos 19 profissionais ocupando cargos de direção e coordenação, 01 profissional em afastamento por tempo indeterminado pelo INSS e 01 profissional cedido para o SITESPM-CHR. Em atuação direta em sala de aula, no momento encontram-se 182 professores, distribuídos nas diversas áreas do saber. Desse total, 23 atuam diretamente na Educação Especial. Dos quais 15 são licenciados em Educação Especial e os demais com licenciatura em Pedagogia. Para realização de nosso trabalho de entrevista selecionamos 25% dos professores que compõe o quadro da EE, totalizando 06 professores para a amostra, conforme gráfico abaixo (GRÁFICO 01).

Gráfico 01- Professores da Educação Especial participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras. (2020).

Acreditamos que esse percentual, na perspectiva da pesquisa quali/quantitativa foi uma amostragem suficiente e, ao mesmo tempo significativa, que nos permitiu produzir dados que foram analisados sem prejuízo ou inferência no resultado. Dos 06 profissionais escolhidos que participaram, optamos por equalizar a pesquisa, entrevistando 04 profissionais com graduação específica na área da EE e 02 dos professores não habilitados. Essa escolha foi realizada por meio de sorteio, em que, a partir da listagem dos profissionais da área que trabalham para o município, fizemos a seleção dos participantes com o intuito de manter a imparcialidade e ocorreu com a intencionalidade de observar, se a formação na área tem implicação direta no fazer pedagógico inclusivo, bem como para aproximar e contemplar o conhecimento desses com o tema desta pesquisa: Um olhar para todos: políticas e práticas de educação inclusiva e adaptação curricular. As entrevistas foram realizadas nas escolas de atuação dos professores, com agendamento antecipado e aconteceram durante as aulas-atividade²³ dos

²³ A Rede Municipal de Educação do Município de Maravilha-SC garante no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal aos professores, o direito de aulas-atividade, a serem cumpridas na proporção de 50% no ambiente escolar, para o planejamento das atividades pedagógicas. Aos profissionais da EE é pago aula excedente, quando da necessidade dessa carga horária ser trabalhada diretamente com o aluno, quando do seu comprometimento de atendimento em tempo integral.

profissionais e tiveram um tempo médio de aproximadamente 45 minutos. As falas foram gravadas mediante autorização dos entrevistados e transcritas na íntegra. As gravações e transcrições ficarão guardadas por um período de 5 (cinco) anos. Na pesquisa realizada não tivemos benefícios diretos, mas indiretos, como contribuir para a produção e avanço de novos conhecimentos relacionados à área da Educação Inclusiva. Destacamos também que os riscos foram mínimos ou quase inexistentes, contudo, pode envolver: o cansaço e desconforto ao responder a entrevista com gravações de áudio. As entrevistas foram transcritas na íntegra.

Chizzotti corrobora quando cita que:

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum, e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. Isto não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade. (CHIZZOTTI, 2018, n/p).

A presente pesquisa considerou todos os preceitos éticos, com o projeto encaminhado ao Comitê de Ética em pesquisa para a devida apreciação e aprovação, incluindo a assinatura do Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo (ANEXO A).

O ato investigativo contou com a assinatura de um Termo de Consentimento (ANEXO B), com garantia do anonimato e privacidade dos envolvidos na pesquisa, sendo facultativa a desistência em qualquer tempo e sem necessidade de prévia justificativa escrita.

2.7 Produção e análise de dados

Ponderando que os dados produzidos numa pesquisa são imprescindíveis na sua estruturação e efetivação, podemos dizer que começamos nosso fazer investigativo através da compilação de dados realizada durante a elaboração da nossa investigação de produções acadêmicas já existentes relacionadas ao tema na plataforma da CAPES e seguimos os trabalhos com o levantamento e a produção de dados referentes aos sujeitos da pesquisa e os locais onde

atuam profissionalmente, bem como com a análise de obras de autores diversos sobre o tema em proposição.

Para compreender e interpretar os dados coletados, através da entrevista semiestruturada, consideramos a análise de conteúdo.

Bardin pontua que:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. (BARDIN, 2016, p. 36).

A análise de conteúdo institui um procedimento habitual utilizado no campo das pesquisas em educação que descreve, analisa e interpreta o conteúdo coletado e produzido durante uma pesquisa. É essa análise, que através de descrições sistemáticas, possibilita e otimiza o entendimento científico. Como um método investigado, envolve fórmulas que podem ser adaptadas durante o processamento dos dados científicos, bem como permite ao pesquisador elencar sua própria interpretação em relação às informações obtidas, porém o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida precisa ser citado como condição que coexiste e precede a interpretação. A percepção dos conteúdos depende dos objetivos propostos.

Após qualificação e aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética, no decorrer do segundo semestre do ano letivo de 2019 foram contatados professores de Educação Especial, atuantes na Rede Municipal de Ensino do Município de Maravilha – SC, que foram convidados a participar de entrevista semiestruturada gravada com questões previamente elaboradas (APÊNDICE A), que na sequência foi transcrita e analisada.

Triviños destaca que:

Podemos entender por *entrevista semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2019, p. 146).

Após a transcrição dos dados produzidos, categorizamos, seguindo como base do trabalho os aspectos contemplados no Quadro 01. Salientamos que a categorização, descrição e interpretação foram procedimentos efetivos desta metodologia de análise.

Moraes nos alerta que:

A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios. (MORAES, 1999, p.06).

Desta forma, no quadro abaixo descrevemos como foi realizada a categorização dos dados coletados e produzidos.

Quadro 01 – Critérios observados na entrevista

ASPECTOS CONTEMPLADOS NA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS
Conceituação de Educação Inclusiva
Avaliação e efetivação das políticas públicas inclusivas
Concepção de currículo e de práticas de adaptação curricular

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Bardin contribui com o trabalho quando cita que:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p.147).

Após a categorização dos dados, o procedimento adotado foi o de descrição.

Moraes coopera quando nos diz que:

O momento da descrição é, sem dúvida, de extrema importância na análise de conteúdo. É o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. Não adianta investir muito tempo e esforço na constituição de um conjunto de categorias significativo e válido, se no momento de apresentar os resultados não se tiver os mesmos cuidados. Será geralmente através do texto produzido como resultado da análise que

se poderá perceber a validade da pesquisa e de seus resultados. (Moraes, 1999, p.08).

Sendo assim, a descrição nos permitiu conhecer melhor as categorias elencadas e analisadas, através da elaboração de textos que sintetizam os dados produzidos.

Após categorização e descrição dos dados coletados e produzidos seguimos com a interpretação. Conforme Moraes (1999, p.08) “Uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se à descrição. É importante que procure ir além, atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação”. No movimento de interpretação, analisamos os conteúdos com mais profundidade, explorando os dados e relacionando com a fundamentação teórica.

3 NO CAMINHO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

(Boaventura de Souza Santos, 2010).

Reconhecer que cada indivíduo é único, com potencialidades e peculiaridades, no momento atual da educação, onde cada vez mais se busca efetivar ações inclusivas, que assegure acesso à educação de qualidade para todos os estudantes, principia a garantia do direito de igualdade e respeito às diversidades.

Sabemos que por mais que o processo de inclusão vem alavancando a nível de país, ainda é um caminho longo a ser percorrido para a garantia de melhor qualidade de vida às pessoas com algum comprometimento.

É imperativa a busca pela manutenção de uma educação que faça com que todos os educandos sejam sujeitos ativos do processo. Assim nesse capítulo, vamos discorrer sobre o direito de ser diferente, de ter respeitada a individualidade e considerada as particularidades para o sucesso escolar. Incluir enseja um olhar comprometido com o outro, perpassa por doses calorosas de apreço e empatia, onde o que é essencial é o ser humano em sua essência, indiferente de ter ou não alguma limitação.

3.1 Ser igual na diferença: como garantir o direito de aprender?

Quando consideramos que a escola é um espaço aberto à diversidade entendemos que as diferenças fazem parte da espécie humana e que em uma sociedade mais justa se aceita e se valoriza essa variedade, ato primordial para o fazer inclusivo. São inúmeras as situações que levam a reflexão de como se direcionar a todos os educandos para que sejam tratados de modo igualitário, respeitando suas peculiaridades. Acreditamos que se a pretensão é promover estratégias que contemplem a todos, precisamos perpassar pelo conceito de equidade e o colocá-lo em prática. Quando a aspiração é de que todos os educandos sejam contemplados com aprendizagem significativa, precisamos pensar meios para

a concretização de tal direito. Dessa forma, entendemos que equidade é promover de maneiras diferenciadas possibilidades para que todos sejam inclusos no processo. Trazendo para o espaço da sala de aula, podemos exemplificar, citando as atividades estruturadas, conforme as particularidades e necessidades de cada educando, mas que tenham por fim único o acesso à um determinado conhecimento e o seu desenvolvimento integral.²⁴

A equidade, nesse contexto de inclusão escolar, visa, essencialmente, a garantia da justiça curricular aos estudantes que, no decorrer de seus percursos de escolarização, ficaram excluídos dos processos de ensino e aprendizagem. Resgatar a dignidade e o direito a educação de todos requer, fundamentalmente, a ampliação de recursos e de qualidade na efetivação das aprendizagens dos estudantes [...]. (SANTA CATARINA, 2019, p. 108).

Dessa forma, o tratamento dispensado não pode ser igualitário para que o objetivo seja atingido adequadamente e com justiça. É oferecer oportunidade de se chegar aos mesmos resultados através de condições e estratégias diferenciadas. É a igualdade sendo promovida pela diferença.

Sposati²⁵ corrobora com nossa ideia quando destaca que:

É um princípio da justiça social que supõe o respeito às diferenças como condição para se atingir a igualdade. Esse princípio permite demonstrar que igualdade não significa homogeneidade, isto é, o não reconhecimento de diferenças entre as pessoas. Por exemplo, não se pode pensar que tratar do mesmo modo uma criança, um adulto, ou um idoso seja igualdade. Obter igualdade exige a disposição de reconhecer o direito de cada um em ter reconhecidas suas necessidades. O direito em ter diferenças reconhecidas é que constitui a equidade. (SPOSATI, 2010, p. 01).

Ainda conforme a autora:

A equidade é parte intrínseca da justiça social. Constitui um valor ético e civilizatório. A justiça social é entendida com um corretivo da justiça legal. A etimologia do termo equidade do latim *aequitas*, *atis*, um substantivo feminino, tem o sentido de igualdade e moderação e o substantivo neutro, *aequum*, *i*, significa equidade e justiça. O sentimento de justiça supõe que a análise das situações inclua outros componentes para além do estritamente legal. A ausência de equidade provoca a iniquidade, isto é, inexistência de acesso justo e igual para que todos superem suas necessidades e tenham igualdade distributiva ou redistributiva na qualidade

²⁴ Numa perspectiva de educação integral, além do cognitivo, ocupa-se também em desenvolver outras dimensões do desenvolvimento humano: social, física, emocional e simbólica.

²⁵ Encontramos o conceito de Equidade discutido pela autora no Dicionário Gestrado. Disponível em: < <http://gestrado.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=270>>. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

de atenção a essas necessidades e acesso a oportunidades construídas pela sociedade. (SPOSATI, 2010, p.01).

A reflexão em relação ao termo *equidade* se faz necessária à medida que visamos compreender a contribuição deste no campo da EE. Ressaltamos que foi a partir da Conferência de Jomtiem em 1990 que o conceito passou a ser mais contextualizado no campo das políticas educacionais, visto que seu Artigo 3 é intitulado *Universalizar o acesso à educação e promover equidade*. Mas se pensarmos em termos de leis brasileiras, a própria Constituição Federal (1988, Art. 205), traz a educação com o objetivo do “pleno desenvolvimento” como também em seu Art. 208, parágrafo III, garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”. Garantir o estabelecido exige que se promovam estratégias que venham garantir o determinado, e para que o educador consiga, no espaço da sala de aula, ministrar aulas que cumpram com o estabelecido, o conceito de equidade deverá se fazer presente. Na educação, o entendimento do conceito de equidade deve prevalecer, mesmo que por muitos momentos seja associado ao de igualdade, que é quando todos tem direito a educação que proporcione o acesso a novos conhecimentos.

Gazzola citando Aristóteles (1999) explana que:

Percorrendo o conceito de equidade, nos deparamos com o de igualdade; tais concepções devem ser analiticamente examinadas, do ponto de vista de uma pretensa distinção entre os termos. Para além dos debates sobre a necessidade de igualdade, a equidade pode ser vista como uma forma de tratar as diferenças de forma diferente para então possibilitar uma determinada igualdade. Equidade conduz ao exercício de certas desigualdades para o bem comum. (GAZZOLA, 2017, p.45).

Desta forma, acreditamos que as ações pedagógicas desencadeadas no espaço escolar devam ser equiparadas, respeitando as particularidades de cada educando, com o fim único de prover a garantia do direito à aprendizagem, contribuindo num processo de justiça social. Nos artigos 58 e 59 da LDB (1996), fica mais acentuado o respeito a uma educação que atenda às especificidades dos educandos com diferenças na forma de aprender, ficando explícita a equidade de direitos educacionais. Gatti in André (2016, p. 37) pontua que: “a educação pode ajudar no processo de criação de condições de maior equidade social pelo seu papel de disseminadora de conhecimentos e de formadora de valores.” A democratização da escola fica comprometida quando não garante as aprendizagens estabelecidas

no currículo. Assim, equidade no ambiente escolar, busca através de ações diferenciadas, promover igualdade de direitos.

Gazzola contribui quando nos fala que:

A aplicação prática de “tratar de forma igual os desiguais” produz resultados diferentes de “tratar de forma desigual os desiguais” e este é o conceito de equidade que consideramos apropriado para este estudo, pois de alguma forma isto pode contribuir para resultados mais equitativos. Fazendo menção à equidade como princípio da justiça, as formas de mudança da sociedade deverão qualificar-se e colocar como foco prioritário a defesa e a satisfação das necessidades humanas para uma outra sociedade possível, onde se estabeleça a justiça social. (GAZZOLA, 2017. p. 48).

Sendo assim, para prover a construção de equidade, o educador especial precisará adequar e adaptar suas aulas de modo a proporcionar novas aprendizagens a todos os educandos²⁶. Proporcionar ações para o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, requer, que as funções da escola, ultrapassem a linha do tradicional. Glat e Blanco (2013, p.30) esclarecem que: “A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples”. Ao trabalhar com o conceito de equidade deverá ser oportunizado aos educandos especiais, através de atividades diferenciadas, o acesso ao conhecimento.

Ainda, Gazzola colabora quando pontua:

[...] não há como trabalhar o conceito de equidade em educação sem considerar a problemática das disparidades educacionais. Pensar a equidade enquanto um processo de construção torna-se um desafio, tanto quanto o é a redução das desigualdades educacionais enquanto condição para a justiça social. (GAZZOLA, 2017, p.44-45).

Desta forma, esperamos que a construção de equidade educacional seja a mola propulsora no processo de desnaturalização do diferente como incapaz. Que seja considerado sempre que for pontuada uma ação que visa por igualdade e promoção do direito ao aprender. Para López (2005, p.6-68):” Establecer un critério de equidad significa identificar cuál es la dimensión fundamental respecto a la cual definir un horizonte de igualdad”. Deter atenção às diferenças e necessidades de cada educando é garantir que esses cheguem ao fim último das políticas públicas educacionais: acesso ao conhecimento.

²⁶ Quando nos referimos a todos educandos, estamos nos reportando àqueles que têm laudo e comprovam uma deficiência ou transtorno, mas também àqueles educandos que apenas apresentam uma dificuldade acentuada que compromete sua aprendizagem.

Alves traz uma contribuição importante quando esclarece que:

[...] os caminhos de equidade passam por atender e cuidar de cada aluno tendo em conta as suas necessidades e potencialidades; orientar as ações educacionais de acordo com a diversidade dos sujeitos; reduzir as condições desiguais que existem através de discriminações positivas; assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os sujeitos e assegurar que a desigualdade inicial leve a um tratamento diferenciado que permita a todos aprender e assim caminhar para uma igualdade tendencialmente mais efetiva. (ALVES, 2017, p. 65).

Se cada educando é único, com ritmo próprio de aprendizagem, nada mais coerente que aconteça a diferenciação de atividades para o provento da concretização da aprendizagem. A prática da equidade deverá ser uma constante se o objetivo da escola for o de que todos os alunos sejam de fato incluídos no seu processo.

Glat e Blanco argumentam que:

Para que uma escola se torne inclusiva, deverá haver o reconhecimento de que alguns alunos necessitarão mais que outros de ajudas e apoios diversos para alcançar o sucesso de sua escolarização. Essa postura representa uma mudança na cultura escolar. Pois, sem a organização de um ambiente mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender, qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político. (GLAT; BLANCO, 2013, p.28).

Os educandos com deficiência clamam por uma escola que os acolha e os contemple com aprendizagens significativas para suas vidas. Para Gatti in André (2016, p 36): “Formação humana requer certa temporalidade, paciência e construção contínua”. Então, às vezes, uma simples demanda de tempo aumentando será o diferencial na vida escolar desse aluno. Nem sempre as atitudes adotadas pelos educadores requerem grandes adaptações, podem advir de um tempo maior, menos atividades escritas, mais exploração das exposições orais, mais atividades práticas. O imprescindível é que se promova estratégias diferenciadas que façam com que todos sintam-se partícipes ativos do processo de ensino e aprendizagem.

Isso corresponde aos princípios de qualidade educativa que conjectura respeitar o direito a uma educação para todos e reconhecer a diversidade em todos os seus aspectos. Se ressaltarmos que a educação é de fato um direito para todos os cidadãos, sem exceção, não pode ser entendida como homogênea. E que a equidade educacional vai muito além da garantia de acesso as escolas, pois as

oportunidades de acesso e permanência se não vierem associadas a trabalhos diferenciados podem contribuir ainda mais para aumentar as disparidades existentes.

Além de ser necessário garantir a igualdade de oportunidades é imprescindível focar nos resultados educativos.

López corrobora quando nos diz que:

La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental. La igualdad es, entonces, una construcción social. (LÓPEZ, 2005, p. 68).

Propostas para disseminar ações equitativas podem ser visualizadas também nas políticas que promovem a mobilidade educativa quando facilitam e otimizam o acesso à escola para estudantes com deficiências. “la idea de equidad aparece como un proyecto político de búsqueda de la igualdad a partir del reconocimiento de las desigualdades iniciales.” (López, 2005, p. 22). A busca pela equidade perpassa pela implementação de políticas públicas que considere as diferenças, mas que visa pelo mesmo objetivo e no que tange ao campo educacional: os resultados significativos de aprendizagens. Assim, geralmente o conceito de equidade fica atrelado ao de qualidade, que é a busca constante de todo educador comprometido: educação para todos de qualidade.

3.2 O que a história apresenta...

Conhecer a trajetória das políticas que asseguram a promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos é imprescindível para esse estudo. Trazer à reflexão as principais conquistas a nível de legislação no Brasil, pode contribuir no entendimento do processo histórico e no momento atual que concerne à educação daqueles que por muitos anos ficaram excluídos e marginalizados. Foram muitos os momentos pelos quais o mundo passou, até chegarmos aos dias atuais e vermos ações inclusivas. A história da humanidade nos apresenta que em épocas remotas as crianças com qualquer tipo de anormalidade eram abandonadas e até mesmo assassinadas.

Nesse viés, acreditamos ser indispensável, trazermos a reflexão o entendimento do significado do termo *educação*, que geralmente assume a

compreensão de ser algo grandioso, macro, que adota o papel de transformar os sujeitos. Entender o que o real significado da educação, colabora no entendimento do processo histórico e das evoluções ocorridas.

Assim, é entendido como um processo determinante no desenvolvimento de todo um contexto social. Para tal, os seres humanos são considerados em sua totalidade, observando tanto aspectos físicos quanto intelectuais, suas possibilidades e limitações, suas capacidades de compreensão e reflexão sobre a realidade. De certa forma, a educação é um processo de humanização. Automaticamente, também vem associada à educação escolar, que implica nos saberes escolares compartilhados e angariados por todos os partícipes do processo, indiferente de serem acometidos ou não por uma deficiência.

Gatti in André contribui quando esclarece que:

Educação é um processo social amplo, que se concretiza nas famílias, nas comunidades e também nas escolas. Porém, histórica e socialmente a instituição gestada ao longo dos séculos para cumprir a função específica de oferecer às crianças e aos jovens conhecimentos estruturados e acumulados no tempo, conhecimentos constituintes da vida e civilização humanas, foi a escola. (GATTI in ANDRÉ, 2016, p.37).

Fica, assim, delegada a instituição escolar uma educação de caráter mais formal, onde os sujeitos estarão expostos a conhecimentos previamente estruturados e determinados em normativas educacionais.

Numa perspectiva freiriana pensar a educação é considerar a emancipação frente aos meios de exploração, seja diante de situações de analfabetismo, desemprego ou mesmo diante as crises sociais e políticas que assolam a sociedade. O ato de educar deve despertar uma consciência crítica em relação à realidade do mundo que é marcado pela opressão, e que ao tomar consciência do meio opressor, os sujeitos sejam capazes de transformar seus espaços. Educação “é comunicação, é diálogo, é um encontro de sujeitos interlocutores que procuram à significação dos significados” (Freire, 1983, p. 77) e que lutam por melhores condições, fazendo valer-se de seus direitos de vida e constitucionais. A educação deve provocar a libertação!

Para Freire (1983, p. 28): “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados, estamos todos nos educandos. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”. Nesse viés, nos permite refletir que o ato de educar é um processo contínuo de formação, construção e reconstrução dos

seres humanos. Pela educação, o sujeito pode se fazer atuante no mundo, buscando a compreensão do que acontece em sociedade com o fim de transformá-la, de modo a melhorar significativamente a qualidade de vida de todos.

Então, se a educação escolar cabe o papel de atingir todos os sujeitos que frequentam os espaços formais educativos, temos, na EE uma modalidade de ensino diferenciada, que visa garantir os direitos de aprendizagem, citados nas políticas públicas, aos educandos com uma deficiência ou transtorno, sendo o atendimento a esse público padronizado de acordo com as necessidades específicas de cada um. Assim sendo, podemos considerar que a EE é entendida como um conjunto de recursos e serviços que vem a somar para o melhor atendimento do seu público alvo.

Mazzotta descreve a Educação Especial como:

[...] uma modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominada de "excepcionais" são justamente aqueles que hoje tem sido chamado de "alunos com necessidades educacionais especiais". Entende-se que tais necessidades educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida. (MAZZOTTA, 2005, p.11).

É através dos atendimentos diferenciados, preferencialmente realizados por professores com formação em EE, que o objetivo de prover educação de qualidade e equidade de oportunidades a todos é garantido. É importante frisar que nem todo aluno acometido de uma deficiência requer serviços especializados de educação especial, alguns requerem apenas mais atenção pelos educadores das classes regulares.

Cabe destacar que o Brasil ainda se encontra em caráter transitivo entre inclusão e integração²⁷, o que faz com que alguns profissionais ainda não tenham clareza das ações que devem adotar para prover uma educação inclusiva. Dentro de um ambiente escolar inclusivo, então, cabe à escola adaptar-se e adequar-se às necessidades dos educandos e não esses ao contexto escolar.

