YASMIN RAMOS PIRES

ADAPTAR, FLEXIBILIZAR OU DIFERENCIAR:
PRÁTICAS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada para Exame de Obtenção do Título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Área de concentração: Políticas, Ensino e Formação de professores.
Orientadora: Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Florianópolis, SC
2018

P667a Pires, Yasmin Ramos

Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do ensino fundamental em contextos de inclusão escolar/ Yasmin Ramos Pires. - 2018.

152 p. il.; 29 cm

Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Bibliografia: p. 129-136

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Multiculturalismo. 3. Jovens. 4. Livros didáticos. I. Mendes, Geovana Mendonça Lunardi. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 910.7 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Alice de A. B. Vazquez CRB14/865
Biblioteca Central da UDESC

YASMIN RAMOS PIRES

Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre/a em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 19 de julho de 2018.

Banca Examinadora:

Presidente/a: _____
Profª Drª Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: _____
Profª Drª Fabiany de Cássia Tavares da Silva
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Membro: _____
Profª Drª Amélia Maria Araújo Mesquita
Universidade Federal do Pará – UFPA

À minha avó Cecília (*In memorian*) que, no início do meu percurso no Mestrado, deixou este mundo. Vó, você me inspirou a ser uma pessoa melhor e deixou como maior ensinamento o amor. Cada gesto seu era cercado dele e me lembro de você com muito carinho. Você me ensinou a ser uma pessoa melhor. Obrigada por tanto. Sinto sua falta.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me conceder, nestes anos dedicados à pesquisa de Mestrado, saúde para conseguir vencer os obstáculos do dia a dia.

À minha mãe, Maristela Pires, e ao meu pai, Paulo Roberto Pires, por serem meus maiores incentivadores e meu porto seguro. Obrigada pelas palavras de carinho, de conforto e de auxílio ao longo destes dois anos. Sem a ajuda de vocês para os momentos difíceis que enfrentamos neste período do mestrado, nada seria possível.

Ao meu irmão Juninho, por vibrar com minhas conquistas e me incentivar a ir além.

À minha orientadora, professora Geovana Mendonça Lunardi Mendes, por estes anos me orientando nos caminhos da pesquisa em Educação. Obrigada pelo incentivo, pelos ensinamentos, pelas oportunidades. Você é uma inspiração para mim como professora e pesquisadora. Você me ensinou que é possível, dentro da academia, ser profissional e humana, acolhendo, apoiando, incentivando. Gratidão por toda a parceira nestes seis anos juntas.

Às minhas queridas amigas, frutos do Curso de Pedagogia da UDESC: Karoliny, Nathália, Lenir, Sandy, Elis, Dariane e nossa mascote Pietra. Mesmo após quatro anos de graduação, e estes dois de mestrado, continuamos juntas, nos incentivando a um caminho melhor, do conhecimento, da paz, do amor e da amizade. Obrigada por todo suporte que me deram ao longo de mais dois anos de mestrado, por mostrarem-se parceiras mesmo quando o afastamento devido às demandas eram inevitáveis.

À professora Cléia Demétrio, minha querida amiga, fruto do curso de Mestrado na UDESC, que me possibilitou importantes debates sobre a diferenciação curricular no contexto de inclusão, auxiliou-me nos momentos difíceis e viveu grandes alegrias comigo.

Ao grupo Observatório de Práticas Escolares, pelos seis anos de parcerias e experiências que levarei para sempre com muito carinho.

Às professoras Amélia Mesquita, Fabiany de Cássia Tavares da Silva, Cássia Ferri e ao professor José Augusto Pacheco, por terem contribuído na qualificação deste trabalho, de forma a aprimorá-lo.

Aos meus familiares, em especial ao meu sogro, à minha sogra, aos meus cunhados, ao meu sobrinho Pedro, às minhas tias Tânia, Neli e Marlene e aos meus primos Brendha, Nathan, Estela e Oldair. Obrigada por comemorarem minhas vitórias como se fossem suas e por estarem comigo nos momentos mais difíceis que vivi ao longo destes dois anos.

Às minhas queridas amigas Eduarda e Thayse. Obrigada por serem amigas compreensivas, entenderem minhas ausências e minhas agonias neste processo do Mestrado. Que nossa amizade continue firme e forte como foi durante todos esses anos, mesmo com a distância.

À minha querida amiga Isabela e seu esposo Ademir, por todo carinho e incentivo que me deram ao longo Mestrado. Nossa amizade se fortaleceu e foi um presente de Deus que guardo com muito carinho no meu coração.