Para Sasaki inclusão escolar é entendida:

²⁷ Ao nos reportarmos ao termo *inclusão* estamos nos referindo a inserção total e incondicional dos sujeitos em todos os espaços e segmentos da sociedade, ora que ao usarmos o termo *integração*, a admissão é parcial e dependente da capacidade de cada pessoa.

[...] como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades educativas especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p.03)

No contexto atual da educação, a transformação das escolas em espaços inclusivos, que valorizam as diferenças e promovam ações que atentam as necessidades educacionais de cada aluno em específico é, cada vez mais, assegurado através de diretrizes que implementam as políticas públicas de inclusão escolar.

Mantoan e Prieto destacam que:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagens e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige rupturas com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (MANTOAN; PRIETO, 2016, p.40).

Entender que a educação escolar vai muito além do que a mera garantia da matrícula remete a reflexões de como ocorrem e ou devem ocorrer os processos inclusivos.

Glat contribui quando destaca que:

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. (GLAT, 2013, p.16).

Os movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação principiaram as discussões em prol da defesa de uma sociedade inclusiva, onde todos tenham direitos, tanto constitucionais como de vida. Na tentativa de desmistificar a segregação e superar a exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien no ano de 1990, alertou os países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover ações de transformações nos sistemas de ensino que asseguram

o acesso e a permanência de todos na escola, com a garantia de uma educação de qualidade.

Na década de 1990, o processo de inclusão no âmbito escolar passou a ganhar destaque, sendo que foi a partir de 1994, mais especificamente, com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), que se começou a elencar ações mais concretas e inclusivas a nível educacional. Este documento alavancou mudanças nas políticas públicas, ora que sua orientação, perpassa pela ideia de que as crianças com deficiências sejam incluídas em escolas de ensino regular visando romper um paradigma de segregação, onde, até então, à educação dessas, era condicionada às escolas especiais.

[...] reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (UNESCO, 1994, p. 01).

Assim, o ato de incluir principiou um processo de mudanças no cenário educacional no Brasil e no mundo, com base em dispositivos legais. Como lembra Glat (2013, p.16-17): “Mais do que uma nova proposta, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos.” Nesse contexto, as discussões das políticas educacionais inclusivas, começaram a enfatizar a importância de elaborar e implementar estratégias voltadas para a universalização da educação. Dessa forma, a Declaração de Salamanca, contribui para a reformulação dos projetos escolares, modificando significativamente a práxis, principalmente dos educadores, frente ao processo inclusivo de todos os envolvidos. Vimos, a partir desse momento, avanços nos marcos legais no que tange a Educação Inclusiva em nível de mundo.

3.2.1 Legislando pela Educação Especial

Para compreender a proposta de Educação Especial no Brasil, é imprescindível analisar historicamente esta modalidade de ensino. Na época do

Brasil Imperial, pela Constituição de 1824 foi estabelecido o direito a todos os brasileiros de terem acesso à educação. Anos após ter o direito educacional assegurado para todos, temos no período compreendido entre os anos de 1854 e 1956, as primeiras iniciativas oficiais de ações para a educação das pessoas com deficiências. Segundo Mazzotta (2005), nesse período as experiências, consideradas educacionais, para as pessoas com deficiência, assumiam a dimensão assistencialista e terapêutica, acabando por segregar essas pessoas. O trabalho era desenvolvido em alguns setores, com destaque, às igrejas, entidades filantrópicas e organizações não governamentais.

Foi até a década de 1960, que segundo Glat (2007), acentuou-se o modelo médico, com característica mais assistencialista e segregada.

A autora pontua que:

[...] historicamente a Educação Especial assumiu a configuração de um sistema paralelo e segregador de ensino centrado no atendimento especializado a indivíduos deficientes regulados por uma visão predominantemente clínica, noutras palavras, assistencialismo fundamentado no modelo médico. (GLAT, 2007, p. 19).

Foi no período compreendido entre os anos de 1957 a 1993, que ações mais inclusivas começaram a se difundir a nível nacional, através da criação de estratégias especificamente voltadas para esta finalidade. Mazzotta (2005) destaca que foi nesse momento que essas ações ganharam notoriedade, ora que o Estado estabeleceu a criação de órgãos a fim de prover o atendimento das pessoas com deficiências. Lançou-se campanhas para sensibilizar a sociedade em relação à situação desses seres humanos, que normalmente eram segregados em instituições particulares onde permaneciam até o fim de seus dias. Citam-se com destaque, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, através do Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, a de Educação e Reabilitação de deficientes de visão e a de Reabilitação de deficientes mentais.

Com a promulgação da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu orientações para a educação de crianças com alguma deficiência o cenário vigente começou a se transformar. Em consonância com a lei supracitada, no título X, em seus artigos 88 e 89 estabeleceu-se que:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, *no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação*, a fim de integrá-los na comunidade. Art.

89. Toda *iniciativa privada*²⁸ considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, p. 15).

Apesar de representar avanços, a lei ainda recomendava aspectos como “no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação” e a “iniciativa privada” que corroboravam com a ideia de que as pessoas com deficiências deveriam ser dispensados tratamentos sob a ótica terapêutica e não citava como obrigatória a matrícula desses educandos nas escolas de ensino regular. A promulgação dessa lei representou o início legal da trajetória da educação especial em nível de Brasil.

No ano de 1971, com a publicação da Lei Nº 5.692 que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e que alterou a Lei Nº 4.024/61 reafirmou-se a possibilidade de oferecer tratamento adequado aos alunos com deficiência, retrocedendo assim, legalmente ao determinar “tratamento especial” para as crianças com deficiência, exaltando a manutenção das escolas especiais. A lei não promovia a inclusão nas escolas de ensino regular.

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, em 1973, manteve-se a expectativa com relação à manutenção das escolas especiais. Ora que, estas instituições tinham a visão de integrar os educandos com deficiências que acompanhavam o ritmo das atividades escolares e encaminhar os demais para as escolas de Educação Especial.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998, p.123-124), em seu artigo 208, que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206 (BRASIL, 1998, p.123), afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Em 24 de outubro 1989, foi promulgada a Lei nº 7.853, que dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência, representando um avanço significativos nos diversos segmentos sociais, sendo que ao que tange o campo educacional, em seu parágrafo único, a referida lei estabeleceu:

²⁸ Grifo nosso.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989, p. 01).

Mas foi através da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, (ECA) de 1990, que passou a ser mencionada a obrigação dos pais ou responsáveis em relação à efetivação da matrícula dos filhos com deficiência na rede regular, como também, reafirmou-se a garantia de matrícula a estes alunos.

Em 1993, iniciou um novo movimento histórico em favor da inclusão escolar que se estende até a atualidade. Não podemos esquecer que a nível mundial temos dois grandes marcos na década de 90: A Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtiem em 1990 e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 1994.

Na atualidade, a lei que regulamenta a educação brasileira é a LDBEN Nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que em seu capítulo V, define a educação especial e estabelece as condições de seu oferecimento:

Art. 58º - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013). § 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas

classes comuns de ensino regular. § 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59º- Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013): I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p.21-22).

Destaca-se que a lei mencionada representa um marco histórico para a educação brasileira, ora que, pela primeira vez, uma lei apresenta um artigo específico sobre a educação especial, o que contribuiu para a inclusão escolar no Brasil ao reconhecer o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância. Pela LDB, atribuiu-se às redes de ensino o dever de assegurar currículo, métodos, recursos e organização para atendimento às necessidades dos alunos.

Ainda em 1999, por meio do Decreto nº 3.298 em seu artigo 24, § 1º ao 5º foi estabelecido que:

Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede

regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade. (BRASIL, 1999, p.7-8).

Esse mesmo decreto, em seu artigo 25, demonstrou um grande progresso no campo da Educação Especial onde ficou estabelecido que:

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas 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. (BRASIL, 1999, p. 8).

Em relação à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a lança como complementação ao ensino regular.

Destacamos ainda, que em nível nacional, a Lei. Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, aprovou o PNE com duração para o decênio 2001/2010. Este documento apresentou uma inovação ao propor a constituição de escolas mais inclusivas, centrada no atendimento à diversidade dos sujeitos. Nesse mesmo ano, pelo Decreto nº 3.956/2001 foi promulgada no Brasil a Convenção da Guatemala (1999), que institui “às pessoas com deficiência os mesmos direitos humanos e liberdade fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular os direitos humanos”.

Também no ano de 2001 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial. Este documento embasou o Ministério da Educação a instituir em 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que objetivava a formação de professores para serem disseminadores da educação inclusiva.

Jannuzzi destaca que por essa resolução:

A escola é pensada como “contribuição essencial” para a transformação social. A ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade. Salientam-se métodos e técnicas de ensino. Há um certo “otimismo pedagógico especial”²⁹. (JANNUZZI, 2012, p. 159).

A partir do ano de 2002, as políticas públicas estabelecem que os cursos de formação de professores devem incluir conhecimentos sobre as especificidades atendidas pela Educação Especial, determinações essas, regulamentadas pela Resolução CNP/CP nº 1/2002, que: “Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”. Nesse mesmo ano, pela Lei Nº 10.436, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão o uso de LIBRAS. Esta lei foi regulamentada pelo Decreto Nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005.

Temos nesse ano, ainda a Portaria Nº 2.678/02 do MEC que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo Ministério de Educação, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Esse documento é uma coletânea de produções científicas acerca da Educação Inclusiva que: “expressam os pressupostos filosóficos, legais, históricos e pedagógicos, contribuindo para qualificar a reflexão acerca da necessária transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2006, p. 01).

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento: O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o “objetivo de divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional” (BRASIL, 2004, p 05).

O Decreto Nº 5.296/04 que regulamentou as Leis Nº 10.048/00 e Nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, contribuiu para incentivar a inclusão educacional e social. Sendo assim, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, foi criado com o objetivo de prover acessibilidade urbana, através de ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

²⁹ Grifo do autor faz referência a uma expressão utilizada por Julio Romero Ferreira no ano de 1992.

No ano de 2005, o Decreto nº 5.626/05, regulamenta a Lei nº 10.436/02, dispondo a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de formação de professores.

O ano de 2006 foi marcado pela elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse documento constituiu a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos escolares de todas as escolas brasileiras.

A estrutura do documento atual estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia. (BRASIL, 2007, p. 13).

Em 2007, com o lançamento do PDE vimos mais um avanço para a Educação Especial, ora que este documento estabeleceu uma interlocução entre educação, território e desenvolvimento pautados na qualidade e igualdade no campo educacional.

Pelo Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007, foi implementado o Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação, onde Governo Federal, em consonância com estados, municípios e sociedade civil, ficaram compromissados a garantir o acesso e permanência no ensino regular dos alunos especiais, bem como, a promoção de atendimentos essenciais para fortalecer a aprendizagem com qualidade, favorecendo ainda mais a inclusão dos alunos com deficiências.

Em 2008 é intuída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, este documento baliza o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 01).

No mesmo ano o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o AEE na Educação Básica. Sendo que em seu Art. 1, § 1º e 2º ficou normatizado que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 01).

Em 2009, a Resolução Nº 4 CNE/CEB tem como foco dessa resolução e orienta que o atendimento educacional especializado deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares.

Em 2011, o decreto Nº 7.611/2011, revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para a educação das pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Sendo determinado em seu artigo 1º:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011, p.01).

No ano de 2012, através da Lei Nº 12.764 foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida também como “Lei Berenice Piana.”³⁰

No ano de 2014 foi instaurada a Lei Nº 13.005/2014 - Plano PNE para o decênio 2014-2024, sendo que em sua meta de número 4 consta a redação:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, *preferencialmente*³¹ na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 01)

O termo *preferencialmente* coloca-se, conforme especialista, como um entrave para a inclusão, abrindo possibilidade para que o público-alvo da Educação Especial seja matriculado apenas em escolas especiais. Mantoan e Prieto acentuam que:

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca mais lenha na fogueira e que o problema brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores. A verdade é o que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos, e essa situação se acentua drasticamente no caso dos alunos com deficiência. (MANTOAN; PRIETO, 2016, p. 23).

Em 2015, através da Lei nº 13.146, de 06 de julho é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Que em seu capítulo IV, temos a seguinte redação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, s/p).

³⁰ Foi assim renomeada em homenagem a uma mãe, que após ter seu filho diagnosticado com autismo passou a lutar pela causa.

³¹ Grifo nosso.

Em 2016, pela Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, dispõem sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Assim, as pessoas com deficiência são inclusas no programa de cotas de instituições federais de educação superior.

Analisando a trajetória histórica das políticas públicas de educação inclusiva, podemos perceber que são diversas as discussões, tanto em relação a ações para otimizar e potencializar a formação dos professores de Educação Especial, bem como das demais áreas da Educação. De acordo com Glat e Blanco (2013, p.17): “[...] a Educação Especial encontra-se, também, em processo de ressignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas regulares”. Apresentam-se questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, assim como dos demais espaços públicos, inserção dos temas relacionados a Educação Inclusiva nos currículos escolares, constituem-se em estratégias para superar a dicotomia entre educação regular e educação especial.

Na atualidade, não temos uma política pública que regulamente que as pessoas com alguma deficiência ou transtorno sejam inseridas e incluídas apenas no espaço das escolas de ensino regular, sendo a essas, também facultativo e em alguns casos, exclusiva, a frequência nas Escolas Especiais, pontuando, assim, ainda um modelo com tendência apenas a integrar os considerados não capacitados.

Ainda, conforme Mantoan e Prieto:

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação. (MANTOAN; PRIETO, 2016, p. 23).

Muito se avançou em termos de legislação, mas na prática, falta a conscientização e sensibilização de toda a estrutura social para que a Educação com caráter inclusivo saia do papel e se efetive em ações. Observamos que o momento atual é condizente com o movimento histórico da educação brasileira, onde é perceptível que a esta foi delegada maior atenção e preocupação nos momentos

exatos que os segmentos dominantes da sociedade sentiram necessidade. E assim, também foi e é com a história da educação especial.

Pontua Carneiro:

A educação inclusiva requer uma ressignificação da escola para que a mesma possa oferecer ensino de qualidade para todos, sem distinção de qualquer natureza. Sabemos que, entre os grupos historicamente marginalizados pela educação, as crianças com necessidades educacionais especiais, advindas de deficiências físicas, mentais, sensoriais ou de deficiências construídas socialmente, representam um grande desafio para a escola. (CARNEIRO, 2006 in ZANIOLO, 2012, p. 08).

Assegurar equidade, ou seja, promover através de condições diferenciadas, adaptações das situações que de maneira justa otimize as condições para que todos se apropriem do conhecimento reorganizando a estrutura educacional a fim de atender àqueles que por muitos anos ficaram marginalizados, através da negação do direito de acesso à educação. Prover igualdade de possibilidades, através de ações distintas, a todos no espaço escolar requer o comprometimento pelo processo de inclusão.

3.3 Currículo escolar e adaptações curriculares

Ao nos reportamos ao ambiente escolar e suas diversas atribuições, precisamos ter consciência que todas as ações são conduzidas por um *currículo*. Assim, para abordarmos esse assunto, precisamos entender o que representa um currículo e o que são as adaptações escolares interpostas a esse.

Isso se faz indispensável para o melhor planejamento e execução das atividades dentro do espaço escolar.

Nessa perspectiva, Sacristán ressalta:

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele comporta um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente na ordem da aprendizagem. (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Com menciona o autor, é o currículo que ordena a aprendizagem e temos nas adaptações, uma reestruturação para que esse aprender se concretize. Por isso, na sequência abordaremos o que compreendemos por *currículo escolar* e por *adaptações escolares*.

3.3.1 Currículo escolar

O currículo pode ser considerado a base da organização escolar, sem o qual saberes e práticas não conseguiriam se estruturar. Por isso, o mesmo não se estabelece apenas como saber sistematizado, que é composto por componentes curriculares pré-estabelecidos, mas como aquilo que define tudo o que uma escola realiza, bem como, seu pleno funcionamento.

Moreira corrobora com nossa discussão quando esclarece que:

[...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. (MOREIRA, 2007, p. 18).

Assim sendo, além de nortear as funções escolares, o principal objetivo do currículo deve estar direcionado para a aprendizagem e, principalmente, para o desenvolvimento integral dos indivíduos envolvidos nesse processo. Neste sentido, deve voltar-se “[...] não a qualquer conhecimento, desprovido de qualquer sentido, mas a um conhecimento que depois de uma série de perguntas que se façam e de respostas que se deem, seja a base para um posicionamento claro e consciente [...]” (Garcia e Moreira, 2008, p.2).

Tendo em vista que o currículo escolar é à base de toda e qualquer instituição educacional, deve servir como uma alavanca durante todo o processo escolar, tornando-se assim, necessário. Deve utilizar conceitos norteadores, partindo do que o aluno já traz cognitivamente para dar sequência à realização da prática.

Moreira destaca que:

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São

uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas. (MOREIRA, 2007, p. 09).

Elementar um currículo apenas com os conteúdos pré-estabelecidos, não abarca a dimensão e a significância que ele apresenta no meio escolar, precisa estar articulado com o contexto e ser capaz de articular com as influências históricas e ideológicas. A dinâmica curricular só ganha correspondência com o âmbito prático na medida em que estabelece relações com a contemporaneidade.

Nesse contexto, é necessário que todos os docentes estejam não só envolvidos com este momento e sim, engajados também em sua elaboração. Isso tudo perpassa pelo conhecimento escolar, reavaliando a teoria e a prática, na perspectiva por melhores condições no processo de ensinar e aprender do aluno e do professor e, sobretudo, da escola como um todo. Se bem elaborado, compreende que o aluno não é uma tábula rasa e que o professor também não sabe tudo. Entende que o trabalho deve ser contínuo para que resultados sejam alcançados e que é preciso transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que os alunos melhores compreendam os componentes curriculares.

O currículo e suas concepções não devem ser considerados referências unânimes e universais, evidenciando-se a necessidade da sua abrangência para construção de subjetividades plurais e não homogêneas. Desta maneira, a educação que incentiva a diversidade é aquela que age contra a exclusão, logo é preciso que a escola projete currículos que não sejam excludentes e discriminatórios, mas que sejam capazes de trabalhar com as diferenças e potencializar a aprendizagem.

Na perspectiva de construir uma educação de qualidade, o currículo escolar deve levar o aluno a entender as relações, a se posicionar e a se situar dentro de um contexto. Matias (2008) colabora, na intenção de que esse currículo não seja singular, massificador, disciplinador e controlador, mas tenha vistas ao desenvolvimento do sujeito. Através destes pensamentos, é possível rever valores e instigar a constante transformação social e escolar.

Dessa forma, é essencial ter presente que a dimensão cultural é fundamental e implica para fortalecer os processos de aprendizagem significativos para todos os alunos. Segundo Sudbrack (2015, p.1) “Repudia-se a visão de currículo fixista como

listagem de matérias, acumulação de dados ou nova disciplina. Propugna-se uma concepção dinâmica de currículo, encarando o conhecimento como construção histórica”. Contudo, o currículo tem uma amplitude que vai além dos muros da escola, perpassando por toda a sociedade e o seu contexto histórico e cultural. Muito mais do que um espaço de saber elaborado e sistematizado, a escola é um núcleo socializador de saberes, experiências e culturas.

Refletir sobre a concepção de currículo é algo constante nas escolas! E no momento atual, essas discussões encontram-se ainda mais acirradas, visto que estamos vivenciando a implementação de um currículo de base nacional comum, através da homologação da BNCC (Brasil, 2017). Ao nos reportarmos ao currículo escolar, precisamos ter clareza de que estamos tratando de um dos desafios da escola, pois nos remete ao fazer prático pedagógico, através da implementação curricular nas salas de aula e requer a participação efetiva dos professores. Conforme Minetto (2012), planejar o currículo, implica em termos a participação do professor, como o sujeito pensante, aquele que considera seus alunos; ambos influenciam na organização pela subjetividade de sua participação. Ainda, segundo a autora:

[...] o currículo não é algo frio, descontextualizado, ao contrário, é algo vivo feito por gente para gente, precisa ser visto enquanto ação. Qualquer currículo traz a marca da cultura no qual ele pertence (ou pertencia). Por tal razão, podemos entender que no currículo estão contidos mais que os conteúdos, estão incluídas nele as concepções de vida do indivíduo e todas as relações interpessoais que este estabelece ao longo de sua história. (MINETTO, 2012, p.31).

Assim, o currículo está intrínseco ao contexto, sendo preciso dosar conhecimentos científicos com os valores e ideias, para que perpassasse ao senso comum. A aprendizagem está diretamente ligada ao currículo, visto que esse orienta e normatiza as ações que acontecem na escola. “Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (Moreira, 2007, p.07). Sua construção fica atrelada ao Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, que deve estar em consonância com as políticas públicas educacionais vigentes. É através do currículo que a operacionalização do PPP é viabilizada.

Conforme Minetto:

A organização de uma escola realmente inclusiva está retratada no seu currículo e na estruturação do projeto político-pedagógico (PPP), que deve ultrapassar a mera elaboração de planos e exigências burocráticas. O PPP caracteriza e identifica a escola, ou seja, é a “cara” da escola. Por isso, deve acompanhar as modificações da sociedade, da história, de seus fatos, dos acontecimentos e das legislações, considerando aspectos sociais, políticos, culturais e antropológicos que a caracterizaram. Deve corresponder ao pensamento dos que estarão envolvidos nela. (MINETTO, 2012, p.56).

No que se reporta a um currículo inclusivo, considerar o contexto da sala de aula; as características sociais, culturais e individuais dos alunos, é essencial para traçar o planejamento pedagógico. Dentro de uma perspectiva inclusiva, todos os educandos têm direito ao acesso de um currículo que lhe possibilita ampliar seus conhecimentos.

Em Santa Catarina, de acordo com a Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de fevereiro de 2016:

Art. 3º As escolas de educação básica do Sistema Estadual de Ensino devem prever em seu Projeto Político Pedagógico os recursos de acessibilidade ao currículo escolar, cabendo aos professores do Atendimento Educacional Especializado a responsabilidade pela orientação técnica e pedagógica necessárias à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem. (SANTA CATARINA, 2016b).

Desta forma, segundo a legislação, fica delegada aos professores de Educação Especial a adaptação curricular.

Para o MEC:

Essas adequações resguardam o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, ou seja, a convergência com as condições do aluno e a correspondência com as finalidades da educação na dialética de ensino e aprendizagem. Não se colocam, portanto, como soluções remediativas para “males diagnosticados” nos alunos, nem justificam a cristalização do ato pedagógico igualmente produzido para todos na sala de aula. Do mesmo modo, não defendem a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esses dois atores. (BRASIL, 2003, p.22).

A construção do processo educativo decorrente de um currículo escolar inclusivo deve levar em conta os aspectos da diversidade principalmente nos dias atuais, onde as diferenças parecem ser ainda mais marcantes e fator de exclusão

social. Isso tudo, é sinônimo de uma realização da prática pedagógica reflexiva, comprometida e atualizada.

A ênfase dada à equidade como princípio norteador das práticas curriculares diferenciadas tem sido frequentemente desafiada no contexto da Educação Básica, pela expansão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Por isso, ter em conta a diferenciação curricular no acesso aos conhecimentos e no sucesso escolar como ponto de chegada dos percursos formativos dos estudantes identificados como público-alvo da Educação Especial, além do acesso e da permanência na educação escolar, pode potencializar a justiça curricular e equidade. (SANTA CATARINA, 2019, p. 107).

Tornam-se cada vez mais acentuadas as discussões entorno da construção do currículo escolar e a questão da diversidade. Acredita-se, que é na escola o lugar onde se criam debates, reflexões e ideias sobre as relações sociais, vivência de valores e respeito mútuo. Diante deste paradigma, questiona-se: a escola não está transformando o diferente em sujeitos iguais por utilizar-se de um currículo cultural dominante?

As diferenças privilegiam o cotidiano escolar que, muitas vezes, deixa de contemplá-las em suas práticas pedagógicas. Aquilo que é considerado diferente, seja no âmbito da psicologia, das condições socioeconômicas ou biológicas e genéticas, infelizmente torna-se um problema para algumas escolas.

As raízes desse processo histórico refletem, ainda hoje, nos currículos escolares, por serem construídos com base em uma cultura padronizada, que contempla somente um grupo de indivíduos e deixa a desejar para os demais.

Moreira acentua a importância do currículo quando pontua que:

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. (MOREIRA, 2007, p. 19).

Certamente, a escola é um lugar de diversidade, surge então, a curiosidade de entender como um currículo inclusivo leva em conta esses aspectos fundamentais.

Ainda, conforme o autor:

O sistema escolar, assim como nossa sociedade, vai avançando para esse ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais, humanos para todos. Mas ainda há indagações que exigem respostas e propostas mais firmes para superar tratamentos desiguais, lógicas e culturas excludentes. (MOREIRA, 2007, p. 14).

Além de todos esses aspectos evidenciados é importante ressaltar que se insensível às diferenças, o professor deixa de aprender com o aluno e a escola perde a oportunidade de dialogar com diferentes conhecimentos e saberes.

Sacristán nos traz que:

O currículo não pode deixar de pretender, em sua implementação, [...]
 - Ampliar as possibilidades e referências vitais dos indivíduos, seja lá de onde vierem. Ou seja, crescer e se abrir para mundos de referência mais amplo deve ser uma possibilidade para todos, ainda que isso se dê em maneiras distintas e medidas desiguais.
 - Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, [...]
 - Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc. (SACRISTÁN, 2013, p. 25).

No contexto escolar nos deparamos com inúmeras situações que devem ser incluídas no currículo e levadas para discussões juntos aos alunos, uma vez que é direito desses, e dever dos educadores colaborar na sua formação de cidadãos mais humanos e justos e com capacidades de tomar decisões democraticamente.

É imprescindível também, considerar que na atualidade, a educação brasileira, está passando pela implementação de um currículo nacional, o que faz com que seja importante trazer para as discussões as implicações dessas novas políticas públicas no campo educacional. Dessa forma, a seguir discorreremos sobre as implicações da BNCC (Brasil, 2017) no fazer diário das escolas.

3.3.2 Organização curricular através da BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental

Ao estabelecermos uma breve incursão sobre a implementação da BNCC (Brasil, 2017), temos por objetivo compreender o momento atual da Educação Especial no Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular, homologada no final do ano de 2017 e sua implementação estabelecida para acontecer até 2020, surge com o objetivo de diminuir as disparidades no aprendizado, através da implementação de um núcleo comum básico, ou seja, conhecimentos essenciais que devem ser contemplados por todas as escolas do território brasileiro e representa uma atualização ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, todas as escolas brasileiras, tanto da rede pública, quanto particular, deverão reorganizar seus currículos, a fim de atender os pressupostos determinados por esse documento norteador. Mello e Sudbrack colaboram com o trabalho quando pontuam que:

A BNCC complementa as diretrizes enquanto elemento norteador na prática das escolas. Recomenda a construção de currículos pelos sistemas de rede de ensino e que as escolas elaborem propostas pedagógicas considerando as aprendizagens sugeridas. Ou seja, a versão homologada da BNCC em dezembro de 2017 propõe um currículo base para a Educação Básica nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. (MELLO; SUDBRACK, 2019, p.64).

Pela BNCC (Brasil, 2017), os alunos são colocados no centro das atividades escolares, através dos campos de experiências,³² na educação infantil e através das áreas do conhecimento³³, no ensino fundamental, que visam trabalhar o aluno de forma integral.

Para que o currículo seja organizado na educação infantil, através dos campos de experiências é preciso uma mudança na sua forma estrutural, com conteúdos prévios estabelecidos, já que passa a ser centrado no conhecimento da criança. Assim, para compor o currículo é primordial ao professor conhecer seu aluno e ir integrando os campos de experiências as atividades planejadas. Construir um currículo para a educação infantil, tendo por base os campos de experiências, requer partir da premissa de que o currículo é mutável, e conforme a participação ativa das crianças, que podem expressar suas dúvidas e curiosidades, fará com que as

³² Segundo a BNCC (Brasil, 2017), são estabelecidos cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Considerado cada campo de experiência, devem ser desenvolvidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento conforme os grupos estruturados por faixa etária.

³³ A BNCC (Brasil, 2017) está organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso, dentro dessas, ficam estabelecidos os componentes curriculares a serem trabalhados. Para o Ensino Médio são normatizadas quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

mudanças ocorram. Para Mello e Sudbrack (2019, p.66): “[...] com as mudanças que ocorreram na sociedade e perante vários estudos, pesquisas, reivindicações, lutas, debates, mudanças nas leis, a concepção educacional da criança foi evoluindo”, tornando-a, assim, sujeito ativo no contexto escolar.

É preciso que os profissionais da educação tenham a clareza de que a BNCC (Brasil, 2017) não é o currículo, mas o documento que normatiza o essencial que todas as escolas devam contemplar na elaboração de seus currículos.

No ensino fundamental, a BNCC (Brasil, 2017), apresenta uma organização estrutural por áreas de conhecimento e surge com a proposta de assegurar que a aprendizagem aconteça através de um processo contínuo ao longo dos anos. Pelo documento, as disciplinas passam a ser nomeadas de componentes curriculares e os conteúdos a serem trabalhados, de unidades temáticas. Como na educação infantil, determina um núcleo comum que deve ser abordado pelas escolas, mas deixa espaço, para que seja inserido no currículo de cada unidade escolar, unidades temáticas que façam parte do contexto particular de cada espaço, como contribuição para a formação humana integral, estabelecida pelo documento. Os currículos devem ser pensados no intuito que os alunos se tornem sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social. É preciso compreender as particularidades de cada um, suas habilidades, enfim, adotar práticas pedagógicas que respeitem as diversidades e o tempo de cada pessoa. Assim, é possível contribuir para o desenvolvimento desses indivíduos com identidade e valores próprios.

Dentro de uma perspectiva inclusiva, o currículo precisa estar entrelaçado com a BNCC (Brasil, 2017), ao mesmo tempo, que considera as peculiaridades de cada contexto, adentrando-se aos aspectos sociais, culturais, regionais e as diferentes formas de aprender de cada aluno. A flexibilização curricular, permitindo que ocorram mudanças no currículo sempre que preciso, deve ser uma constante, para que todos os educandos sejam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Paganelli corrobora com o trabalho quando traz que:

O termo flexível indica oposição ao que é duro, fixo, fechado. Assim, no contexto educacional, flexibilizar significa garantir o direito à diferença no currículo. Implica a busca pela coesão da base curricular comum com a realidade dos estudantes, suas características sociais, culturais e individuais – incorporando assim também os diferentes modos de aprender e as múltiplas inteligências presentes em sala de aula. De modo que todos

se reconheçam no currículo e sejam protagonistas no próprio processo educacional. (PAGANELLI, 2017, s/p).

Ainda, conforme o documento da BNCC:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2017, p.15-16).

Porém, se nos reportarmos à lei referida na BNCC (Brasil, 2017), não encontramos recomendação de que seja realizada diferenciação curricular, mas sim adaptações razoáveis, descritas no Art. 28:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e *adaptações razoáveis*³⁴, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015).

Dessa forma, percebemos que a BNCC (Brasil, 2017) deixa uma lacuna em relação à Educação Especial, por ser um texto breve em relação a essa modalidade, com poucas contribuições para a educação inclusiva, não define as competências que devem ser priorizadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico no campo da EE, mas traz possibilidades para que a escola construa o seu currículo, considerando o público-alvo que atende, desde que seja compreendida como um documento norteador da construção curricular e não como um currículo pronto, a ser instituído e aplicado. Se olhada por essa perspectiva, é possível dizermos que abre espaços para adaptações sempre e quando for necessário.

3.4 Adaptações curriculares como promoção de equidade

No contexto escolar diversificado, pensar um planejamento pedagógico com adaptações do currículo é necessário para que se possam efetivar ações que de fato incluam, para tanto, é imprescindível que os professores tenham a compreensão de

³⁴ Grifo nosso.

que o currículo não é estanque, acabado, mas que pode ser modificado sempre que se fizer necessário. O MEC (2006, p.68) entende que ao adaptar o currículo: “a escola flexibiliza os critérios e os procedimentos pedagógicos levando em conta a diversidade dos seus alunos”. Flexibilizar e dinamizar a prática pedagógica é necessário quando se intui atender a todos os alunos, considerando suas diferenças e possibilidades.

Oliveira e Machado contribuem com nossos estudos quando trazem que:

Adaptações curriculares são “ajustes” realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo. Adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento. (OLIVEIRA; MACHADO in GLAT, 2013, p.36).

Entendemos que ao adaptar o seu fazer pedagógico, com modificações no conteúdo a ser abordado, os professores proporcionam estratégias facilitadoras da aprendizagem. Sabemos do desafio, visto que nem sempre os professores recebem a formação adequada, Oliveira e Machado (2013, p. 38-39) sinalizam que: “Nos cursos de formação de professores teoriza-se sobre Educação Inclusiva, [...], e não se “mergulha” seriamente no assunto”, comprometendo assim, a preparação do professor diante as inúmeras provocações que surgem no espaço da sala de aula. E complementa: “o próprio currículo de formação de professores não prepara os futuros docentes para realizarem as adaptações curriculares”, sendo assim, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem fica comprometido.

Ainda conforme as autoras:

[...] os que defendem as adaptações curriculares afirmam que o desenvolvimento do currículo único, sem adaptações para atender às diversidades, pode acentuar as práticas excludentes, agora sob a forma do descaso e do abandono destes alunos ao “fundo da sala de aula” e aos perigosos rótulos das “dificuldades de aprendizagem”. Argumentam que é fundamental a criação da escola inclusiva, aquela que é tão flexível a ponto de acolher todos, oferecendo adaptações curriculares necessárias para que sejam atendidos. Complementam afirmando que as adaptações curriculares não criam “vários currículos”, este continua sendo único. (OLIVEIRA; MACHADO in GLAT, 2013, p.40).

As adaptações curriculares são ações que devem ser implementadas para atender às particularidades de cada aluno, a fim de que o acesso ao aprendizado seja favorecido, através da aquisição de novos saberes por aqueles que nem sempre conseguem aprender dentro dos padrões de normalidade considerados pela escola. Podemos afirmar que são possibilidades educacionais que contribuem de modo significativo e otimizador. Conforme Cunha (2016, p.25): “É a partir do aluno que modelamos os quefazeres da sala de aula”. Como forma de garantir novas aprendizagens, os ajustes e modificações no planejamento didático-pedagógico são essenciais quando se objetiva favorecer condições para que essa apropriação ocorra.

Para o MEC:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: • o que o aluno deve aprender; • como e quando aprender; • que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; • como e quando avaliar o aluno. (BRASIL, 2006, p.61).

É necessário abrir espaços de reflexões que extrapolam o simples fato de os alunos com deficiências apenas estarem integrados nas escolas, Cunha (2016, p.27) pontua que: “a primeira coisa que fazemos é perguntar como construir um currículo com o nosso aluno na educação inclusiva?”. É evidente que muitas dúvidas ainda pairam sobre a temática, dúvidas que geram insegurança nos professores, gerando como consequência, em muitos casos, a não adaptação dos conteúdos. Nesse sentido, a adequação curricular ora proposta é vista como o meio facilitador da aprendizagem.

Ainda, conforme o autor, alguns questionamentos devem servir de base aos professores quando existe a necessidade de adaptação curricular:

O que o aluno precisa primordialmente? O que é mais importante ensinar? São questões que necessitam ser respondidas para o início da organização curricular, não com base em nossos conhecimentos, mas a partir das carências do educando, em seus aspectos afetivos, sociais e pedagógicos. Veremos, com as respostas, que as atividades passarão a ter objetivos diretos e indiretos. Assim, exercícios que privilegiam a coordenação motora, como os recortes com tesoura ou a pintura poderão desenvolver a

linguagem, a sociabilidade e, evidentemente, a concentração. (CUNHA, 2016, p.29).

Podemos perceber que o fazer pedagógico inclusivo, perpassa por um planejamento antecipado por uma avaliação das reais necessidades e peculiaridades que precisam ser contempladas para que o aluno incluído seja agraciado de novas aprendizagens. Os caminhos traçados nem sempre serão os convencionais para atingirem-se os objetivos a priori elencados, pois nesse caso, a realidade pedagógica deve ser priorizada.

Minetto esclarece que:

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de convívio, com qualidade de vida, de uma pessoa na sociedade; viabiliza, portanto, com um caráter cultural acentuado, a integração do indivíduo com o meio. A ação pedagógica conduz o indivíduo para a vida em sociedade, produzindo cultura e usufruindo-se dela. É certo que as modificações em todos os âmbitos da sociedade afloram as desigualdades, de modo a impulsionar discussões sobre as exclusões e suas consequências e lançar a semente do descontentamento e da discriminação social, evidenciando-se a necessidade de mudanças nas políticas públicas. (MINETTO, 2012, p. 19-20).

Sabemos que a construção de metodologias educacionais inclusivas delega responsabilidade a todos que fazem parte da sociedade e que a escola, sendo um dos segmentos que a compõe, é estimada como o meio mais eficiente e ativo na ação de conter costumes preconceituosos e discriminatórios, no tentame de proporcionar educação de qualidade a todos. Dessa forma, o papel que o educador desempenha no processo de ensino e aprendizagem e seu comprometimento em acolher as necessidades educacionais de todos os educandos, com suas peculiaridades, é atender à diversidade que se apresenta no contexto da sala de aula.

3.5 Práticas pedagógicas inclusivas

Na contemporaneidade, uma das principais atribuições da educação é de efetivar-se enquanto instrumento de transformação social, onde conclamamos por uma sociedade mais justa e cidadã. Dentro desse contexto, entendemos que a

prática pedagógica³⁵ é um fazer social, político e histórico, influenciador e transformador de vidas. Como pontua Veiga (1992, p. 16) a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...].” Cabe lembrar que por ser uma ação humana, toda prática vem carregada de concepções teóricas.

Por ser uma prática atrelada à educação, o fazer pedagógico tem ligação direta com a aprendizagem e implica no entendimento de como os indivíduos aprendem para que se construa uma proposta educativa transformadora, já que a prática não se encerra na sala de aula, mas abrange o contexto social. Deve ser princípio da escola, promover ações educativas que garantam aprendizagem a todos, visto que, mesmo de modo diferenciados, todos possuem condições de aprender.

Para Mantoan:

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente acontece. Ensinar sem diferenciar o ensino para alguns depende, entre outras condições, de abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contraponha toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (MANTOAN, 2015, p. 71-72).

Assim, uma sala de aula inclusiva, torna-se o espaço ideal para uma prática pedagógica organizada com intencionalidades, que visam atender a demanda desse espaço e que venham assegurar novos saberes a todos.

Franco esclarece que:

A pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim, ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A didática possui uma abrangência menor, mais focada nos processos escolares dentro das salas de aula. A pedagogia coloca intencionalidades, projetos alargados; a didática compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção

³⁵ Vamos trabalhar com o conceito de prática pedagógica, atrelado ao conceito de prática educativa. Sabemos que ao nos reportarmos ao termo prática pedagógica, estamos indo além do campo educacional, considerando, assim as implicâncias que esse fazer causa em todo o contexto social. O conceito de prática educacional limita-se aos processos educativos, ou seja, as práticas desenvolvidas nos espaços das escolas.

da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a didática e a transcende. (FRANCO, 2015, p. 603).

Então em seu sentido de práxis, representa uma ação consciente e que engloba a participação efetiva de todos. Devem ser planejadas na perspectiva de transformação dos sentidos e significados da aprendizagem.

Ainda conforme Franco:

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (FRANCO, 2015, p.608).

É necessário ter consciência das diferentes dimensões que uma prática pode assumir e das implicações e consequências dessa. Deve ser sempre condizente com o perfil do coletivo a que pertence. É preciso atentar-se a contextualização para que a prática seja aproximada da realidade dos alunos, visto que a aprendizagem é objetivo, mas os meios para que aconteça podem ser adequados.

Ainda, a autora contribui quando pontua que:

Somente as práticas vivenciadas no coletivo e pedagogicamente estruturadas podem dar sentido aos processos de ensinar-aprender. As práticas, para operarem, precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações. A retirada dessa esfera de reflexão, crítica e diálogo com as intencionalidades da educação implica o empobrecimento e, talvez, a anulação do sentido da prática educativa. Aulas que se revestem apenas de reprodução de discursos áridos, de manipulação de textos prontos, de ausência de diálogo criativo e de reflexão em processo deixam de ser práticas pedagógicas, perdem o sentido e a razão de ser para os alunos. (FRANCO, 2015, p. 613).

As ações pedagógicas, envolvidas em projeções coerentes, otimizam-se em práticas que favorecem o aprendizado. É preciso superar a visão de prática pedagógica como transmissão de conhecimento, como ação de que o professor é o detentor do saber e o aluno mero expectador e receptor, ou seja, é preciso que os professores atentem para as competências dos alunos, para suas capacidades e não apenas para suas limitações. Ações que vislumbrem além dos entraves, que respeitem o tempo e o limite de aprendizagem de cada educando. Porque esse é um ponto importante quando se intui atingir a todos os educandos com a promoção da

aquisição de novos saberes. Sendo assim, em sua prática o professor assume o papel de intervir nas atividades e competências curriculares que o educando ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, dando-lhe sentido e estimulando sua capacidade em realizar. Dinamiza os procedimentos de ensino para ajudar a resolver os conflitos cognitivos, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprender.

3.5.1 O fazer pedagógico sob a ótica da inclusão

A educação inclusiva pressupõe uma reflexão acerca do contexto que envolve nossas escolas. É perceptível e inegável a diversidade de necessidades educacionais que encontramos em nossos alunos, o que denotam em uma organização diferenciada de estratégias metodológicas para que se atendam as especificidades de cada um, como garantia de inclusão.

Para Mantoan:

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar. Tais barreiras objetivam retroceder às posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas também de muitos impasses de legislação. (MANTOAN,2015, p.38.)

O direito a aprendizagem precisa ser assegurado, indiferente de o aluno possuir alguma condição limitante. Minetto (2012, p.17) assegura que: “as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência”. Nesse sentido, é preciso romper com paradigmas instaurados e proporcionar um novo fazer pedagógico: diferenciado e repensado, tendo em vista que são muitos os impeditivos que encontramos nas escolas de ensino regular que “travam” o processo de inclusão em sua concretude.

Esse subcapítulo tem a proposição de empreender uma reflexão teórica, baseado em conceitos de autores que defendem a promoção da inclusão pelas práticas pedagógicas e a efetivação das políticas públicas inclusivas.

Silva corrobora com nosso trabalho quando pontua que:

[...] o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, atendendo os princípios de inclusão junto a alunos com deficiência intelectual, sensorial ou física, envolve, entre outros fatores: a percepção da deficiência como mais uma condição de o ser humano estar no mundo; a aquisição de conhecimentos específicos que considerem as implicações decorrentes de cada deficiência no desenvolvimento da aprendizagem de tais educandos; a compreensão de que as bases pedagógicas são as mesmas para o ensino a qualquer aluno e que a maior diferença em ensinar crianças, jovens e adultos na condição de deficiência começa com o nosso olhar em relação a cada um deles; a consciência de que temos de nos especializar *no* aluno, independente da condição em que ele esteja – não em sua deficiência. (SILVA, 2014, p.12).

Dessa forma, acreditamos que a escola estará contribuindo para que a aprendizagem do diferente seja ressignificada e otimizada. Logo, é preciso que todos os integrantes da comunidade escolar, assumam uma postura ética de respeito às diferenças e de valorização do humano. E aos professores, cabe compor o seu fazer pedagógico dentro de uma base inclusiva, com um olhar atento, enfatizando a observação, a escuta, o pensar, a reflexão. Pensar inclusão pressupõe ater-se a todos os alunos. Conforme Silva (2014, 40): “Partimos do princípio de que a inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo [...]”, ou seja, que seja oportunizado a esse aluno condições que contribuam para que sua aprendizagem aconteça.

No contexto educacional atual, um dos grandes desafios, é proporcionar educação de qualidade para todos, que atenda a diversidade. Nesse sentido, é necessário criar condições para que o aprender seja facilitado dentro do espaço da sala de aula. Pensar a aprendizagem do aluno com deficiência implica em criar possibilidades de aprendizagem baseadas no acesso à construção de conhecimentos por meio de estratégias metodológicas inclusivas, que perpassa por um planejamento de cunho inclusivo.

Sendo assim, planejar numa perspectiva inclusiva requer coerência, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática contextual às necessidades dos alunos com deficiência. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais. Tudo o que acontece no meio escolar sofre as influências econômicas, políticas, religiosas e culturais caracterizantes da sociedade. Isso significa que os elementos do planejamento escolar: objetivos, conteúdos, e métodos estão repletos de implicações sociais e têm um significado ético e político. Desse modo, o

planejamento é uma atividade de reflexão acerca das opções e ações do fazer pedagógico, devendo sempre ser consideradas as políticas norteadoras.

A inclusão do aluno com deficiência envolve, além do próprio aluno, famílias, professores e todos os demais integrantes da comunidade escolar, visto que uma das funções da escola é proporcionar a construção de uma comunidade mais humana, justa, igualitária e inclusiva. De acordo com os pressupostos da inclusão, não é somente o aluno que deve adaptar-se à escola, mas esta, dentro do seu todo, deve prover o respeito à diversidade e atender às necessidades de forma que promova mudanças significativas e qualitativas na aprendizagem e vida desses educandos. Conforme Mantoan (2015, p.33) fica o questionamento: “Embora a inclusão seja uma prática que está penetrando pouco a pouco em nossas escolas, suas propostas consideram-na com a presença de todos os alunos, com ou sem deficiência, nas salas de aulas comuns?” Para tanto, faz-se necessário romper paradigmas e aceitar o outro com suas limitações. Ressaltamos, assim, a importância de um planejamento participativo e inclusivo, onde objetiva-se que todos têm direito a uma educação que contribua numa melhora da qualidade de vida.