Aos meus amigos que são também família: Marines, Alcibíades e Maria Augusta. Obrigada pelas noites ao redor da churrasqueira, apreciando uma boa música, boa companhia e boa comida, tudo isso na presença dos meus amigos mais especiais. Vocês me deram apoio, me incentivaram a buscar o melhor e vibraram junto comigo nos momentos de alegria. Sem esse ombro amigo, esse caminho seria mais difícil.

À Capes, pelo apoio financeiro para desenvolvimento desta pesquisa.

À banca de professoras que aceitou avaliar este trabalho, composta pelas professoras Amélia Mesquita, Fabiany de Cássia Tavares da Silva e pela professora Regina Fink. Obrigada pela leitura atenciosa e detida desta dissertação, pelas contribuições e pelo sim de vocês ao meu convite e da professora Geovana para juntas encerrarmos este ciclo.

Agradeço, em especial, ao meu esposo Bruno de Borba que, nestes dois anos, foi literalmente meu parceiro de Mestrado. Sofremos juntos as agonias de sermos mestrandos, enfrentamos problemas de cabeça erguida e saímos vitoriosos. Gratidão por tudo. Que sejas sempre o meu melhor amigo, meu parceiro e meu amor.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar o que denominamos de adaptação, flexibilização ou diferenciação curricular nas práticas curriculares do Ensino Fundamental para os alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula regular. Nossa opção por focar nos alunos com deficiência intelectual é decorrente do desdobramento de um projeto maior, vinculado ao Observatório de Práticas Escolares (OPE), intitulado "Escolarização de alunos com deficiência", um projeto em rede que envolveu a Universidade do Estado de Santa Catarina, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Universidade do Vale do Itajaí. Esse projeto maior teve como objetivo analisar os processos de escolarização dos alunos com deficiência intelectual no âmbito da sala de ensino regular e nas salas de recursos multifuncionais por meio do atendimento educacional especializado. O desenvolvimento metodológico da pesquisa ocorreu por meio de pesquisa documental, a partir dos vídeos, do acervo de dados do referido projeto, referente a aulas registradas no Ensino Fundamental, nas cidades de Florianópolis e Itajaí, ambas do estado de Santa Catarina. O método de análise da pesquisa foi inspirado nas contribuições de Cathcart (2017), que realizou a análise de dados da sua pesquisa por meio de uma escala que permitiu observar pontos específicos de uma aula e a interação nos momentos significativos a partir de roteiro previamente definido. As contribuições teóricas desdobraram-se a partir de autores da Sociologia crítica de Currículo, como Goodson (1995; 2003; 2008), Sacristán (2000) e Young (2013), e de autoras que discutem a inclusão do público-alvo da Educação Especial, como Lunardi-Mendes (2005; 2008), Lunardi-Mendes e Silva (2014), Mesquita (2009) e Pletsch (2010). Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de pesquisa "Políticas Educacionais, Ensino e Formação", e teve como apoio a bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES). Os resultados da pesquisa evidenciam que os movimentos curriculares dentro da sala de aula regular, por meio dos vídeos analisados, acontecem mais na forma de adaptação de uma atividade específica para o aluno com deficiência intelectual do que por uma mudança no currículo total da sala de aula. As atividades são explicadas com poucos recursos, e as estratégias, mesmo que em diferentes municípios e contextos, acontecem na mesma sequência didática: início, meio e fim, voltadas à forma tradicional de exposição de conteúdo. Nas realidades estudadas a partir dos vídeos dispostos no banco de dados do OPE, a inclusão dos sujeitos com deficiência intelectual parece ficar restrita à socialização no contexto escolar e não na forma de potencializar a aprendizagem desse sujeito a partir de conhecimentos escolares historicamente construídos.