Para Caramori e Dall’Acqua:

O emprego de estratégias pedagógicas se dá diariamente na prática do professor, pois esse é um conhecimento que se adquire fazendo, vivenciando dificuldades e tentando transpô-las, buscando saídas para ajudar os alunos com maiores dificuldades. Todas as ações executadas pelos professores - que funcionam como suportes, auxiliando a prática docente, desempenhando o papel de facilitar a aprendizagem do aluno – podem ser caracterizadas como estratégia pedagógica. (CARAMORI; DALL’ACQUA, 2012, p.115).

Pontuamos aqui, que as ações adotadas pelos profissionais da educação serão o diferencial para que a inclusão se concretize. Mesmo sob garantia legal, se o fazer pedagógico não for reformulado a fim de atender a demanda das diferenças dos alunos, os preceitos excludentes estarão mantidos. Ainda mais, que conforme nos lembra Moreira (2007, p. 25): “o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder”. É pelo participar ativo e constante do aluno que o empoderamento de novos conhecimentos ocorre.

Para conhecer e entender as reais especificidades dos alunos, entendemos que o trabalho pedagógico deve ser precedido de um diagnóstico das turmas e dos

alunos, para serem elencados os principais interesses, curiosidades e necessidades e servir de base para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas.

4 NA ESTEIRA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

[...] é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma.

(Dermeval Saviani, 2007).

Mais do que se pode imaginar, as Políticas Públicas impactam diretamente na vida de todas as pessoas, já que se associam diretamente com as decisões do Estado e sociedade. São determinantes que atravessam segmentos como: administração, econômica, saúde, educação e ciências sociais e que normatizam as condutas consideradas legais a serem operacionalizadas.

Boneti faz uma importante reflexão quando cita que:

[...]cada momento histórico produz, no contexto da interrelação entre a produção econômica, cultura e interesses dos grupos dominantes, ideologias a partir das quais verdades relativas tornam-se absolutas. Estas verdades absolutas, construídas ideologicamente em cada formação social, produzem e referenciam as ações institucionais e, em particular, a elaboração e operacionalização das políticas públicas. (BONETI, 2006, p. 11).

É indispensável o entendimento que as políticas públicas surgem com base em ideologias e objetivos que implicam diretamente na ligação entre a esfera estatal e a sociedade civil, mas que não representam unicamente apenas uma das classes do segmento social. Sendo assim, “Envolve alguns condicionamentos básicos dependendo do momento histórico.” (Boneti, 2006, p.14).

Para o autor, ainda:

[...] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. (BONETI, 2006, p. 74).

As políticas públicas emergem de um contexto e regulamentam a operacionalização que se considera adequada para determinada época e grupo social.

Incluídas no *roll* das políticas públicas sociais do Brasil temos as políticas públicas educacionais, que são normatizadas pelo Estado e conduzem a sociedade

civil. Para Azevedo (1997, p.05): “as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado.” Na esfera educacional, objetivam a garantia do acesso à educação de qualidade e o desenvolvimento integral dos educandos. Então uma política pública eficiente intui servir todos os cidadãos de um país.

Comumente, as políticas públicas de educação, estão atreladas aos movimentos históricos do país e ao poder do Estado em uma determinada época e sofrem as influências das intercorrências mundiais. Para Shiroma (2011, p.09): “Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão”. Sendo assim, o Estado tem por função entender que no decorrer dos anos a sociedade se dinamiza e requer novas normatizações. Geralmente, se originam em leis votadas na esfera federal e adaptada às esferas estadual e municipal. No Brasil, elas são constituídas por um procedimento pedagógico, onde em nível nacional, busca-se elencar temáticas imprescindíveis para promoção de uma educação de qualidade. Costumam, através de conferências, valorar a participação de educadores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar.

Para Azevedo:

[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – uma *policy* - entendida aqui como um programa de ação. (AZEVEDO, 1997, p. 59).

Dessa forma, podemos entender que ao normatizar arquétipos educacionais as políticas públicas visam em contribuir com a estruturação de uma sociedade mais justa. Assim, podem ser compreendidos como uma forma de constituição de valores mais humanos, bem como propulsores da disseminação de conhecimentos que favorecem o crescimento intelectual do educando. Sendo assim, no Brasil, a constituição de novas políticas públicas deve considerar os aspectos elencados na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Se observarmos o disposto no Art. 6º, da CF (Brasil, 1988): “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Então, nenhuma nova normatização pode ferir o já estabelecido. Nesse sentido, as políticas educacionais devem promover a garantia do direito ao acesso à educação, organizando e reorganizando os espaços das escolas para atender a demanda de alunos, bem como proporcionar condições de transporte e alimentação no ambiente escolar. Se a escola é para todos, cabe ao Estado otimizar ações que concretizem isso, sendo estendido esse direito aos educandos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação³⁶. Sabemos que são inúmeras as políticas que asseguram à Educação Inclusiva em nosso país. Temos leis, decretos e portarias que normatizam o andar da Educação Especial. Por mais, que na década de 1990 intensificou-se a inclusão dos alunos que compõem o público da Educação Especial, foi nos anos 2000 que se avivou um número mais expressivo de normativas de cunho inclusivo.

Na sequência, vamos nos deter a aprofundar os estudos em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 e a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, de 2009. Vamos pontuar também aspectos relevantes à Educação Especial segundo a Lei nº 3840, de 13 de abril de 2015 que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de Maravilha – SC.

4.1 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Entendemos que o paradigma de inclusão depende das Políticas Públicas implementadas, por mais que seja um movimento que engloba ações sociais, políticas, culturais e pedagógicas, determinações legais otimizam à prática. Dessa forma, como garantia de prover o acesso e permanência de todos os estudantes no ensino regular, em 2008, o MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, implanta a Política Nacional de Educação

³⁶ Ressaltamos que de acordo com a legislação vigente esses são os alunos considerados público-alvo da Educação Especial.

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O objetivo central da PNEEPEI (Brasil, 2008) é garantir: “o acesso, a participação e a aprendizagem”, dos educandos público-alvo da Educação Especial e visa oportunizar:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.10).

Podemos perceber que o fazer inclusivo perpassa por vários segmentos e que todos têm sua importância e implicância para o sucesso do processo. Para fomentar a Educação Inclusiva é indispensável que o estabelecido nas políticas públicas seja levado para o chão da escola. À implementação da política de inclusão no espaço escolar deve considerar que devido às suas particularidades, os alunos da EE, necessitam de estratégias, ações e recursos diferenciados para que o seu direito à educação seja assegurado. Que se promovam estratégias diversificadas de acessibilidade, envolvendo família e comunidade, onde se trabalhe o entendimento que o sujeito com uma deficiência ou transtorno é um cidadão, com direitos como outro qualquer. Aos professores fica elencada a busca pela formação com vista à Educação Inclusiva. Ao setor público, fica delegado que se implemente o estabelecido pelas diretrizes.

Conforme discorre o MEC:

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial. (BRASIL, 2008, p.10).

Trazer a educação especial para dentro da escola regular foi um avanço imensurável proporcionado aos educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A interação com os demais alunos possibilita um melhor desenvolvimento social e cultural.

A interface da Educação Inclusiva deve ser assegurada em todas as modalidades de ensino, indiferente do nível ou etapa, através de dinâmicas de trabalho que oportunizem a aprendizagem a todos os integrantes. Prover ações que promovam o acesso, a permanência e participação de todos os educandos é dever de toda comunidade escolar.

Para o MEC:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008, p. 13).

Assim, a Educação Especial vem sendo definida numa perspectiva mais ampla, que ultrapassa os atendimentos especializados, e objetiva a formação do integral do sujeito, com vista à cidadania.

4.2 Política de Educação Especial para o Estado de Santa Catarina

Em 2006, foi implantada a Política de Educação Especial de Santa Catarina, com o intuito de garantir os direitos e determinar ao Poder Público, a consolidação de ações inclusivas dentro do sistema educacional.

Santa Catarina iniciou sua história no campo da Educação Inclusiva na década de 1980, quando implementou a Política de Integração de Pessoas com Deficiência no Ensino Regular, onde os alunos eram matriculados na escola regular e, no contraturno, tinham a garantia de estarem inseridos nas Salas de Recursos para alunos com deficiência auditiva e visual e nas Salas de Apoio para os alunos com deficiência mental leve³⁷. Por mais que era uma política de integração, foram inúmeras as experiências de sucesso que impulsionaram à inclusão, contribuindo para que Educação Especial viesse a ser contemplada na estruturação da Proposta Curricular de Santa Catarina, na década de 1990, que denotava preocupação com a

³⁷ Mantemos a nomenclatura adotada na época.

inclusão.

Um indicativo da preocupação da Proposta com a inclusão foi a presença, em grande parte do seu texto, notadamente nos cadernos de temas multidisciplinares, de discussões e orientações sobre a abordagem às diversidades no processo pedagógico, a atuação da Educação Especial na escola regular e o direcionamento dos fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização para a diversidade. (SANTA CATARINA, 2018, p.17).

A partir da implementação da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006), o processo de ensino e aprendizagem se qualificou com inovações que representaram avanços significativos para o público-alvo da EE.

Destacamos que desde o ano de 2006 vem acontecendo:

[...] inclusão dos estudantes com diagnóstico de TDAH como público da EE; estruturação do SAEDE³⁸ como um espaço para trabalhar as especificidades do público da EE na escola regular [...]; incorporação da turmas com ensino de LIBRAS nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...]; implantação do segundo professor de turma, com a atribuição de correger a turma com o professor do ensino regular ou como apoio aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Médio; transformação das unidades prestadoras de serviços de EE em CAESP; implantação da opção de escolha das famílias de estudantes, em idade escolar, com severos comprometimentos e com necessidades de apoios pervasivos indisponíveis na escolar regular, de matricular seus filhos exclusivamente em CAESP. (SANTA CATARINA, 2018, p.25).

Em virtude das inovações praticadas em decorrência da Política de Educação Especial, vem ocorrendo um movimento efetivo para concretizar a Educação Inclusiva.

Considerando que o objetivo da Política de Educação Especial é:

Orientar, acompanhar e avaliar a educação de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação nas escolas do sistema estadual de ensino, oferecendo suporte ao atendimento escolar de qualidade, de modo a contemplar as necessidades de aprendizagem do seu público, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (SANTA CATARINA, 2018, p.35).

Desta forma, cabe à escola, garantir que os objetivos elencados sejam concretizados e os estudantes atendidos pela EE sejam contemplados com educação de qualidade.

Em consonância com a Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de

³⁸ Pela resolução nº 100/2016/CEE a nomenclatura foi substituída por AEE.

2016 é público-alvo da EE: alunos com deficiência sensorial, intelectual e física, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e altas habilidades/superdotação. A garantia da permanência desses alunos nas classes de ensino regular é instituída através de serviços especializados garantidos pela Política de Educação Especial (Santa Catarina, 2018): “Segundo Professor de Turma; Professor Bilíngue; Interprete de LIBRAS, Guia-Intérprete, Instrutor de LIBRAS, AEE, Profissional de Apoio Escolar”.

Em linhas gerais, as políticas educacionais curriculares no território catarinense encontram-se subsidiadas pelas políticas curriculares nacionais e reiteram a escolarização dos estudantes com necessidades educacionais específicas, preferencialmente na rede regular de ensino, com atendimento educacional especializado, de forma a complementar os percursos formativos. (SANTA CATARINA, 2019, p. 106).

Assim, o trabalho articulado, dentro das escolas de ensino regular, em consonância com a Política de Educação Especial, direcionado para a aprendizagem efetiva de todos os educandos promove estratégias de inclusão. Veremos na sequência, como acontece esse processo no município em estudo.

4.3 A Educação Especial no contexto municipal

Considerando a importância da educação como garantia de um direito social intitulado constitucionalmente, o município de Maravilha, localizado no oeste do Estado de Santa Catarina, compila suas políticas públicas educacionais segundo as diretrizes estabelecidas a nível nacional.

Assim podemos encontrar disposto na Lei que regulamenta o Sistema Municipal de Ensino em seu Art.1º:

A educação, direito de todos, dever do Poder Público e da família, será promovida e inspirada nos ideais de igualdade, da solidariedade humana, do bem estar social e da democracia, visando o pleno exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, desenvolvendo-se na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (MARAVILHA, 2015, p.01).

Observamos a preocupação em tencionar as diretrizes que norteiam a educação em nível municipal de acordo com as normatizações federais.

Desta forma, diante dos dispositivos legais atuais que regulamentam a

Educação Inclusiva, destacamos que, para oportunizar um ensino de qualidade, é indispensável à adoção de práticas pedagógicas inovadoras no ambiente escolar.

A Rede Municipal de Educação do município de Maravilha – SC apresenta estruturada uma proposta pedagógica para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Em ambos os segmentos, a Educação Especial encontra-se contemplada. “A Rede Municipal de Ensino do município de Maravilha também segue o Programa Pedagógico e a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (Maravilha, 2016, 104). Dessa forma, os alunos inclusos são amparados por uma proposta educacional que objetiva:

Incluir os alunos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica, utilizando recursos pedagógicos e tecnológicos específicos, para o melhor desenvolvimento de sua autonomia e aprendizagem. (MARAVILHA, 2016, p.106).

Podemos perceber que existe por parte do órgão municipal a pretensão e a preocupação em seguir os dispostos na legislação federal e estadual, bem como a preocupação em bem atender seus educandos. O município ainda disponibiliza em seu quadro de funcionários do magistério municipal o cargo de Professor de Educação Especial.

5. NESSA CAMINHADA, O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(PAULO FREIRE, 1991).

Com o intuito de promover reflexões coletivas sobre as melhores práticas para que a inclusão ocorra sob a ótica do prover aprendizagens significativas aos educandos e educandas realizou-se junto aos professores de Educação Especial, do município de Maravilha, Santa Catarina, uma entrevista com a qual se buscou conhecer como é articulado o processo de inclusão, ou seja, como os professores trabalham e como é o planejamento do ensino e aprendizagem para alunos da EE incluídos na educação básica.

A inclusão desses alunos nas escolas de ensino regular contribuí com o seu desenvolvimento humano, por permitir a troca de experiências e vivências, ampliando além do intelecto, o emocional e o social. Mas para que a inclusão escolar possa ser considerada um processo eficaz, implica a reestruturação da instituição escolar: metodologias, currículos e avaliação.

Consideramos para o desenvolvimento desta pesquisa o enfoque qualitativo, com a coleta e produção de dados a partir de questões semiestruturadas validadas, com respostas livres e na pesquisa bibliográfica, onde nos centramos em buscar respostas que atentam ao objetivo da pesquisa que foi o de *investigar se as ações e estratégias de adaptações curriculares implementadas pelos professores de EE do município de Maravilha- SC incluem o definido pelas políticas públicas de educação inclusiva nacional*. Godoy (1995, p.58) explicita que uma pesquisa qualitativa “considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave”.

Godoy destaca ainda que:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva

dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p.58).

As entrevistas realizadas serviram de suporte para a geração de informações por intermédio de professores. Verificamos, assim, o entendimento que esses profissionais têm em relação ao tema pesquisado.

De tal modo, ao apresentarmos os dados das entrevistas, com análises das respostas dos profissionais³⁹, trazemos os indicativos que os professores despontam sobre a educação inclusiva. Num primeiro momento, exporemos o perfil dos profissionais, com tempo de atuação e formação dos sujeitos participantes. Na sequência, trazemos os procedimentos para a produção e análise de dados e a análise das entrevistas, por meio da categorização dos dados. Usaremos trechos das entrevistas para melhor compreensão das categorias apresentadas.

5.1 Sujeitos participantes

A escolha dos entrevistados e do contexto da pesquisa ocorreu devido ao fato de ser espaço profissional de trabalho da pesquisadora, enquanto psicopedagoga da Equipe Multidisciplinar da Rede Municipal de Ensino, desde o ano de 2011, onde é realizado um trabalho voltado aos aspectos inclusivos e também por Maravilha, ser município sede da microrregião de abrangência da AMERIOS, e vir se destacando na implementação e promoção de políticas públicas educacionais.

A pesquisa foi realizada com seis professores da Educação Especial, atuantes nas três escolas da Rede Municipal de Ensino, escolhidos por sorteio⁴⁰.

Contatamos em um primeiro momento, a Secretária Municipal de Educação, que demonstrou interesse pelo estudo. Solicitamos autorização para entrevistarmos os professores, através da assinatura do Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo (ANEXO A). Destacamos que não encontramos nenhum

³⁹ Ao transcrevermos as falas, procuramos manter o registro do modo tal qual foi gravado, com algumas edições que não comprometem o conteúdo das entrevistas.

⁴⁰ Para a realização do sorteio, selecionamos os professores habilitados em Educação Especial e não habilitados. Com as duas listas completas, realizamos um sorteio, onde contemplamos quatro profissionais com habilitação específica e dois sem. Optamos por essa modalidade de escolha para que nenhuma escola fosse privilegiada e para que todos os educadores da Rede pudessem participar, considerando que a pesquisadora faz parte do *locus* da pesquisa, acreditamos ser uma opção que garante a imparcialidade no momento da escolha dos sujeitos participantes.

empecilho, visto que de prontidão compreendeu a importância e incentivou a realização dos trabalhos.

Seguindo, entramos em contrato com os professores sorteados para a apresentação do objetivo da pesquisa e da relevância para o meio social e acadêmico. Com a aceitação em fazer parte da entrevista, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B) para apreciação e assinatura.

Em seguida, agendamos as entrevistas, no horário das aulas-atividades dos professores. Frisamos que todos foram informados sobre o sigilo dos dados expostos, assim como da liberdade em abster-se em qualquer momento e etapa da pesquisa.

Em relação aos princípios éticos, enalteçamos que o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Somente após aprovação junto ao Comitê que demos prosseguimento ao trabalho, com a realização das entrevistas.

Dessa forma, para conhecermos os sujeitos participantes do processo, apresentaremos no quadro 02, o perfil dos indivíduos entrevistados. Salientamos que os participantes foram identificados por meio de nomes fictícios, com o objetivo de garantir o anonimato e a confidencialidade das informações trazidas, conservando a integridade desses.

Quadro 02- Perfil dos professores participantes

Professor	Formação Profissional	Tempo de Atuação
Cindy	Pedagogia, cursando o 7º período da graduação em Educação Especial.	05 anos
Branca	Pedagogia em educação especial	02 anos
Tiana	Pedagogia e complementação em Educação Especial	09 anos
Jasmine	Pedagogia anos iniciais e complementação em	16 anos

	Educação Especial e pós-graduada nas duas áreas	
Bela	Pedagogia educação infantil, anos iniciais, educação especial e pós-graduada em educação infantil e anos iniciais	1 ano e 2 meses
Aurora	Pedagogia, com habilitação em educação infantil e anos iniciais, coordenação escolar e Educação de Jovens e Adultos	02 anos

Fonte: Dados dos pesquisados. (Autoras, 2019).

Observamos no quadro acima, que 100% das entrevistas foram realizadas com pessoas do sexo feminino. Em relação a formação acadêmica, todas possuem cursos de nível superior, com graduação em Pedagogia. Sendo que 66,66% (04 professoras) possuem formação em EE, realizada em cursos de complementação ou como uma das modalidades da Pedagogia. Nenhuma citou ter cursado apenas licenciatura em EE. Das demais profissionais, 33,33% (02 professoras) não possuem habilitação em EE, dessas, 16,66% (01 professora) está em processo formativo e 16,66% não possui habilitação e não estão em formação na área. De todas as entrevistas, apenas 01 professora trouxe a informação de possuir especialização *latu sensu*.

Em relação ao tempo de atuação profissional, observamos que varia entre um 1 ano e 2 meses e 16 anos, demonstrando que a maioria apresenta experiência profissional na área em investigação.

5.2 Analisando os dados

Os dados empíricos foram produzidos através de entrevista com roteiro de investigação semiestruturado (APÊNDICE A). As questões foram respondidas por professoras habilitadas e não-habilitadas em EE, que trabalham diretamente com

alunos inclusos no ensino regular da Rede Municipal de Ensino do município de Maravilha - SC. As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2019 e os dados gerados analisados qualitativamente, considerando a análise de conteúdo a partir da perspectiva de Bardin (2016).

Num primeiro momento das entrevistas, levantamos dados referentes à formação e tempo de atuação das professoras. Na sequência, preparamos questões com o intuito de atingir os objetivos elencados para a pesquisa, onde buscamos a compreensão que as entrevistadas têm em relação à educação inclusiva, políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas, atentando para os objetivos específicos: discorrer sobre as concepções de educação inclusiva; elencar as políticas públicas que norteiam a educação inclusiva; conceituar currículo escolar e adaptações curriculares; identificar se as estratégias de adaptações curriculares apresentam-se nas ações metodológicas adotadas pelos professores e verificar se as políticas públicas se desdobram para que a educação inclusiva seja otimizada nos espaços educacionais.

As entrevistas ocorreram de modo individualizado, com horários previamente agendados. Inicialmente a pesquisadora reforçou que os preceitos éticos seriam seguidos, garantindo o anonimato e que a gravação seria o meio utilizado para garantir a fidedignidade dos dados, sendo unicamente utilizada para o fim proposto. As gravações tiveram uma variação de tempo entre seis e vinte e dois minutos, totalizando oitenta e quatro minutos de áudio.

Após conclusão das entrevistas, as respostas foram transcritas na íntegra, com alguns ajustes que não comprometem o conteúdo. Os dados produzidos foram agrupados por categoria, para análise qualitativamente. Canan (2009, p. 35) pontua que: “A pesquisa qualitativa constitui-se, pois, em uma possibilidade que se apresenta como mais coerente em relação à proposta de investigação que pretendemos desenvolver”. Dessa forma, acreditamos que por meio da pesquisa qualitativa, aumentam as alternativas para uma melhor análise dos dados produzidos. Assim, dividimos o texto em três categorias que englobam: a conceituação de educação inclusiva (7.3), a avaliação e efetivação das políticas públicas inclusivas (7.4) e a concepção de currículo inclusivo e de práticas de adaptação curricular (7.5).

5.3 Sob o olhar das professoras: educação para todos!

Buscando compreender o que as professoras de Educação Especial, que atuam com alunos incluídos no ensino regular da Rede Municipal de Ensino do município de Maravilha – SC entendem por educação inclusiva, realizamos uma entrevista com questões que buscaram investigar, especialmente, os seguintes pontos: qual a conceituação que tem sobre educação inclusiva; como avaliam as políticas públicas que norteiam a educação inclusiva e como se efetivam na prática essas políticas.

Escolhemos a entrevista semi-estruturada, por proporcionar ao participante da pesquisa, a possibilidade de explanar suas ideias livremente e de modo espontâneo.

Canan traz uma importante contribuição quando nos diz que:

A entrevista pode ser considerada um dos procedimentos mais usuais desenvolvidos no trabalho de campo, já que através dela o pesquisador vai em busca de informações que estão contidas nas falas dos sujeitos pesquisados. Está longe de ser considerada uma conversa despreziosa e neutra, pelo contrário, ela é um meio de coleta de dados que contribui para que conheçamos melhor a realidade e o campo a ser pesquisado. (CANAN, 2009, p.43).

As entrevistas aconteceram sem interferências que pudessem prejudicar o resultado. O modo individual favoreceu o fortalecimento de vínculo entre a pesquisadora e as entrevistadas. Ao gravarmos as falas, buscamos preservar todos os dados levantados. Com a transcrição foi possível categorizar as informações que surgiram. Através das respostas obtidas, observamos a concepção que as profissionais têm em relação à educação inclusiva e às políticas públicas que a regulamentam.

Nesse aspecto, as respostas das entrevistas nos levam a dois fatores ao que se refere à educação inclusiva: as *barreiras encontradas* e *aceitação do especial*. Frisamos que esses aspectos apareceram de forma mais significativas nas respostas apresentadas.

A seguir, apresentamos o quadro 03 com as principais justificativas trazidas pelas entrevistadas para a conceituação da educação inclusiva.

Quadro 03- Identificação da conceituação de educação inclusiva

Questão	Principais justificativas
Como você conceitua Educação Inclusiva?	<ul style="list-style-type: none"> - Está sendo mais trabalhada; -Precisa continuar a evoluir; -Temos muitas barreiras ainda; não é totalmente uma inclusão que acontece; - Turma preparada, família preparada; - Proporcionada ao aluno que tem a necessidade especial.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados produzidos em entrevista realizada com professores de EE da Rede Municipal de Ensino de Maravilha- SC (2019).

Ao observarmos o quadro com as respostas obtidas sobre a concepção de educação inclusiva, pontuamos que foram assentados, pela maioria das entrevistadas, elementos que justificam as dificuldades que essas encontram no espaço escolar e ao que acreditam que falta para a efetivação da educação inclusiva, assim como para o público que é destinado, mas não apresentam uma definição ao termo.

Dessa forma, antes de prosseguirmos com a análise dessas respostas, achamos essencial entendermos essas barreiras encontradas. Se compreendida como um processo, a educação inclusiva é capaz de transformar o sistema educacional excludente para se tornar inclusivo, de modo gradativo.

A partir da década de 1990, iniciaram as primeiras tentativas de implementação de escolas com conceito de inclusivas. Nesse período, de acordo com Sasaki (2011): “tenho testemunhado ou tomado conhecimento de experiências bem-sucedidas, parcialmente exitosas e totalmente fracassadas”. Assim, podemos questionar a que fica atribuído o fracasso parcial ou total da implementação de uma educação de caráter inclusivo e acreditamos ter relação direta com os valores pessoais e com a formação profissional que não sensibiliza o suficiente a ponto de provocar mudanças no modo de pensar e agir dos educadores.

Estamos vivenciando um momento de modificações grandiosas. São transformações que assolam todos os segmentos da sociedade, entre eles, a escola não fica inerte. Essas mutações cobram que o sistema educacional repense a concepção de educação que tem. Um sistema que conclama *uma educação para*

todos deve conscientizar-se e conscientizar a sociedade que uma deficiência ou transtorno não pode ser confundido com um impedimento. São vários os movimentos a nível mundial que anseiam que a escola de ensino regular se torne efetivamente inclusiva.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), marcou legalmente o sentido de inclusão pelo mundo ao sugerir que:

As autoridades da educação comum são responsáveis pela educação de pessoas com deficiências em ambientes integrados. Elas devem garantir que educação de pessoas com deficiência seja uma parte integrante do planejamento educacional nacional, do desenvolvimento do currículo e da organização escolar. (UNESCO, 1994, p. 02).

Assim, a discussão da inserção de pessoas com deficiências nas escolas de ensino regular, pauta diversas discussões a nível mundial. No Brasil, fica amparada, especialmente pela LDB/1996.

Por ser uma modalidade de ensino que traz desafios à escola, essa nem sempre se encontra preparada para atender esses educandos, pois além de favorecer a permanência no espaço escolar, a aprendizagem deve ser significativa e ter relevância acadêmica e social.

Diante disso, entendemos que a escola deve aceitar e acatar as transformações que vem ocorrendo. Garantir apenas a frequência é muito pouco! É preciso que se implementem estratégias para que todos os alunos permaneçam, preferencialmente, na escola de ensino regular e que a educação inclusiva elimine as barreiras que impedem que a permanência seja contemplada com propostas de aprendizagens adaptadas.

Para Gil (2005, p 16): “A Escola Inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com a sua característica individual e é a base da Sociedade para Todos, que acolhe todos os cidadãos e se modifica, para garantir que os direitos de todos sejam respeitados”. Assim, é imprescindível a compreensão de que todos aprendem de acordo com suas perspectivas cognitivas, onde a individualidade deve ser respeitada e valorizada. Dessa forma, a aprendizagem deve ser focada na capacidade dos educandos, sendo otimizada, quando o professor prioriza suas orientações nas aptidões desses.

Porém, as barreiras encontradas que dificultam a escolarização e até mesmo a vida em sociedade são diversas. Ao mesmo tempo em que se normatizam regras

para amenizar as diferenças, criam-se estigmas que determinados grupos não pertencem as normas comuns de convívio em sociedade.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, as barreiras compõem:

[..] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015).

Contudo, para que a inclusão aconteça, é preciso eliminar essas barreiras, com reconhecimento das diferenças e respeito à dignidade do ser humano.

Nesse prisma, em suas representações, as professoras destacam que:

Por enquanto temos muitas barreiras ainda, mas vemos grandes avanços também. Porque uma vez, eram todos colocados na APAE⁴¹ e lá ficavam. Hoje temos muitas crianças incluídas, muitas excluídas também. Porque se vamos analisar não é totalmente uma inclusão que acontece, mas vemos, principalmente em sala de aula que com os professores que tem uma formação mais recente, temos uma inclusão mais completa, é mais fácil de ter uma inclusão. (Professora Tiana).

Penso que a Educação Especial já evoluiu bastante, mas ainda precisa continuar a evoluir. (Professora Branca).

As falas trazidas pelas professoras evidenciam a questão de que apesar de termos algumas barreiras ainda no processo de inclusão, muitos também são os avanços ocorridos ao longo dos anos. Em seus discursos, frisam a frequência dos alunos que são público-alvo, nas escolas de ensino regular e não apenas nas

⁴¹ Nomenclatura utilizada com referência as Escolas de Educação Especial.

escolas especiais, considerado um progresso importante para o processo inclusivo, mas que essa evolução precisa continuar acontecendo.

No entanto, a professora Tiana, referencia que nem sempre acontece a inclusão nas salas de aula do ensino regular e pontua as atitudes dos professores como um dos fatores excludentes.

Frente ao exposto pela profissional, podemos entender que os professores com formação mais recente no campo educacional parecem ser ou tem tendência a ser, os que mais oportunizam ações inclusivas. Fica evidente que a formação dos professores tem contribuição direta com o processo de inclusão.

Acreditamos que isso se deve ao fato, de que desde o ano de 1994, pela portaria 1793 de 16 de dezembro de 1994, foi recomendada em seu Art.1º: “a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas”. A intenção dessa regulamentação foi de inserir na formação dos professores preceitos da Educação Especial. Por ser uma recomendação, sem cunho obrigatório, a implementação de disciplinas relacionadas à EE nos currículos de formação de professores vem ocorrendo de modo gradativo ao longo dos anos.

Frente a isso, entendemos que a formação dos professores tem papel importante para a concretização da educação inclusiva. Pois, conforme afirma Ribas:

Professores que não tem o devido preparo não sabem avaliar características diferenciadas em alunos diferenciados. Aprendem e transmitem os conteúdos de suas disciplinas como se tivesse na sala de aula uma coletividade uniforme de alunos idênticos. (RIBAS, 2007, p. 95).

Dessa forma, fica reforçado nosso entendimento de que a formação acadêmica do professor tem influência direta nas ações inclusivas no espaço das salas de aula e representa o diferencial para a eficiência do processo.

Quando a professora Bela traz em sua fala que: “*educação inclusiva, é você estar bem preparada*”, ela faz alusão a sua formação. O professor tem papel fundamental frente aos seus alunos e se fomentar ações que incluem, será um disseminador de atitudes que aos poucos vão sensibilizando para as diferenças.

Conforme Barreta:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base na sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado e aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar nas salas comuns do ensino regular. (BARRETA, 2013, p. 67).

Como já pontuamos apenas garantir a presença do aluno da EE na sala de aula da escola regular não é o suficiente. É preciso implementar estratégias que eliminam as barreiras ainda existentes e façam com que esses indivíduos sejam respeitados como cidadãos de direitos.

Para a professora Branca:

[..] precisa continuar a evoluir. Pois algumas deficiências ainda não são inclusas. Certamente na educação, algumas pessoas não tem a visão de como a educação especial é de fato. A gente tem uma visão, dá um sentido diferente para esse campo da educação que os demais profissionais. (Professora Branca).

Assim, consideramos que a inclusão é uma temática que determina que a educação seja reformulada. Nesse prisma, Mantoan *in* Orrú (2017, p. 09), pontua que: “Para entender o *que é e como*⁴² incluir temos de nos desfazer do que nos fez excluir, sem ou com a intenção de fazê-lo”. Acreditamos que romper com padrões a muito estabelecidos, requer uma análise da atuação profissional dos educadores, sobre as condutas adotadas e os pré-conceitos estabelecidos. O agir inclusivo perpassa, muitas vezes, por mudanças de atitudes.

Outro aspecto destacado na fala das professoras, no que se relaciona ao conceito de educação inclusiva é de que seja voltada aos alunos considerados público-alvo da EE.

Eu acredito que a educação inclusiva é para ser proporcionada ao aluno que tem a necessidade especial. Para que ele chegue o mais próximo possível de ter as mesmas oportunidades de aprendizagem que os outros colegas têm. Dentro da deficiência, da necessidade que ele tem, que chegue o mais próximo que possa do conhecimento e da aprendizagem que os outros chegam. Atendimento dentro da compreensão, para que ele consiga internalizar o máximo daquele conteúdo trabalhado. (Professora Aurora).

⁴² Grifos da autora.

Diante disso, observamos que a educação inclusiva requer que seja dispensando um atendimento diferenciado, com oportunidades e estratégias que consolidam a aprendizagem de novos conhecimentos a todos os educandos.

Prieto in Arantes (2006, p.45) frisa que a: “[..] educação inclusiva está colocada como compromisso ético-político, que implica garantir a educação como direito de todos”. Assim, destacamos que a aceitação do aluno com suas limitações atende um preceito ético e é determinante na concretização do processo de inclusão.

Diante do exposto, podemos perceber que as professoras entrevistadas apresentam dificuldade em atribuir um conceito à educação inclusiva, ficando evidente as lacunas na abordagem durante a formação inicial, de outra parte têm conhecimentos relacionadas aos aspectos que compõe essa modalidade de ensino e quais as ações que precisam ser concretizadas para que a inclusão se oficialize.

Acreditamos que o fato de a maioria das professoras não ter se apropriado da concepção de educação inclusiva está diretamente ligada à formação, tanto inicial quanto continuada, pois além de fornecer conhecimentos é preciso garantir que seja fomentado, através da transformação da prática pedagógica.

Podemos perceber pelas respostas dadas que a concepção de incluir não é bem definida, mas existe a clareza que se direciona ao atendimento dos alunos com deficiência e ou transtornos. Por ser um processo, a inclusão deixa dúvidas e cria lacunas em relação às estratégias a serem adotadas para a eficácia desse processo. Essas lacunas acabam por compilar o trabalho pedagógico com base em concepções do senso comum, onde a prática e as técnicas de trabalho se sobrepõem à teorização esvaziando o conceito de educação inclusiva.

Dessa forma, acreditamos ser necessário criarem-se meios de promover momentos de formações para que os educadores possam vir se apropriar de conhecimentos mais específicos relacionados ao campo educacional, e aqui destacamos à educação sob o olhar da inclusão. Conscientizar o educador da importância de manter-se em constante formação incide em fomentar a ideia de que momentos de estudos podem melhorar a prática profissional e por consequência a vida dos educandos envolvidos, gerando oportunidades de impactar o meio social ao transformar pensamentos.

Se o sistema permite que o professor saia de sua formação inicial sem a apropriação densa dos conceitos essenciais para o desenvolvimento de um trabalho com excelência, uma das alternativas que podem ser adotadas é a promoção de

uma excelente formação em serviço. A boa formação dos educadores tem representação direta com uma educação de qualidade.

É preciso criar a consciência nos docentes de que precisam estar em um processo constante de aperfeiçoamento, com participação em momentos de estudos, cursos de formação, projetos de pesquisas, leituras e reflexões, para que estejam sempre bem informados e dotados dos conhecimentos para melhorar seu trabalho pedagógico.

O desafio dos professores no processo de inclusão é o de criar novas propostas de ensino e agir com um olhar diferente no espaço da sala de aula; um olhar com sensibilidade e amorosidade, para assim, facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Adotar posturas e habilidades que permitam problematizar e compreender amparam as intervenções na construção de uma educação mais inclusiva, contribuindo para que haja possibilidades de mudança e transformação na qualidade educacional e de vida dos alunos especiais.

Vemos na formação continuada uma alternativa para a proposição da construção de uma proposta educativa inclusiva, por serem espaços e momentos de reflexões sobre o fazer pedagógico, que requerem comprometimento e aceitação para fazer a diferença de modo eficaz na vida desses indivíduos.

Por ser o mediador entre o conhecimento e o aluno, ao professor cabe planejar situações pedagógicas que cooperam para que o avanço da aprendizagem ocorra.

Assim, partindo da premissa de que o conhecimento de todos os assuntos que envolvem a educação é determinante para a qualidade desse segmento, entendemos que a compreensão sobre as políticas públicas educacionais de viés inclusivo pode assegurar que o processo seja facilitado e otimizado. Partindo desse pressuposto, buscamos junto às entrevistadas, entender a concepção em relação ao assunto.

5.4 Políticas públicas de educação inclusiva: avaliação e efetivação

Considerando o aumento da frequência das discussões, em eventos nacionais e internacionais, sobre as políticas públicas de educação inclusiva e para sequenciar a pesquisa de campo procuramos saber das professoras seus

conhecimentos sobre leis e diretrizes que normatizam a educação especial e a efetivação dessas nas instituições escolares, assim como os aspectos que consideram importantes para serem implementados na EE.

No quadro 04 apresentamos as questões que compõe essa categoria de análise.

Quadro 04 - Identificação da avaliação das políticas públicas inclusivas

Questão	Principais justificativas
Como você avalia as políticas que norteiam a educação especial?	<ul style="list-style-type: none"> - Precisam ser melhoradas; - Permite que os alunos sejam avaliados de forma diferente; - As leis existem, mas nem sempre se efetivam; - Precárias tanto na esfera estadual, quanto municipal.
Como acontece, em sua opinião, efetivamente, as políticas públicas no processo de inclusão? Você acha que elas atendem às necessidades dos alunos de EE?	<ul style="list-style-type: none"> - A lei que exige que o aluno esteja na sala de aula, mas tem casos que deveriam estar apenas na escola especial; -Faltam recursos para EE; - Acontece bem mais do que acontecia; - Falha na educação, que principiam na formação inicial dos professores.
Como você visualiza a EE no momento atual no município de Maravilha?	<ul style="list-style-type: none"> - Visão equivocada da Educação Especial; -Município com psicopedagoga, fonoaudióloga e psicóloga que auxiliam e trabalham em consonância com os professores; - A política da Rede Municipal contempla aulas de hora-atividade; - O município de Maravilha é um dos municípios que mais tem apoio na educação especial.

	- Faltam políticas públicas diferenciadas à educação inclusiva.
Que outros aspectos você considera importantes e que deveriam contemplar a EE?	- Políticas mais voltadas às formações; - Um profissional de Terapia Ocupacional e um profissional para a coordenação da EE; - Planejamento antecipado com todos os professores; - Formação para os professores de educação especial.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados produzidos em entrevista realizada com professores de EE da Rede Municipal de Ensino de Maravilha- SC (2019).

Ao nos reportarmos aos principais elementos obtidos nas entrevistas relacionadas à questão da avaliação e efetivação das políticas públicas que norteiam a educação inclusiva, podemos observar que a maioria das entrevistadas ressaltam que as mesmas não se efetivam.

Está escrito no papel, mas nem sempre acontece, falta colocar em ação. Eu acredito que muitas vezes, nós professores, não temos subsídios e orientações necessárias do que fazer em cada etapa. Porque é diferente, muito diferente você assumir um aluno de educação infantil, alunos de anos iniciais do Fundamental e Médio e um aluno da educação especial. (Professora Aurora).

Tem muito a se melhorar! Eu sei que é de pouquinho em pouquinho que a gente vai tendo mais espaço, mas precisa melhorar ainda mais. (Professora Cindy).

As leis existem, mas não colocam elas em prática. Sabe, teríamos que ter uma pessoa que buscasse isso. (Professora Jasmine).

Acreditamos que a educação inclusiva é cercada por imperativos que devem ser observados sob diversas perspectivas, sua proposta inclusiva implica em reestruturar a dinâmica da escola, possibilitando que todos sejam partícipes ativos do processo de ensino e aprendizagem, mas isso requer que seus profissionais sejam conhecedores do que se encontra estabelecido legalmente.

A abordagem de questões educacionais sob o prisma da inclusão perpassa, sobretudo, pela implementação das políticas públicas que regulamentam as ações e dinâmicas a serem adotadas. São diversas as políticas que garantem os direitos das pessoas com deficiências e ou transtornos nos mais diversos segmentos da sociedade, dentre eles, a escola.

O reconhecimento de que a educação inclusiva estabelece um padrão educacional baseado na compreensão dos direitos humanos, onde igualdade e diferença devem ser tratadas como estimas indissociáveis, para contribuir para progredir à ideia de equidade e eliminar as conjunturas históricas da produção da exclusão na escola e fora dela.

A inclusão dos alunos da EE principia pela aceitação do diferente, sem nenhum preconceito, dando-lhes o direito de exercer sua cidadania, com integração efetiva em todo o processo educativo, onde possam participar ativamente de todas as atividades propostas, mesmo que isso demande adequações e flexibilizações cabíveis e essenciais.

O MEC, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabeleceu políticas públicas com o intuito de prover educação de qualidade para todos. A Política de Educação Especial para o estado de Santa Catarina (2006) também traz essas garantias.

Fica evidente que as Leis garantem educação de qualidade para todos, mas na prática isso acontece? Pudemos perceber, através de nossa investigação, que falta, por parte dos professores, conhecer em profundidade a legislação para que ocorra a efetivação dessas.

A inclusão é um tema que perpassa por muitas dúvidas e discussões. É dever de o Estado ofertar ensino nas escolas regulares para os sujeitos com alguma deficiência e ou transtorno.

Orrú pontua que:

As políticas afirmativas para a educação brasileira postulam um acervo de leis e decretos de ordem nacional e internacional que versam sobre o direito de todos à educação. Constituem-se de instrumentos universais que norteiam o plano nacional de educação na perspectiva inclusiva. Contudo, mesmo existindo as leis, coexistem as brechas aniquiladoras da proibidade, bem como as fendas para descender à jurisprudência. (ORRÚ, 2017, p49).

Considerando o que a autora nos traz, fica claro que as leis estão estruturadas de modo a garantir o direito de educação para todos, porém na realidade nem sempre ocorre a efetivação dessas. Hoje temos muitas escolas que já abraçam a inclusão, mas infelizmente ainda temos empecilhos, entre esses, profissionais sem qualificação designados para trabalhar com alunos da EE o que acaba por comprometer a qualidade do processo.

Orrú esclarece que:

A inclusão que não é pseudalizada é aquela que se faz presente para além do papel, para além do abstrato e do intelectual das políticas promulgadas. É aquela que não é estacada por obrigatoriedade da lei para que os outros a vejam existir na escola, em motivos de denúncia que atrapalhariam o bom e desejável andamento legal da instituição. A essa inclusão que coexiste nas fronteiras, na linha divisória do enlace binário, excluídos/incluídos, é que chamamos de inclusão menor⁴³. (ORRÚ, 2017, p.50).

Nessa perspectiva, as professoras entrevistadas sentem que ocorrem falhas no processo que começa já na formação inicial dos professores e prossegue com a formação continuada, que conforme destacam, não contempla todos os educadores, fazendo com que a inclusão fique comprometida.

Há muita falha na educação. No meu entender há muita falha, começando já na graduação. (Professora Bela).

[..] às vezes os professores não tem muita noção, os professores titulares que eu falo, do que é Educação Especial. (Professora Tiana).

Nas representações das professoras foi possível perceber a importância que denotam para a formação, tanto que ao serem questionadas sobre os aspectos que consideram importantes e deveriam ser contemplados, a questão da formação aparece na fala de 50% das entrevistadas.

Como professora trabalhando na Educação Especial, precisamos de políticas mais voltadas para formações. E acredito que as formações tem que ser mais práticas. (Professora Aurora).

Formação para os professores de educação especial. Especifico para nós. Como trabalhar com o professor titular, como adaptar conteúdo. (Professora Jasmine).

Cursos na área pra nós da Educação Especial. Às vezes fizemos curso no geral, é necessário ter uma formação mais específica. Até uma troca de experiência entre as outras escolas pra ver como é. (Professora Tiana).

Nessa linha de argumentação, Barretta pontua que:

[..] é preciso investir muito na formação dos professores para que possam atuar de forma mais segura e coerente com os alunos que apresentam deficiência. De outro lado, endossamos continuar articulando diálogos

⁴³ Conforme a autora, o termo faz referências a todas as ações e estratégias de inclusão adotadas que não estejam necessariamente regulamentadas em leis e nem divulgada nos diversos meios de comunicação como uma conquista pública. É a inclusão que ocorre sem a obrigatoriedade da lei e sem o uso de holofotes.

futuros e promissores na tentativa de ampliar a comunicação entre gestores e professores, escola e família, ressignificar a ação docente e dinamizar novas iniciativas no espaço educacional para uma satisfatória efetivação das políticas de educação especial numa iniciativa inclusiva. (BARRETTA, 2013, p.99).

Compactuamos da ideia da autora, visto que a formação dos professores tem implicação direta na atuação pedagógica e por consequência na inclusão dos educandos. É no espaço da sala de aula que ocorrem ou não as grandes transformações, onde se desenvolve com mais afinco a convivência e a solidariedade, assim como a aceitação das diferenças. A formação dos professores não pode se preocupar apenas com as metodologias a serem empregadas em sala de aula, precisa enfatizar a postura do educador, o fazer pedagógico sob um olhar mais humano, com o intuito de contribuir na promoção da cidadania e da justiça na vida desses educandos.

Queiroz nos leva a uma importante constatação quando nos traz que:

É importante também não se esquecer de que os cursos de formação de professores dedicam no máximo 40 horas/aula para a disciplina referente à Educação Inclusiva e 40 horas/aula para Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Este número de horas não forma um professor conhecedor de todas as áreas das deficiências, síndromes, altas habilidades/superdotação. (QUEIROZ, 2013, p. 32).

Sendo assim, seguindo a linha de argumentação do autor, a formação está sendo precária, com uma carga horária que não contempla com profundidade todas as áreas da educação especial, essenciais para a construção de um bom professor. A formação deve levar o educador a assumir uma postura investigativa.

Vilaronga e Mendes também se posicionam favoráveis à formação como mecanismo de inclusão:

[...] precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares. Com uma formação debilitada no que tange à educação especial, com cursos que na maioria das vezes não correspondem à realidade das escolas e sem troca efetiva com os professores especialistas em educação especial (quando fazem parte do corpo de profissionais da escola), os professores recebem todos os anos alunos com as mais distintas deficiências. O discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141).

Refletindo sobre o processo de inclusão devemos acentuar como vem ocorrendo a formação dos professores que atuam diretamente com os alunos inclusos na escola regular, porque são eles, o artefato fundamental no desenvolvimento integral dos educandos. Sabedores de que são inúmeros os profissionais ainda com uma formação considerada inadequada, temos ciência das falhas que podem ocorrer em suas práticas diárias.

O exercício da inclusão estabelece que aconteçam transformações na formação e na prática docente. É indispensável que o professor em sua formação, edifique conhecimentos teóricos em relação ao ensino e aprendizagem, que lhe permita desempenhar com maestria o seu trabalho. Nessa seara, poderá fazer com que o processo de aprendizagem seja algo prazeroso e otimizador.

Outro imperativo importante destacado é o modo como o aluno da EE é avaliado em seu processo de ensino e aprendizagem. Para a professora Branca, por meio da fomentação das políticas inclusivas “*os alunos podem ser avaliados de forma diferente, eles têm mais oportunidades na educação*”. A utilização de critérios e estratégias diferenciadas para a avaliação dos educandos com deficiência pode ser um diferencial no processo de inclusão, porém o que visualizamos é que apesar de terem ocorrido avanços significativos no sentido de compreender a avaliação e quais os métodos mais adequadas a ser adotados, ainda compõe um dos desafios da escola, gerando muitas dúvidas em relação aos procedimentos a serem adotados.

A avaliação escolar é sempre um assunto polêmico, já que assume diversos pontos de vistas. E o público da EE não fica alheio a essa discussão. A prática avaliativa tradicional fica alicerçada no propósito de utilização de técnicas estáticas para medir o nível de conhecimento dos alunos, onde os resultados finais tem mais valor do que o processo.

Para Oliveira e Campos:

A avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, P. 53).

Incluir exige um novo paradigma de avaliação, onde o indivíduo e o processo sejam considerados em sua integralidade, direcionando o planejamento pedagógico

para estratégias diferenciadas e até mesmo inovadoras, adaptando e/ou flexibilizando as atividades a serem desenvolvidas sempre que necessário. Seguindo a abordagem histórica, Benvenuti (2017, p.17) esclarece que a: “avaliação da aprendizagem sempre esteve voltada para uma pedagogia dominante, classificatória e excludente, servindo a um modelo de sociedade hegemônica vinculada à pedagogia tradicional”. Porém, numa escola que assume caráter inclusivo, esse modelo é inconcebível, por mais que perdura até a atualidade e é um dos paradigmas excludentes que requer rupturas.

A autora esclarece que:

O modelo tradicional de avaliação proliferou além do seu tempo, sendo utilizada até os dias atuais. Esse exemplo normatiza o controle e a disciplina tão desejada pelo sistema de ensino, escola e pelo próprio professor no contexto da sala de aula: um currículo e uma pedagogia tradicional, carregada de características seletivas. (BENVENUTTI, 2017, p. 18).

Sendo assim, para “*avaliar de forma diferenciada*”, como pontua a professora Branca, é necessário que sejam promovidas reflexões em que se prime pelo processo avaliativo voltado à aprendizagem conforme as potencialidades individuais. Rever os meios avaliativos de caráter normativo, padronizado e classificatório, determinados pelos sistemas de ensino e usados pelos educadores, perpassa pela ressignificação das concepções de avaliação, com viés para emancipação e inclusão. Numa escola inclusiva, a avaliação compõe uma das ações educacionais que deve ser estruturada considerando a individualidade do sujeito atendido. Dialogar sobre estratégias diferenciadas de avaliação faz parte das adaptações curriculares e da construção de contextos de ensino e aprendizagem inclusivos.

Considerando, as ações em relação à Educação Especial na Rede Municipal de Ensino do município de Maravilha – SC, buscamos junto as entrevistadas a percepção em relação a inclusão escolar, que questionadas, foram enfáticas em afirmar que é um município que se destaca na região pela conduta que concerne à essa modalidade de ensino.

Para as professoras entrevistadas, a legislação municipal vem ao encontro com o que está assegurado pela LDB (Brasil, 1996) no artigo nº 67, item V que garante: “período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho”, sendo assim, direito do professor que atua na EE ter em sua carga horária, aulas de hora-atividade. Esse tempo é utilizado pelos educadores para o

planejamento das atividades adaptadas para os alunos com necessidades educativas específicas. São esses os momentos destinados à confecção de materiais, como jogos e histórias, que contribuem nas atividades práticas em sala de aula.

Nas reproduções das professoras foi possível visualizar que consideram a hora-atividade uma conquista importante para o contexto educacional.

No município temos aulas de hora-atividade, onde posso fazer jogos e atividades diferenciadas para trabalhar com os alunos inclusos. (Professora Branca).

Temos as horas-atividades que ajudam muito para nosso planejamento. (Professora Bela).

Compreendemos que a hora-atividade é um momento de extrema relevância para o trabalho dos profissionais da educação, é o espaço que permite a organização e estruturação do trabalho a ser desenvolvido posteriormente em sala de aula, sendo também o período que permite a troca com outros profissionais da escola. São também momentos de estudos e podem fazer parte da formação continuada dos educadores. Representa o reconhecimento da importância do trabalho do professor fora da sala de aula, visto que, toda aula ministrada dispensa planejamento antecipado. É pela Lei 11.738/2008 que se estabelece a composição da jornada de trabalho. Segundo determinação, da carga horária, 2/3 limita-se as atividades diretas com os alunos, em sala de aula e 1/3 para atividades extraclasse, reservadas para planejamento, organização, avaliação e formação.

Outra proposição trazida pelas professoras é o acompanhamento dos planejamentos por uma coordenação específica para a modalidade da Educação Especial.

Acredito que ainda precisa ter um acompanhamento do que o professor faz. Precisa ter um coordenador de educação especial para fazer um acompanhamento. Acho que precisa de um acompanhamento maior dentro da equipe. Temos a psicóloga, fonoaudióloga e você que é a psicopedagoga, para quem mais perguntamos assuntos voltados para a educação especial. Que bom que tem a equipe multidisciplinar, mas deveria ter alguém que acompanhasse mais a educação especial. Porque essa parte do caso planejamento não é diretamente com vocês. (Professora Aurora).

Eu sinto falta de uma coordenadora, que venha para as escolas, que nos apoie em algumas situações. (Professora Jasmine).

Contar com o apoio do coordenador pedagógico para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem é importante para otimizar o trabalho. Esse profissional tem papel fundamental de orientação dos projetos a serem desenvolvidos na escola. Tem papel de mediação entre as diversas instâncias educacionais, fazendo também, a articulação entre a escola e a família. Ao oferecer suporte para o trabalho do professor, contribui na aprendizagem dos educandos.

Ao coordenador, cabe também a função de garantir que o planejamento atenda as determinações estabelecidas pelas políticas públicas em relação ao currículo que deve ser atendido, bem como o estabelecido pelo Projeto Político Pedagógico da escola, assim como contribuir no processo formativo do professor. Para Silva; Oliveira e Simões (2016, s/p): “O coordenador pedagógico enquanto formador de professor promoverá a formação continuada, bem como, incentivará a discussão coletiva dos saberes produzidos na escola a fim de estimular a formação reflexiva”.

O município de Maravilha- SC conta também, com o trabalho de uma Equipe Multidisciplinar considerado importante pelas educadoras entrevistadas.

Eu costumo falar para minhas professoras de faculdade, que na região é o único município que tem uma psicopedagoga, uma fonoaudióloga e uma psicóloga que nos auxiliam e trabalham junto conosco. O município tem essas pessoas que podem contribuir com os professores e também com a Rede em geral. (Professora Cindy).

Acreditamos necessário e imprescindível o trabalho com uma equipe de apoio especializada, que acompanha tanto professores, em suas dúvidas e planejamento, quanto os educandos. Com esse trabalho, o aluno está sendo respeitado e a inclusão acontecendo com responsabilidade.

Stürmer descreve o trabalho da Equipe Multidisciplinar da Rede Municipal de Educação de Maravilha- SC:

Nossa função, enquanto equipe, é dar suporte à Educação Básica da rede municipal de ensino, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, auxiliando na avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem, bem como no auxílio aos professores em suas práticas docentes, e mediando a relação entre a família e a escola. (STÜRMER, 2019, p.13)

O trabalho da equipe é desenvolvido em consonância com os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A coordenação da EE fica a cargo desses profissionais, fato visto como positivo por uma das entrevistadas.

Eu acho que aqui na nossa escola está muito bom. As coordenadoras são muito boas, sempre nos ajudam. E penso que não precisa ter uma coordenação para EE, aí teria que ter pra todas as disciplinas. Penso que não somos uma modalidade separada, fazemos parte ou da educação infantil, ou dos anos iniciais ou dos finais. Então penso que tem que ser junto. Pode que seja uma visão equivocada a minha, mas penso que assim iremos incluir mais. Não pode ficar separada a EE. Talvez não sinto falta porque nossas coordenadoras são muito boas. E quando não sabem algo vão sempre em busca. Nós não temos essa dificuldade. (Professora Tiana).

Pelo prisma das entrevistadas, podemos concluir que o município em estudo busca efetivar as políticas públicas inclusivas em relação à contratação de professores de Educação Especial, sempre que um aluno apresentar um laudo⁴⁴ que lhe garante esse direito. Assim, através dos elementos levantados por essa categoria, podemos observar que em relação às políticas pública inclusivas o ponto considerado relevante e imprescindível por parte das entrevistadas, especialmente relaciona-se a contratação e execução do trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial. Desconsideram, em suas falas, outros aspectos essenciais e primordiais para o processo inclusivo, como por exemplo, os diversos tipos de acessibilidades estabelecidos em leis. Consideram também, o suporte da equipe multidisciplinar que contribui com o trabalho dos educadores nos planejamentos e orientações de como proceder em relação ao aluno especial.

Os fatores mencionados também permitem pensar de modo mais aprofundado acerca dos resultados derivados das entrevistas, onde foi possível observar pelas respostas que a maioria das profissionais não conhecem em densidade as determinações legais que cercam o campo educacional, direcionando novamente a questão das falhas nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, como também, a falta de conscientização da importância do olhar investigativo por parte dos profissionais da educação.

Sob esse olhar, fica evidente, pelas falas das entrevistadas, que mesmo tendo consciência da necessidade de estar em constante formação, esperam a oferta ocorrer por meio dos órgãos públicos. O investimento pessoal aparece de modo

⁴⁴ Para garantir a contratação do professor de Educação Especial é seguido o que se encontra determinado pela RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100, de 13 de dezembro de 2016.

singelo, fator que nos leva a pontuar que apesar da noção da importância de ampliar conhecimentos, falta sensibilização para tal, visto que a formação, por vezes, não é colocada como prioridade sendo delegado, unicamente ao financiamento do poder público a responsabilidade pela melhor qualidade na formação profissional.

É oportuno observarmos que boa parte dos educadores tem consciência de que a formação inicial não ensina tudo, que ela é parte do processo formativo o qual deverá ser continuado ao longo da vida. No entanto, ao delegar somente aos entes públicos a responsabilidade sobre a formação continuada, acabam por contribuir na ampliação do círculo que foi se constituindo, ao longo dos anos, à nível de país, em torno de uma educação e formação de qualidade questionável.

Os fatores indicados nesse descritor apresentam relação direta com o que será abordado na sequência. Contudo, a continuidade da escrita será direcionada, mais especificamente, para a dimensão prática do trabalho docente. Assim, acreditamos ser importante elencar como se efetiva o desenvolvimento das atividades pedagógicas dentro do processo inclusivo.

5.5 No contexto da Educação Especial

Considerando que a inclusão escolar se concretiza na prática pedagógica diária levamos as professoras entrevistadas o questionamento em relação à concepção de como deve ser o trabalho do professor em relação ao alunado da EE, bem como o que pensam em relação a adaptação curricular e como se efetiva na prática, conforme principais justificativas expressas no quadro 05.

Quadro 05- Identificação da concepção de adaptação curricular e atividades práticas

Questão	Principais justificativas
Na sua concepção como devem ser as atividades pedagógicas para os alunos da EE?	- Respeito a cada necessidade especial; - Sondagem da aprendizagem para estruturar o planejamento; - As atividades adaptadas de acordo com as necessidades dos educandos.
O que você pensa sobre a adaptação curricular?	- Ampara o trabalho do segundo professor;

	<ul style="list-style-type: none"> - Necessário uma sala para trabalhar com jogos, brincadeiras; - Adaptações conforme as dificuldades e necessidades dos alunos
Como você realiza a adaptação curricular na prática para seus alunos?	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de figuras, imagens, materiais no concreto, matérias adaptadas, jogos adaptados, trabalho na oralidade, quantificar, todo esse processo, músicas, atividades lúdicas; - Atividades de assinalar para os alunos com dificuldade na escrita; - Atividades em consonância com os planos de aula, os planejamentos da turma.
Cite uma estratégia que você utilizou para incluir os alunos com os quais trabalha.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho apresentado através de um desenho do Minecraft; - Inserção dos alunos em grupos diferentes para a realização de trabalhos; - Atividades extras para otimizar o tempo e a concentração em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados produzidos em entrevista realizada com professores de EE da Rede Municipal de Ensino de Maravilha- SC (2019).

Observando o quadro acima, fica manifesta a importância de uma prática pedagógica que considere os reais imperativos dos educandos. Conforme as professoras que fizeram parte desse trabalho, o planejamento das atividades a serem trabalhadas em sala de aula deve partir de um diagnóstico que apure as capacidades, dificuldades e necessidades dos estudantes.

Em suas proposições fica evidente que uma análise prévia antecipa o trabalho.

Eu penso que primeiro é preciso fazer uma sondagem do aluno para ver onde ele está. Entender o processo de onde ele está na aprendizagem para ter uma continuidade, não adianta se trabalhar letras, por exemplo, se ele ainda não conhece nem o nome dele. Primeiro é preciso trabalhar a autonomia dele, em que ponto está essa criança. Fazer uma sondagem é muito importante. (Professora Cindy).

Primeiro precisamos fazer uma avaliação para ver em que ponto da aprendizagem o aluno está. Eu acredito que conforme cada necessidade especial, deveríamos ter um norte, alguma coisa para a gente seguir.

Porque a gente fica um pouco perdido também sobre as atividades que pode desenvolver. (Professora Aurora).

Tanto a professora Cindy, como a professora Aurora pontuam a importância de identificar o que os educandos já conseguem realizar em relação às atividades pedagógicas. Entendemos que o diagnóstico ou sondagem inicial é imprescindível para a estruturação do planejamento escolar, bem como para detectar as prováveis dificuldades que alguns alunos possam apresentar, indiferente de serem ou não considerados público-alvo da EE. Isso poderá contribuir na diminuição dos índices de alunos ignorados pelo sistema excludente imposto pelo mundo do capital. Proporcionar espaços e momentos de aprendizagem significativa e acolhimento, perpassa pelo que nos traz a professora Cindy de que “*é preciso respeitar a necessidade especial de cada um*”, proporcionando assim, espaço de acolhimento para esses educandos, que em alguns casos, já são tão excluídos no contexto social, sendo a escola o espaço de esperança de vivências melhores e expressivas.

Dessa forma, compactuamos da ideia de que realizar uma sondagem, permite avaliar a realidade de cada sujeito e contribui no processo inclusivo. É essencial aos professores terem noção das habilidades e dos conhecimentos que seus alunos já detêm para o planejamento das intervenções e ações a serem adotadas para uma melhor eficácia do processo de ensino, aprendizagem e inclusão. Quanto maior for o acesso às informações sobre os educandos, melhor será o plano de trabalho. Para uma sondagem inicial é necessário que se considerem os processos cognitivos que são inerentes a cada área do saber. Ranhel (2011, p.31) pontua que: “O conceito de cognição tem sido construído com base em um conjunto de elementos obtidos desde simples observações de comportamento até inferências sobre os mais altos níveis de raciocínio humano”. Identificar as potencialidades dos educandos pode contribuir significativamente na otimização da aprendizagem.

Outro aspecto que consideramos contribuir no processo de inclusão trazido pela professora Cindy é de que “*primeiro é preciso trabalhar a autonomia*” dos educandos que fazem parte da EE. A identificação das barreiras enfrentadas pelo aluno possibilita um planejamento de trabalho com uma diversificação nas estratégias pedagógicas a serem adotadas. Criar possibilidade de potencializar o processo inclusivo com certeza resultará em novas aprendizagens. Investir esforços para que o aluno desenvolva sua autonomia, contribui para uma participação mais eficaz nesse processo. As ações pedagógicas são fundamentais no

desenvolvimento da autonomia. Forgiarini (2012, p. 52): destaca que “o princípio de autonomia aparece fortemente ancorado nos discursos inclusivos e pode influenciar as práticas escolares na tentativa de produzir sujeitos autônomos, capazes de viver de forma independente na sociedade”. Assim, as práticas desenvolvidas nas escolas devem inferir em possibilidades que estimulem a construção da autonomia dos sujeitos.

O termo autonomia nos remete à liberdade. Pensar num sujeito com deficiência e autônomo é reportar a ideia de tornar esse ser cada vez mais capaz de governar-se, de decidir por si e realizar as atividades tanto acadêmicas, como de vida diária de modo mais independente possível. Dessa forma, ao se pleitear uma educação com viés para a autonomia desses sujeitos é preciso ter claro de que essa perpassa pela superação das peculiaridades de cada deficiência. Uma educação inclusiva, na perspectiva da autonomia, transita pela ideia de mudar o contexto educacional, ainda bastante excludente e heterônimo.

Quando Freire (2014, p.24) nos traz a proposição de que: “ensinar não é *transferir conhecimento*⁴⁵, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, ele nos incentiva a educar para a autonomia, assim como pontua o quanto a formação do professor faz diferença no processo educativo, visto que ensinar denota a ideia de fazer o aluno refletir sobre suas ações, estimulando a vontade e a curiosidade por novas aprendizagens. E em relação ao aluno da educação especial o processo não pode ocorrer de forma diferente, o que deve ser considerado são as limitações que os educandos apresentam e podem dificultar a aquisição de novos conhecimentos. Voltamos a frisar, que devem ser consideradas as particularidades de cada indivíduo e traçados objetivos. Quando nos reportamos ao fato de o aluno construir seu conhecimento, ele pode significar a simples aprendizagem da apreensão de um lápis para começar os primeiros rabiscos. Ocorre nesse caso, antes de uma aprendizagem intelectual, uma aprendizagem motora. Respeitar as individualidades é preceito de uma educação emancipadora. Freire (2014, p. 58) acrescenta que: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros”. Profissionais com integridade, que pautam seu trabalho na ética e no respeito contribuirão para uma educação mais humanizada, com a formação de um sujeito

⁴⁵ Grifo do autor.

mais justo e comprometido com o bem comum da sociedade. Assim, também ao trabalhar com um olhar voltado a instigar à autonomia, o educador contribui na desmoralização de qualquer tipo de atitude discriminatória.

Conforme Freire:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 2014, p. 59).

Incluir implica valorar a todos, considerando as particularidades de cada indivíduo, sem que ocorra nenhum tipo de discriminação. O processo educativo inclusivo deve privilegiar sem preconceitos e com o objetivo de que todos os alunos atinjam o máximo de seus potenciais. Por esse viés, podemos considerar que o diagnóstico inicial é importante quando construído sob a perspectiva de criar novas oportunidades e possibilidades para promover aprendizagem de qualidade para todos os sujeitos e contribuir nos artifícios de desenvolver a autonomia e promover a inclusão. Por ser um processo de conhecimento dos educandos, não afere somente os saberes e habilidades de cunho escolar, mas também as motivações e percepções de vida que move esse indivíduo.

Para a professora Cindy “*primeiro é preciso fazer uma sondagem do aluno para ver onde que ele está*”, assim como para a professora Aurora “*primeiro precisamos fazer uma avaliação para ver em que ponto da aprendizagem o aluno está*” o planejamento pedagógico deve ter como premissa a realização de diagnóstico para investigar as capacidades, limitações e o estágio de aprendizagem em que os alunos se encontram, detectando as capacidades e limitações, para então prosseguir com os trabalhos. A realização constante de sondagens permite ao professor acompanhar o desenvolvimento dos educandos, aprimorando assim, sua prática.

Corroborando com o trabalho, Santos e Paulino (2006, p. 33) afirmam que promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência, implica romper paradigmas, reformular o sistema de ensino para garantir um atendimento adequado e a permanência de todos os alunos, independentemente das suas diferenças e necessidades.

Nas representações das educadoras, após realizar a sondagem e ter consciência das capacidades e limitações de seus alunos, as atividades pedagógicas devem passar por adaptações para melhor atender os educandos com deficiências, transtornos e até mesmo dificuldades de aprendizagem.⁴⁶

Acho que seja importante mesmo adaptar. Não! É fundamental, senão não precisa ter o segundo professor. Poderia contratar uma babá para aquele aluno, um cuidador. Por isso, que é importante, nós também temos conhecimento da deficiência, para conseguirmos fazer essa adaptação de conteúdos. Se meu aluno tem dislexia, preciso procurar de alguma forma que aquele conteúdo faça sentido para ele, dentro da deficiência dele. (Professora Aurora).

A adaptação curricular é muito importante. Deve continuar sendo utilizada, porque senão o aluno acaba perdendo o assunto trabalhado. Ele participa da parte pedagógica, no diálogo da turma, mas depois a sua atividade é trabalhada de forma diferente. Ele vai aprender da forma dele, mas o que os demais trabalham. (Professora Branca).

Pela adaptação curricular, o professor pode oportunizar estratégias e ações educativas que correspondam às peculiaridades de aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de atender à diversidade que a EE demanda. As adaptações curriculares otimizam possibilidades para que a aprendizagem aconteça. Não representa um novo currículo, mas um currículo adequado ao processo encontrado, passível de alterações sempre que tiver uma necessidade.

Ao realizar uma adaptação, o professor deve considerar o que o aluno precisa aprender e como a aprendizagem deve acontecer. Pelos ajustes promovidos a aprendizagem necessita ser favorecida com condições que efetive o máximo de aprendizagem plausível. Conforme Minetto (2012, p. 64): “[...] as adaptações curriculares abrangem toda a organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem do aluno, por meio da flexibilização do currículo, independente da dimensão”. Pelas providências implementadas, os alunos da EE precisam ser favorecidos com acesso ao conhecimento que modifique suas condições de vida tanto individual, quanto no meio social.

Eu acredito que as atividades precisam ser adaptadas, mas não naquela adaptação que você fica dando respostas, ou muito fácil que o aluno consiga fazer menos do que ele tem capacidade, que às vezes na

⁴⁶ Por mais que os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem que não são considerados transtornos, não façam parte dos alunos da EE, existe uma preocupação muito grande por parte das educadoras em estar contemplando esses em seus planejamentos.

adaptação em vez de você estar auxiliando o aluno acaba deixando-o mais dependente. (Professora Tiana).

Ao se estruturar o currículo para uma escola inclusiva devemos considerar um novo jeito de conceber a organização curricular, com um olhar voltado a atender a diversidade de seus educandos, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem de cada um.

O planejamento da prática docente requer clareza sobre os compromissos e os princípios educativos, bem como com estratégias a serem empregadas para que, com coerência, o direito à aprendizagem seja efetivado. Ao estabelecer as atividades pedagógicas a serem utilizadas em sala de aula é imprescindível a compreensão acerca dos objetivos pretendidos.

Assim, ao pensarmos num contexto escolar inclusivo é importante conceber o currículo como influenciador desse processo. Um currículo, a partir de uma perspectiva inclusiva, implica tomar em consideração as significações do meio que o forjam, também, as identificações pessoais, em que o ponto central seja a existência do ser e não do ser diferente. Por essa seara, salientamos a importância da constituição curricular significativa para todos os educandos, em que seja percorrido um caminho que vá para além dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Pensamos, nesse sentido, no currículo enquanto espaço de transformação de vidas, espaço de significação de lutas, de formação de identidades, as quais sejam concebidas nas produções que implicam construções sociais e históricas já que, o currículo não deveria ser pensado e concebido de forma independente do contexto social ao qual a escola pertence.

Partindo dessa premissa, Sá corrobora quando nos traz que precisamos:

[...] pensar o sujeito em sua individualidade e subjetividade, inserido em seu contexto: enfatiza-se o gênero, a língua, a cultura pessoal, enfim: a diferença. Se antes o tributo era dado à igualdade, hoje se problematiza a diferença e mostra-se a desigualdade (SÁ, 2010, p. 45).

Sendo assim, um currículo pensado como prática social e determinante cultural, produtor de significações, não pode ficar atrelado unicamente a deliberações generalistas. Pontuamos aqui, nossa preocupação com o olhar de muitos profissionais e espaços escolares com a implementação da BNCC (BRASIL, 2017), olhando-a e aplicando-a como sendo uma proposta curricular e não como um

documento norteador fato que acaba por definir o documento como um currículo pronto e acabado. Nesse sentido, cabe reafirmar, que o documento da Base, no que tange a educação inclusiva, traz um texto breve e com poucas referências nessa área.

Ao ser concebida como currículo, acaba por distorcer as suas finalidades, engessando as possibilidades de inserção do contexto local e social mais amplo, desconsiderando a cultura e história de cada espaço o que acaba por dificultar o processo de inclusão escolar. Observamos, também, que, no momento em que as discussões em nível mundial e local sobre a Educação Inclusiva, ainda são fortes, a proposta da BNCC (Brasil, 2017), descrita em seu documento norteador, muito pouco discute essa modalidade. As questões relacionadas a inclusão são o mote atual do contexto educacional e social e tem pautado a elaboração de políticas públicas com maior frequência nos últimos anos, dessa forma, o currículo e a sua relação com a questão da diferença, também precisa ser lembrado para que possa fazer a diferença.

Dentro de uma perspectiva inclusiva, o currículo, deve promover a alteridade, o olhar sobre o sujeito com deficiência e prover ações que o acolham e o façam sentir parte viva do processo. Apenas, assim a escola será um local onde a diferença acontece.

Com esse prisma, Minetto (2012, p.55) destaca que: “[...] as adaptações são únicas para cada aluno, não poderemos apresentar algo que venha a ser uma “receita” que possa ser aplicada a todos os casos”. Numa escola inclusa não é concebida a padronização das ações pedagógicas, é necessário criar condições de acessibilidade⁴⁷ para melhorar o atendimento e propiciar uma aprendizagem de qualidade.

Minetto traz uma importante contribuição quando destaca que:

Qualquer modificação que necessite ser feita, por menor que seja, é considerada uma adaptação curricular. Assim, podem existir vários níveis de amplitude para favorecer as necessidades educativas especiais dos alunos. Contudo, o mais importante a destacar é que não se trata de elaborar programas paralelos, mas sim a introdução de medidas capazes de flexibilizar os currículos normais, estabelecidos no PPP da escola. São medidas que convertem o currículo num instrumento útil para responder à inevitável diversidade que apresentam os alunos quanto aos seus interesses ou ritmos de aprendizagem. (MINETTO, 2012, p. 65).

⁴⁷ Para os fins de acessibilidade, considera-se o implementado pelo Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.

Condescendemos da ideia de que todos os educandos possuem suas peculiaridades e pertencem a realidades distintas; no que tange aos alunos da EE, essas particularidades são mais específicas e é cabível estabelecer adequações que contribuam de forma prática e abrangente às várias situações, dificuldades e necessidades existentes. Prover flexibilizações no currículo escolar proporciona que aconteçam avanços e transformações e favoreça uma aprendizagem de qualidade para todos os sujeitos envolvidos no processo. Atividades diferenciadas, mas com o objetivo único de promover apropriação de novos conhecimentos, deve fazer parte do processo. “Construir práticas com vias a garantir a equidade é compreender as múltiplas identidades sociais que posicionam o sujeito em um contexto social, especificamente, nesse caso, no contexto escolar”. (Santa Catarina, 2019, p.108).

A inclusão dos educandos com qualquer comprometimento, decorrente de deficiências ou não, implica no desenvolvimento de ações adaptativas, com flexibilizações do currículo, sempre que for necessário, para que seja efetivado com sucesso em sala de aula e atenda às necessidades específicas de cada aluno, em especial ao público-alvo da EE.

Sendo assim, as adaptações curriculares constituem uma possibilidade para atender os alunos considerados público-alvo da educação especial, ou mesmo os que apresentam alguma dificuldade que compromete a aprendizagem, contribuindo com apropriação de saberes escolares e otimizando o processo.

É necessário o entendimento de que:

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias – que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico – até situações mais complexas e/ou permanentes – que requerem o uso de recursos ou técnicas especiais para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do educando. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações de seus elementos. (BRASIL, 2001, p. 58).

A implementação de uma adaptação curricular significativa deve ter por precedente uma avaliação criteriosa das reais necessidades dos educandos, o que vai amparar também os critérios a serem adotados. Destacamos que uma adaptação pautada em uma sondagem prévia vai considerar as especificidades de cada

contexto, sendo o determinante para elencar os objetivos a serem conclamados, os materiais a serem utilizados, o tempo disposto, os conteúdos a serem explorados, bem como a metodologias e os meios avaliativos que serão adotados.

As adaptações curriculares circulam pelo currículo escolar, pelo currículo a ser desenvolvido em sala de aula e pelo educando a ser atendido. Cabe ressaltar que sempre que houver necessidade de uma adaptação de grande porte toda a equipe escolar precisa estar envolta, incluindo a gestão escolar, uma vez que podem interferir no andamento das diversas atividades escolares. Adaptações de pequeno porte podem ser realizadas unicamente pelos professores responsáveis por determinada turma ou aluno.

Sobre essa questão da adaptação, outra proposição pontuada por uma das entrevistadas é sobre a importância de em alguns momentos os alunos saírem do espaço da sala de aula para realizar atividades adaptadas.

Ela é necessária. Mas se nós tivéssemos uma salinha pra trabalhar com jogos, brincadeiras, seria bem mais interessante pra ele, porque numa sala de aula, sempre é preciso parar o aluno e dizer: Agora a professora vai explicar lá na frente. (Professora Jasmine).

Esse é um ponto contraditório, visto que ao retirar o aluno da sala de aula, ele não estará participando das explicações e atividades direcionadas aos demais alunos, sendo que de certa forma, caracteriza uma separação do contexto ao qual deveria estar incluído e pode, inclusive, ser caracterizado como um ato de exclusão por quem não acompanha o planejamento pedagógico estabelecido que justifique tal ação. Porém, se analisado pelo prisma, de que para manter sua concentração, o aluno requer um ambiente mais silencioso, sem grandes estímulos, afastar o aluno da EE da sala de aula, para a realização de algumas atividades e por um tempo não muito longo, pode oportunizar uma melhor apropriação de novas aprendizagens.

Na continuidade da pesquisa buscamos saber das professoras entrevistadas como realizam, na prática, o planejamento de atividades adaptadas.

Das seis profissionais que fizeram parte do trabalho, quatro nos trouxeram exemplos significativos de adequações que proporcionaram e proporcionam uma melhora no processo de ensino e aprendizagem. Diante dos resultados, percebemos que existe um comprometimento por parte das educadoras, em suas representações vislumbramos respostas com ações pedagógicas feitas com vistas reais à inclusão.

Criei com meu aluno, uma forma de apresentar o trabalho de ciências através de um desenho do Minecraft⁴⁸. Porque células se juntam e dão origem a novas coisas, então assim ele fez um desenho só de quadradinhos do jogo e apresentou aquilo. Foi a forma que ele entendeu o que é célula. (Professora Aurora).

Eu realizo a adaptação na prática do dia a dia, utilizando bastantes figuras, imagens, materiais no concreto, materiais adaptados, jogos adaptados, trabalho na oralidade, quantificar. Todo esse processo, músicas, atividades lúdicas. Em geral, a gente tenta sempre buscar o melhor para essas crianças. (Professora Cindy).

Geralmente quando fazem grupos, tento colocar os alunos com outros alunos que deixam eles colocar a ideia deles e ajudar a fazer as atividades, porque tem os grupos que fecham porque ele não é um aluno que vai contribuir como os outros. Ele vai ter as suas limitações. Na verdade, na hora de fazer o grupo a gente já direciona. Os meus dois alunos eu coloco um em cada grupo e direciono o que eles conseguem fazer, o que pode ficar por conta deles. Um é bom em digitar os trabalhos. O outro tem uma letra boa e acaba passando a limpo para entregar para o professor, mas a ideia está lá no trabalho. (Professora Tiana).

Sempre realizo dentro do que é preparado na escola, feito os planos de aula, os planejamentos. A gente inclui as atividades também, vamos englobando todas as questões para não prejudicar o aluno. No início do ano procurei uma TO que me passou orientações importantes para estar trabalhando com o meu aluno autista. Isso me ajudou muito. (Professora Bela).

Quando a professora Tiana apresenta a proposição da formação de grupos para a realização de atividades escolares está fomentando uma ação que contribui no desenvolvimento integral do educando, visto que essa metodologia estimula a convivência, desenvolvendo habilidades e internalizando valores por ser um momento de troca de percepções diferentes. O trabalho em grupo, ainda oportuniza que cada indivíduo demonstre suas habilidades, sentindo-se assim, sujeito ativo no processo.

Nessa linha de pensamento Silva, corrobora com quando nos traz que:

Na escola, em especial, faz-se necessário atentar para aspectos que favorecerão, sobremaneira, muitas das ações e atitudes de todos os educadores que acreditam e buscam, a seu modo promover a efetivação dos princípios da inclusão: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação. (SILVA, 2014, p.11).

Dessa forma, reconhecemos que ao desenvolver um trabalho pedagógico que atenda os princípios da inclusão, onde se envolve a percepção para o diferente e a ressignificação da prática, sendo mais humanizada, onde todos os educandos sejam

⁴⁸ É um jogo eletrônico que se utiliza de blocos para a construção das mais variadas criações.

vistos como cidadão de direitos, a aprendizagem pode acontecer com mais eficácia em momentos mais prazerosos.

Machado contribui com o trabalho quando nos adverte que:

Precisamos humanizar as políticas públicas, essas precisam deixar de atender interesses próprios de pessoas ou de determinados grupos que as elaboram. Essas pessoas ou grupos precisam se ver e se colocar a serviço da população. Educação para todos sim, mas com comprometimento e responsabilidade, porque —todos têm os mesmos direitos, principalmente, os de gozarem os mesmos espaços e de oportunidades, mas desde que sejam respeitadas as suas diferenças e, a partir dessas, ser atendidas suas necessidades específicas para que possam aproveitar tais oportunidades com sucesso e principalmente com dignidade e respeito. Todos, sejam eles com deficiência ou não, têm o direito de uma Educação Especial, pois —todos são especiais. (MACHADO in QUEIROZ, 2011, p.52).

A humanização do trabalho dos educadores perpassa por um olhar apurado, que atente para o indivíduo, em suas particularidades.

Pela fala da professora Aurora, fica explícito o quanto é importante ressignificar a prática profissional, estar cuidadoso ao educando e suas individualidades.

Quando percebo que consigo envolver o que faz sentido para o aluno e quando ele percebe que entendeu, porque nós estamos conversando. Eles conseguem interpretar muita coisa quando faz sentido pra eles. (Professora Aurora).

Conforme observamos pelos resultados dessa categoria, tivemos relatos, que apesar de reconhecerem a importância da inclusão dos educandos com deficiências em todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, estão marcados pelo dualismo, ou seja, pela a ideia de também separá-los dos demais, em um espaço diferenciado, para a realização de atividades específicas.

Pudemos perceber também, que por mais simples que seja a estratégia adotada, buscam em suas ações pedagógicas formas de incluir, por meio de planos de trabalho individualizados, respeitando as limitações e capacidades de cada sujeito envolto no processo. A adaptação curricular é realizada pelas professoras que fizeram parte da pesquisa, algumas realizam o trabalho com mais destreza, com maior empenho, criando e recriando estratégias dinâmicas e diferenciadas, a fim de prover novos saberes, outras limitam-se a flexibilizar o planejamento mais

singelamente. Porém em todos os casos, os alunos são contemplados por um olhar inclusivo e vistos como sujeitos com capacidades de aprendizagem.

Sendo assim, reconhecemos ser ainda mais imprescindível o investimento em momentos de formação para os profissionais que trabalham com a Educação Especial, para que sua atuação ocorra com mais coerência e perspicácia em relação às reais necessidades dos educandos. Por outro lado, acreditamos que os profissionais devem desenvolver o espírito do pesquisador para que possam manterem-se atualizados, tanto sobre assuntos específicos a essa modalidade de ensino, como aos que tem relação com as políticas públicas de educação inclusiva e com o campo educacional em toda sua abrangência. Entendemos, portanto que é necessário fomentar nos professores o desejo pela formação continuada, a qual precisa ser constante e, deve ocorrer, com o incentivo e amparo do poder público, mas também, por iniciativa do próprio professor. Somente com professores bem formados, críticos e atuantes poderemos vislumbrar mudanças que tenham impacto no contexto educacional, tornando-o mais inclusivo.

6 NA TRILHA DAS CONCLUSÕES...

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire, 1996).

O direito a uma educação de qualidade e inclusiva, que contemple a todos, está expresso em diversas legislações. Por ser um dos principais alicerces do desenvolvimento dos seres humanos, inclusive dos que apresentam uma deficiência, transtorno ou dificuldade, precisa ser garantida enquanto direito de vida e constitucional.

Assim, a promoção de uma educação inclusiva de qualidade abona respeito e dignidade, bem com possibilidade de transformação de vida desses sujeitos que já são marcados pela sua condição de deficiência, em um contexto amplamente excludente.

Percebemos que a inclusão ainda é um movimento em evolução, que perpassa pela conscientização e aceitação, inclusive por pessoas que fazem parte do contexto educacional. Carece ser vista como um processo de mudança, que transcorre em etapas, que requer planejamento, responsabilidade e comprometimento.

Somente as regulamentações descritas nas políticas públicas não são garantias de que seja concretizada, uma vez que vivemos uma cultura que fomenta o cumprimento somente do que é obrigatoriedade em termos de lei. Um ponto que merece destaque é a aceitação das diferenças e a valoração do outro. Entender que a diversidade faz parte do mundo, que as pessoas não são iguais, simplifica o processo inclusivo e garante um pouco mais de dignidade aos envolvidos.

Uma educação inclusiva requer a reestruturação da escola, que aprecie desde os espaços físicos às ações desprendidas em benefício de todos os educandos, com a responsabilidade de desenvolver as potencialidades de cada um.

O ato de incluir estimula a novos desafios e novas perspectivas em implementar as mudanças cabíveis para abonar a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem e vivências.

A pesquisa em evidência principiou das inquietações surgidas durante os anos de atuação profissional junto a Rede Municipal de Ensino do município de Maravilha – SC. Desde 2011, fazendo parte da Equipe Multidisciplinar, como

psicopedagoga, foi possível vislumbrar os trabalhos realizados no contexto da Educação Especial e aflições foram surgindo, entre elas, especificamente de como as políticas públicas inclusivas são efetivadas dentro dos espaços escolares.

Dessa forma, nosso objeto de estudo ficou pautado no objetivo principal de investigar se ocorrem ações e estratégias de adaptações curriculares por parte dos professores de EE. Assim, sistematizamos e analisamos dados provenientes de estudos bibliográficos e entrevistas realizadas com educadoras que compõe o quadro de profissionais do magistério municipal.

Como já mencionado, a pesquisa trata de um estudo a partir da Rede Municipal de Maravilha – SC, onde os sujeitos de pesquisa que fizeram parte do trabalho foram seis professoras de EE, dessas quatro com habilitação específica, uma cursando EE e outra apenas com cursos relacionados à área em destaque, todas atuando diretamente com alunos incluídos nas escolas de ensino regular, nas modalidades de educação infantil e ensino fundamental.

A pesquisa se fundamentou na teoria do materialismo histórico dialético, especialmente para a compreensão do movimento histórico que abrange a Educação Inclusiva e as contradições na efetivação das determinações legais em relação à prática dentro das escolas.

A partir das considerações finais, pretendemos constituir a retomada do trajeto percorrido durante o trabalho, com uma análise em relação aos objetivos propostos e os resultados obtidos. Cabe ressaltar que na investigação bibliográfica encontramos os conceitos que nos propomos investigar, assim, essa análise mais apurada relaciona-se ao campo empírico da pesquisa. Por essa investigação, tornou-se possível afirmar a importância do trabalho pedagógico no processo inclusivo, o quanto a formação tem implicação direta e falhas na implementação das políticas públicas.

Iniciamos essa dissertação trazendo a motivação para a pesquisa, com a história da pesquisadora. Entendemos que nenhuma pesquisa é neutra e nesse caso surgiu de inquietações e angústias diárias que serviram de mola propulsora para o desenvolvimento de todo o trabalho em questão. A abertura da possibilidade de investigação, oportunizou cientificar algumas das ações que envolvem a educação especial do espaço em estudo.

E assim, percebemos que a promoção de uma educação de qualidade para todos, perpassa pela operacionalização da equidade. São inconcebíveis práticas

inclusivas com padronização das ações e atividades. O ato inclusivo requer que sejam pensadas e aplicadas estratégias diferenciadas que acate às necessidades específicas dos sujeitos, mas que atendam um currículo comum para todos.

Ao apresentarmos a trajetória histórica das políticas públicas que regulamentam a educação inclusiva, objetivamos analisar os avanços e possíveis retrocessos ocorridos ao longo dos anos. Podemos perceber, assim, que muitas melhorias aconteceram, mas ainda caminhamos em passos lentos a uma efetivação exitosa de ações inclusivas em todos os espaços da sociedade, entre eles, a escola. Compreendemos que as determinações precisam ser mais específicas, sem lacunas que permitam que a inclusão não se concretize em plenitude. A falta de especificidades e obrigatoriedade faz com que, em muitos casos, fica-se postergando a implementação de uma política que poderia em muito contribuir na evolução da qualidade de vida dos indivíduos com deficiência.

Dessa forma, compactuamos da ideia de que o processo de construir um sistema educacional inclusivo perpassa por inúmeros desafios, entre eles a democratização e modificação da educação, que ainda apresenta-se atrelada fortemente à lógica do mercado, que visa à competição e a produção, imposta pelo sistema econômico que vigora, onde pessoas com deficiências não se enquadram e são cada vez mais excluídas.

Destacamos que o município de Maravilha – SC, em sua trajetória de tornar o Sistema Municipal de Educação inclusivo busca implementar as inúmeras políticas que regulamentam a Educação Especial a nível de país e estado, mas o foco fica mais direcionado a disponibilização do trabalho do professor de Educação Especial e encontramos lacunas, principalmente relacionadas a formação continuada desses profissionais, durante o desenrolar da pesquisa. Salientamos que pudemos observar que as escolas, aos poucos, estão se adaptando as normas de acessibilidades, principalmente na parte arquitetônica e de transporte escolar.

A implementação de uma educação de caráter inclusivo perpassa também, pela estruturação de um currículo, que acompanhe o estabelecido para o contexto geral das turmas, mas com métodos e estratégias que culminem em atividades adaptadas e flexibilizadas, em consonância com as necessidades encontradas para o desenvolvimento de ações que considere todos os educandos.

Sendo assim, ao falar em inclusão na escola, requer pensar o trabalho pedagógico em concretude, por isso, trazemos a contextualização das práticas

pedagógicas dentro do contexto da educação inclusiva. É pela ação pedagógica que o trabalho do professor se efetiva, uma vez que corresponde ao planejamento de todas as estratégias que serão desenvolvidas. Ao reportar-se, à inclusão, o princípio deve estar pautado nas particularidades dos indivíduos. A proposta curricular precisa vir acompanhada de metodologias pedagógicas que atendam a diversidade, com equidade de oportunidades e possibilidades.

Ao tecermos a análise da pesquisa, iniciamos o relato trazendo o perfil dos profissionais entrevistados, onde pudemos observar que a maioria detém formação. Algumas com mais tempo de experiências na área da EE, outras menos, mas todas com noções práticas das atribuições inerentes ao ofício. Na sequência, buscamos saber a concepção relacionada à Educação Inclusiva, momento em que observamos que não existe uma clareza, por parte das entrevistadas, pertinente aos atributos dessa modalidade de ensino, já que concebe como fator preponderante a contratação de professores para alunos com laudo, o segundo-professor de turma.

Acreditamos que a não conceituação específica pode estar atrelada a poucos estudos em relação ao tema durante suas formações, remetendo a necessidade de fomentar momentos para aprofundar discussões que enfatizem a significação do que é educação inclusiva, para que os profissionais envolvidos no processo venham a ter mais clareza sobre essa modalidade de ensino.

Ao discorrer sobre as concepções de educação inclusiva abre-se a possibilidade de analisar o que é aceitável e concebível num processo de inclusão, permitindo que ocorram melhoras no decorrer desse.

Apesar de a educação inclusiva ter foco nos educandos com deficiência, por ser uma modalidade de ensino que surgiu com o propósito de inserir esse público com histórico de privações, acreditamos que ao pensar uma educação emancipadora e humanizada todas as crianças devem estar inclusas no olhar dos profissionais. Por ser objetivo dessa modalidade de ensino garantir *educação de qualidade para todos*, pressupõe dispensar atendimento flexibilizado a todas as crianças.

Cabe à educação inclusiva promover igualdade de oportunidades com ações que contemplem as diversidades em todos os seus aspectos, valorizando assim, as diferenças humanas.

Dessa forma, percebemos e enalteçemos que essa modalidade de ensino contemporânea implica na ruptura de uma cultura excludente e classicista, com um

olhar mais sensível ao diferente. Sugere também, a transformação de pensamentos e atitudes, com práticas e políticas dentro da escola que atenda a todos com base nos princípios estabelecidos em legislação que atenta para um processo de ensino e aprendizagem onde todos aprendem.

Porém, pudemos perceber na pesquisa que os professores não tem a compreensão da grandiosidade de ações que essa modalidade de ensino abarca, ficam atrelados a questões de contratação e formação de professores, mas não citam os princípios de acessibilidade, por exemplo, essenciais num processo inclusivo. Acreditamos que esse fator tem ligação direta com a falta de conceber com clareza o significado à concepção de educação inclusiva e suas implicações diretas no fazer pedagógico.

Sendo assim, outro ponto que pudemos observar é que apresentam percepção em relação à importância que a formação tem no processo de inclusão. E essa referência faz-se em detrimento da graduação específica na área, como também nas formações continuadas em serviço. Pontuam que as políticas públicas citam a formação como um dos direitos dos professores e, por conseguinte dos educandos, mas não são efetivadas. Pleiteiam formações continuadas específicas na área e alegam esse como sendo um dos maiores problemas encontrados no desenvolver de suas atividades.

Consideramos ser um fator possível a sensibilização em relação à necessidade de um processo formativo contínuo. Esse aspecto fica evidente quando detemos o olhar as falas das entrevistadas que expressam a necessidade que sentem por momentos de estudos relacionados à Educação Especial. Sendo esse um dos pontos falhos de implementação do que se encontra garantido pelas políticas públicas, que asseguram o direito de formação continuada a todos os profissionais do magistério (LDB, 1996), visto que os dados levantados apresentam a falta de formações específicas para os professores dessa modalidade. Assim, um profissional reflexivo, ciente das responsabilidades de sua prática requer que ocorram investimentos em formação e apenas uma disciplina nos cursos de graduação não pode ser considerada como garantia da apropriação dos conhecimentos essenciais com a profundidade que a formação exige.

Conviver com as diversidades e diferenças na sala de aula também é um aprendizado, que começa pelo professor e se expande aos demais. Um ensino que volte seu olhar à compreensão e ao respeito mútuo, requer professores

sensibilizados pela causa e que consigam planejar suas ações sob um olhar para o diferente.

Nesse prisma, no que tange ao currículo escolar, a adaptação curricular surge como fator preponderante para a eficácia da inclusão. Existem, ainda dúvidas, por parte de algumas das entrevistadas em como proceder para a realização das adequações e o que seria o ideal em cada caso. Mas a conscientização da necessidade e importância é perceptível em todas as entrevistadas.

Por tudo isso, acreditamos que o processo inclusivo atingirá seu ápice quando as determinações estabelecidas nas políticas públicas educacionais, especialmente as relacionadas a questão da formação dos profissionais se concretize. Ficou evidente nesse trabalho, que todas as ações adotadas no espaço escolar, especialmente pelo professor em sala de aula, condizem com o quanto esses profissionais são capacitados para o desenvolvimento do seu trabalho, ou seja, quanto maior a formação, maior a possibilidade de fazer avançar o processo inclusivo.

Pudemos observar, que entre os anseios das educadoras e as ações práticas que, efetivamente, desenvolvem, existem entraves que são frutos, na maior parte das vezes, do conhecimento pouco denso sobre a temática, a legislação, o currículo, dentre outros. Se toda a legislação que tange as questões inclusivas fosse conhecida de todos e efetivada, teríamos, com certeza, um contexto educacional mais avançado e a inclusão estaria em um patamar mais elevado do desenvolvimento escolar e social.

Por essas questões, as educadoras, consideram, ainda, a importância de poderem contar com uma equipe para auxiliar no processo inclusivo, com orientações, no procedimento, no trato dos educandos, assim como, no planejamento de atividades específicas.

Como nossa intenção era saber a compreensão que os educadores detêm sobre o fazer inclusivo, levantamos a possibilidade de estar nos relatando uma estratégia utilizada por eles para prover a inclusão. Momento em que pudemos perceber que mesmo de modo singelo, com falta de alicerce teórico, todas buscam meios para fazer com que seus educandos se sintam parte ativa do processo. Seja através de um simples ajuste para a realização dos trabalhos em grupos, seja pelo uso de jogos e materiais diversos confeccionados e adaptados para atender a demanda.

Desse modo, foi possível observarmos, durante a realização da pesquisa que os direitos trazidos pelas políticas, que amparam a educação inclusiva foram surgindo timidamente ao longo do percurso histórico e requerem uma formação, tanto inicial como continuada, ampliada para que os professores possam ter acesso a conhecimentos e informações. O investimento limitado, por vezes inadequado, em formações específicas na área da educação especial se evidenciou nas respostas das entrevistadas, nas quais ficou demonstrada a deficiência que possuem em contextualizar a educação inclusiva, bem como o pouco conhecimento das políticas públicas que subsidiam essa modalidade de ensino.

Ainda que os dados produzidos possam apresentar as lacunas já mencionadas ao longo do trabalho de pesquisa, constatamos que na prática pedagógica acontecem estratégias para incluir os educandos. Todas as profissionais, que fizeram parte do trabalho, destacaram adequar e flexibilizar as atividades pedagógicas de acordo com as especificidades de cada estudante atendido. Justamente por isso, prezam pela importância de estarem fazendo um diagnóstico inicial, para somente então, traçar o plano de ensino e o planejamento escolar.

Essas manifestações encontradas no contexto do trabalho, nos permitiu identificar que as ações de adaptações inclusivas encontram-se nas atuações metodológicas adotadas pelos educadores que atendem à Educação Especial da Rede Municipal de Maravilha-SC, de outra parte, também ficou perceptível, nesse momento, que as falhas produzidas pelas dificuldades ao adaptar o currículo possuem uma relação direta com as incertezas quanto ao que pode ou não ser realizado pelo professor. A falta de conhecimento denso sobre as diversas teorias e legislações que regulamentam a Educação Especial, faz com que o processo inclusivo acabe ficando muito mais sob responsabilidade do profissional que possui formação específica na área, o que acaba por gerar um distanciamento entre o campo teórico e o campo prático.

Em relação a efetivação das políticas públicas, para que a educação inclusiva seja otimizada nos espaços educacionais, constatamos que como as entrevistadas não apresentam muito conhecimento acerca de todas as legislações que imperam nesse segmento, as respostas se direcionaram, como já citado, à efetivação da contratação de professores de EE, sempre que um aluno apresentar um laudo que lhe garanta o direito. Mencionaram ainda, as adaptações curriculares das atividades

escolares, vindo ao encontro do que é determinado em relação à acessibilidade metodológica, mas carecem da falta de informação mais específica e profunda em relação à Educação Especial, para o entendimento que a educação inclusiva é processual e requer, na maioria dos casos, que sejam implementadas e executadas, além da acessibilidade metodológica, os demais tipos: atitudinal, arquitetônica, programática, instrumental, nos transportes, nas comunicações e digital.

É imprescindível que se tenha a clareza de que por ser um processo, para ocorrer a educação inclusiva, devem ser considerados todos os preceitos inclusivos. Uma escola que adapta seu currículo, mas que os alunos com algum comprometimento físico, por exemplo, não conseguem acessar o segundo pavimento, é uma escola que não inclui totalmente.

Acreditamos que, a partir do momento que todos os profissionais envolvidos com a educação, dotarem-se dos conhecimentos relacionados a educação especial e das políticas públicas educacionais inclusivas, mesmo não atuando com alunos inclusos, teremos melhoras significativas em nossas escolas. Dessa forma, é oportuno pontuarmos que as reformas ocorridas no campo educacional brasileiro, orientaram-se principalmente na Declaração de Jomtiem, ocorrida em 1990 e na Declaração de Salamanca de 1994, em que o destaque fica para a universalização da educação básica e de qualidade para todos.

De tal modo, é pertinente observarmos que a implementação das políticas públicas tem impacto direto na escola e não podemos deixar de destacar que trazem muitos pontos positivos para incluir as pessoas com deficiências, mas, de outra parte, não estipulam critérios para que os educandos sejam instigados a terem uma visão crítica do contexto social e cultural, limitando em muitos casos, a sua passagem pela escola, simplesmente em procedimentos pedagógicos com vistas à aquisição das noções de leitura e escrita. Por esse viés, a inclusão acaba perpetuando a lógica mercadológica também para os alunos incluídos.

É possível que esse seja um dos grandes motivos pelo qual o investimento em formação de professores no Brasil, ainda não tenha atingido seu ponto ideal e seja precário, já que, aparentemente, a formação de sujeitos pensantes, críticos e atuantes, não contempla, boa parte das propostas formativas o que possibilita que a lógica do capital se imponha também nesse campo.

Não podemos esquecer que as principais diretrizes que orientam o sistema educacional de viés inclusivo foram estabelecidas pela Política Nacional de

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e que colocam como ponto alto da inclusão, garantir a matrícula do alunos que são público-alvo da educação especial nas escolas de ensino regular e disponibilizar serviços de Atendimento Educacional Especial, em contraturno para esses educandos, mas não norteia de fato como deve ser o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, quando estão no espaço das salas de aula do ensino regular.

Sustentamos, então, a ideia de que é o professor, com seus conhecimentos, o sujeito que pode provocar mudanças e transformar a escola, utilizando-se dos pontos positivos elencados nas políticas públicas e ampliando o fazer pedagógico, sempre pautado numa formação mais humana e justa e que abarque todos os incluídos. É preciso reconhecer que já avançamos, que tem muitas coisas boas, muitos direitos garantidos em legislação, mas precisamos ir além, ampliar o conhecimento, pois sua falta, faz com que, muitas vezes, as práticas não sejam efetivas por não terem caráter de obrigatoriedade.

Quiçá possamos fomentar momentos de estudos para que a inclusão saia do papel e se concretize em ações! Que o currículo escolar seja “uma corrida, para fazer sentido”, como profetiza Rubem Alves, onde “cada um corre do jeito que sabe e pode”. Com esse propósito esperamos provocar discussões que possam a vir contribuir para melhorar a efetivação das políticas públicas e em consequência a qualidade educacional. Certamente essa escrita abre a possibilidade de reflexões sobre o tema proposto, bem como de novas investigações e a sensibilização da importância do conhecimento dos dispositivos legais para lutar pela conquista de suas implementações.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. (Org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas-SP: Papyrus, 2016.
- ARANTES, Valéria Amorim (Org), MANTOAN, Maria Tereza Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública** – Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETTA, Emanuele Moura. **Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva: avanços e impasses na implementação em Escolas Públicas do Município de Frederico Westphalen/RS'** 17/12/2013 120 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho.
- BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Avaliação nos processos de aprendizagem**. Curitiba: Editora Prismas, 2017.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. et al., org. **Recursos Hermenêuticos e Políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Porto Alegre. Editora UPF, 2014.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí. 2006.
- BONIN, LFR. **Educação, consciência e cidadania**. SILVEIRA, AF. et al., org. Cidadania e participação social [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 92-104. ISBN: 978-85-99662-88-5. Available from SciELO Books. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-10.pdf>>. Acesso em: 24 de agosto de 2019.
- BOROWSKY, Fabiola. **Contradições das políticas de Educação Especial no Brasil (2003-2014) na perspectiva da inclusão'** 21/12/2016 189 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS.
- BRASIL, **Decreto N° 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto 6253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 05 nov. 2008.

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 24 de julho de 2019.

BRASIL, **Lei nº 11.738**, de 11 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 09 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Brasília, Centro Gráfico, 1961.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 2**, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. BRASIL.

BRASIL. **Decreto Federal nº 42.728**, de 3 de dezembro de 1957. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 26 de setembro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296/04**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Ensaios pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>>. Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

BRASIL. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm acesso em 29 de janeiro de 2019.

BRASIL. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. **Lei Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei Nº 7.853, 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. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º. graus e dá outras providências. Brasília, DF, 1971

BRASIL. **Lei Nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº 8059**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**/ coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em 29 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>>. Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos

Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **PNE 2014-2024**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>.

Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **PORTARIA N.º 1.793**, de dezembro de 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 26 de novembro de 2019.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2. ed. / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 2007b. CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em:

<<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>> Acesso em: 28 de novembro 2018.

CANAN, Sílvia Regina. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente**. São Leopoldo, 2009. 396 p. Tese de doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORRÊA, Flávia (Org.) **Políticas Educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

CORSETTI, Berenici. **A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil**. In: MARTINS, Angela Maria. WERLE, Flávia Obino.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DARSIE, Marta Maria Pontin. **Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem.** Cuiabá, Uniciências, vol. 3, p. 9-21, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **AS PESQUISAS DENOMINADAS "ESTADO DA ARTE"** Educ. Soc. vol.23 no.79 Campinas Aug. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013>. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa;** tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artemed,2009.

FORGIARINI, Roberta Rossarolla. **A produção da autonomia no sujeito deficiente: contribuições da escola inclusiva.** Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.3, n.2, dez. 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.** Educ. Pesqui. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 25 de julho de 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro. Paz e terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49ª ed – Rio de Janeiro: paz e Terra, 2014.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Regina Leite, MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (org). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GAZZOLA, Janaine Souza. **INTERFERÊNCIAS DO IDEB NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE E REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS ENQUANTO PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA SOCIAL'** 01/08/2017 130 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.) **Métodos de pesquisa** – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERMER, Claus M. **Marx e o papel determinante das forças produtivas na evolução social.** Crítica Marxista, n.29, p.75-95, 2009. In: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo172artigo2.pdf>. Acesso em 14 de março de 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Marta. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal: tudo a ver**. 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/martagil#301>. Acesso em: 26 de novembro de 2019.

GLAT, Rosana. (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

GODOY, Arilda Schmidt. **PESQUISA QUALITATIVA TIPOS FUNDAMENTAIS**. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2019.

GONCALVES, Hulda Iza Trindade. **ADAPTAÇÕES CURRICULARES E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA'** 21/06/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined.

GORZONI, Silvia de Paula. DAVIS, Claudia. **O Conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf>>. Acesso em: 24 de agosto de 2019.

GRAMSCI, A. 1978a. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** 3.ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LOMBARDI, J. C. (Org.) **Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teórico metodológicos da história**. In: Pesquisa em Educação. Filosofia e Temas Transversais. 2ªed. Campinas – SP: Autores Associados. Histedbr; Caçador, SC: UnC, 2000.

LÓPEZ, Néstor. **EQUIDAD EDUCATIVA Y DESIGUALDAD SOCIAL Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano** Bueno Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2005.

MACHADO, Joaquim. ALVES, José Matias (Org.). **Equidade e Justiça em Educação desafios da escola bem-sucedida com todos**. Porto, Portugal. Universidade Católica Editora, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna** [tradução Newton Ramosde Oliveira]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO Rosângela Gavioli. ARANTES, Valéria Amorin (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAO TSETUNG. **Obras escolhidas**. Pequim: [s.n.], 1975. p. 525-586. Tomo I.

MARAVILHA, **Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de Maravilha-SC e dá outras providências**. Lei nº 3840, de 13 de abril de 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/m/maravilha/lei-ordinaria/2015/384/3840/lei-ordinaria-n-3840-2015-dispoe-sobre-o-sistema-municipal-de-ensino-de-maravilha-sc-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 17 de setembro de 2019.

MARAVILHA. **Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental de Maravilha – SC: Saberes em Ação**. 2016.

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. **A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar**. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/matias.pdf>>. Acesso em: 17 de nov. 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MELLO, Ana Paula Barbieri de. SUDBRACK, Edite Maria. **A BNCC e a consciência fonológica: aportes para a leitura e a escrita?** Curitiba: CRV, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petropolis, RJ:Vozes, 2002.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo este desafio**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2013.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emília. **Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2020.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação.** Porto: Porto Editora, 2000.

PADILHA, Augusta. **A prática pedagógica no contexto atual.** In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; PAVANELLO, Regina Maria; MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga (Org.). Formação de professores e prática pedagógica. Maringá: Eduem, 2002. p.5-14.

PAGANELLI, Raquel. **Flexibilizações vs. adaptações curriculares: como incluir alunos com deficiência intelectual.** Publicado em 07/04/2017. Disponível em: <<https://www.diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes-adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/>>. Acesso em: 23 de setembro de 2019.

PEREIRA, MARIA DA GLORIA LIMA. **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE PINHAIS – PR (2008-2011) E O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA'** 24/06/2013 187 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS.

PLATÃO. **A República.** São Paulo: Editora Escala, s/d.

QUEIROZ, Afranio Roberto Pereira De. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: uma contribuição para a sua compreensão à luz da legislação brasileira'** 22/08/2013 94 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. Lúcio de Souza.

RANEL, João. **Princípios Para Processos Cognitivos.** Revista Digital de Tecnologias Cognitivas. Ed.5/2011. Disponível em:<http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2011/edicao_5/2principios_para_processos_cognitivos-joao_ranel.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura Poder e Educação de Surdos.** São Paulo: Paulinas, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em:< <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf>>. Acesso em 25 de novembro de 2019.

SANFELICE, José Luís. **Dialética e Pesquisa em Educação.** In: Lombardi, J.C; Saviani, D. (Org.). Marxismo e educação: debates contemporâneos. 2ed.Campinas-SP Autores Associados, 2008, v. 1, p. 69-94.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016b**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em:< <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/resolucoes-13>>. Acesso em: 01 de setembro de 2019.

SANTA CATARINA. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 2019.

SANTA CATARINA. **Política de Educação Especial**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

SANTOS, Mônica Pereira dos, PAULINO, Marcos Moreira **Inclusão em educação: culturas políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Educação Inclusiva: Barreiras e Soluções**. Disponível em:< <https://www.diversa.org.br/artigos/educacao-inclusiva-barreiras-e-solucoes/>>. Acesso em: 26 de novembro de 2019.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. RJ: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SEMERARO, Giovanni. **CONCEPÇÃO REVOLUCIONÁRIA DA POLÍTICA EM GRAMSCI: uma análise do Caderno 13**. Movimento revista de educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 4, vol. 6, 2017. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BmTaYyWf8cJ:www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/download/358/366+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 14 de maio de 2019.

SHIROM, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. SILVA,

Jardiene Manuela Santos da; OLIVEIRA Mary Jécksam da Conceição; SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. **Coordenação Pedagógica Frente Ao Desafio Da Formação De Professores Da Educação Especial. 2016.** Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA10_ID1398_01092016153231.pdf>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões.** São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação Continuada e Educação Especial: A Experiência como Constitutiva do Formar-se'** 08/07/2015 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central/Ufrgs.

SPIRKINE, A. YAKHOT, **O Princípios do Materialismo Histórico.** S. São Paulo: Estampa, 1975b.

SPOSATI, Aldaiza. **Equidade.** Disponível em:<<http://gestrado.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=270>> Acesso: em 20mde setembro de 2019.

STOBÄUS, Claus. Dieter; MOSQUERA, Juan. José. Mosquera. (Org.) **Educação especial: em direção à educação Inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

STÜRMER, Patrícia Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação.** 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

SUDBRACK, Edite Maria. **Currículo: Revisitando o conceito.** In: apostila Escola e Currículo. 2015.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – Tailândia 1990).** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em 02 de outubro de 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,** 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 02 de outubro de 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2. Ed. Campinas, Papyrus, 1992.

VILARONGA, C.A. R.; MENDES, E.G. **Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** Rev. bras. Estud. pedagog. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>>. Acesso em: 29 de novembro de 2019.

ZANIOLO, Leandro Osni. DALL'ACQUA, Maria Júlia C. **Inclusão escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA

ENTREVISTA

Projeto: Políticas e Práticas de Adaptações Curriculares Inclusivas

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan

Mestranda em Educação: Graciela Deise Metz

- 1- Qual é sua formação acadêmica?
- 2- Quanto tempo atua junto a EE?
- 3- Como você conceitua Educação Inclusiva?
- 4- Como você avalia as políticas que norteiam a educação especial?
- 5- Na sua concepção como devem ser as atividades pedagógicas para os alunos da EE? Explique
- 6- O que você pensa sobre a adaptação curricular? Exemplifique
- 7- Como você realiza a adaptação curricular na prática para seus alunos?
- 8- Como você visualiza a EE no momento atual no município de Maravilha?
Que outros aspectos você considera importante e deveria contemplar a EE?
Cite uma estratégia que você utilizou para incluir os alunos com os quais trabalha.
- 9- Como acontece, na sua opinião, efetivamente, as políticas públicas no processo de inclusão? Você acha que elas atendem às necessidades dos alunos de EE? Justifique:

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



Prefeitura de
MARAVILHA

Av. Euclides da Cunha, 60 - Centro
CEP: 89874-000 Maravilha/SC
CNPJ: 82.821.190/0001-72
Fone/Fax: (49) 3664 0044

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Rosiméri Z. R. da Silva CPF Nº 590.053.279-87

AUTORIZO Graciela Deise Metz, aluna do PPGED/URI e Silvia Regina Canan a realizarem entrevista, com professores de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Maravilha-SC, para a realização do Projeto de Pesquisa: Adaptações Curriculares Inclusivas: Políticas e Práticas, que tem por objetivo primário: Investigar se as ações e estratégias de adaptações curriculares implementadas, pelos professores de EE do município de Maravilha- SC, incluem o definido pelas políticas públicas de educação inclusiva nacional.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Maravilha – SC, 05 de setembro de 2019.

Rosiméri Z. R. da Silva
Rosiméri Rodrigues da Silva

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nº do CAAE:20615419.2.0000.5352

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa “ADAPTAÇÕES CURRICULARES INCLUSIVAS: POLÍTICAS E PRÁTICAS” que tem como objetivo investigar se as ações e estratégias de adaptações curriculares implementadas, pelos professores de Educação Especial do município de Maravilha/SC, incluem o definido pelas políticas públicas de educação inclusiva nacional. A pesquisa está sob responsabilidade da Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Graciela Deise Metz, e da Pesquisadora Professora Doutora Silvia Regina Canan, da mesma instituição.

A participação no referido estudo será para responder uma entrevista de coleta de dados. A entrevista será gravada em áudio e o tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 45 minutos.

Na pesquisa a se realizar não podem ser esperados benefícios diretos, mas indiretos, como contribuir para a produção e avanço de novos conhecimentos relacionados a Educação Inclusiva. Destaca-se também que os riscos são mínimos ou quase inexistentes, contudo, podem envolver: o cansaço e desconforto ao responder a entrevista com gravações de áudio.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua privacidade será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade destes dados, bem como com a não exposição dos mesmos. Todos os documentos e dados físicos oriundos da pesquisa ficarão guardados em segurança por cinco anos e em seguida descartados de forma ecologicamente correta.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação. Você pode recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Em decorrência disso, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência a que tem direito.

A participação no estudo não terá nenhum custo e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. De igual maneira, caso ocorra algum dano

decorrente da participação no estudo, será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Destaca-se que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como foi esclarecido(a) ou que está sendo prejudicado(a) de alguma forma, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da URI Frederico Westphalen pelo telefone (55) 3744-9200 ramal 306, ou no endereço Avenida Assis Brasil – Bloco 4 – Bairro Itapagé Frederico Westphalen/RS, ou pelo e-mail cep@uri.edu.br.

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Tendo sido orientado quanto ao teor deste estudo e compreendido a natureza e o objetivo do mesmo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
E-mail:	

Frederico Westphalen, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

Pesquisador Responsável: Graciela Deise Metz
Endereço para contato:
Avenida Araucária, 716
89874-000 – Maravilha – SC
Fone: (49) 9 8436 2413
E-mail: gracimetz100@hotmail.com