Palavras-chave: Práticas Curriculares. Currículo. Deficiência Intelectual. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate what we call adaptation, flexibility or differentiation in curricular practices of Elementary School for students with intellectual disabilities included in the regular classroom. Our option to focus on students with intellectual disabilities is the result of the deployment of a larger project linked to the School Practices Observatory (OPE), entitled "Schooling of students with disabilities", a network project involving the State University of Santa Catarina, the Federal Rural University of Rio de Janeiro and the University of the Vale do Itajaí. This larger project had as objective to analyze the processes of schooling of students with an intellectual deficiency in the scope of the regular classroom and in the rooms of multifunctional resources through the specialized educational service. The methodological development of the research was carried out by means of a documental research, from the videos, from the data collection of said project, referring to classes registered in Elementary School, in the cities of Florianópolis and Itajaí, both in the State of Santa Catarina. The method of analysis of the research was inspired by the contributions of Cathcart (2017), who carried out the analysis of data of his research through a scale that allowed to observe specific points of a class and the interaction in the significant moments from the previously defined script. The theoretical contributions were developed by authors of Critical Sociology of Curriculum, such as Goodson (1995, 2003, 2008), Sacristán (2000), Young (2013), authors discussing the inclusion of the target audience of Special Education, Lunardi -Mendes (2005; 2008), Lunardi-Mendes e Silva (2014) Mesquita (2009), Pletsch (2010). This research is linked to the Graduate Program in Education of the State University of Santa Catarina (UDESC), in the line of research "Educational Policies, Education and Training" and had as support the scholarship granted by the Coordination of Improvement of Personnel in Level Superior (CAPES). The results of the research show that the curricular movements within the regular classroom, through videos analyzed, happen more in the form of adaptation of a specific activity to the student with intellectual disability than a change in the total curriculum of the classroom. The activities are explained with few resources and the strategies, even in different municipalities and contexts, take place in the same didactic sequence: beginning, middle and end, focused on the traditional form of content exposition. In the realities studied from the videos presented in the OPE database, the inclusion of subjects with intellectual disabilities seems to be restricted to socialization in the school context and not in the way of enhancing the learning of this subject from historically constructed school knowledge.

Keywords: Curricular Practices. Curriculum Intellectual disability. Inclusive education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritor: Diferenciação Curricular, Educação Especial e Deficiência Intelectual 62
Quadro 2 – Descritor: Adaptação, deficiência intelectual e educação especial. 71
Quadro 3 – Documentos políticos brasileiros sobre Educação Especial (2008-2016). 80
Quadro 4 – Vídeos selecionados pela pesquisa em Itajaí. 98
Quadro 5 – Vídeos selecionados pela pesquisa em Florianópolis. 99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processos envolvidos no desenvolvimento das habilidades intelectuais 48
Figura 2 – Mapa sinalizando Itajaí – SC e Florianópolis – SC 96
Figura 3 – Modelo de escala de envolvimento preenchida 101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Disposição de aluno por ano do Ensino Fundamental na Escola 1. 97
Tabela 2 – Disposição de aluno por ano do Ensino Fundamental na Escola 2. 97
Tabela 3 – Disposição de aluno por ano do Ensino Fundamental na Escola 3. 98
Tabela 4 – Conhecimentos predominantes de Língua Portuguesa e Matemática 104
Tabela 5 – Sequência de explicação para distribuição do conhecimento 112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DI	Deficiência intelectual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SRMs	Sala de Recursos Multifuncionais
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 23

1 INTRODUÇÃO 27

2 PRÁTICAS CURRICULARES E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ARGUMENTOS TEÓRICOS PARA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA 33

2.1 DO PRESCRITO AO VIVENCIADO: O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS CURRICULARES NA INCLUSÃO ESCOLAR 33

2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E APRENDIZAGEM 45

3 DIFERENCIAR, ADAPTAR, FLEXIBILIZAR: CONCEITOS EM CONSTRUÇÃO 51

3.1 DIFERIR, ADAPTAR, FLEXIBILIZAR: ANÁLISE DO DEBATE TEÓRICO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO 51

3.2 DIFERIR, ADAPTAR, FLEXIBILIZAR OU ADEQUAR: POLÍTICAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA (2008-2016) 77

4 AS PRÁTICAS CURRICULARES DA SALA DE ENSINO REGULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO 95

4.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: AS ESCOLAS, OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS VÍDEOS SELECIONADOS 95

4.2 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS 99

4.3 CURRÍCULO E CONHECIMENTO PARA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 104

4.4 DISTRIBUIÇÃO E SEQUÊNCIA DO CONHECIMENTO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DAS PROPOSTAS REALIZADAS PARA A TURMA TODA 111

5 INDAGAÇÕES CURRICULARES OU À GUISA DE CONCLUSÕES 123

FONTES DOCUMENTAIS 127

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 129

APÊNDICE A – Quadro 6 – Ficha Individual Aluno A – Língua Portuguesa 137

APÊNDICE B – Quadro 7 – Ficha individual Aluno A – Matemática 138

APÊNDICE C – Quadro 8 – Ficha individual Aluno B – Língua Portuguesa 139

APÊNDICE D – Quadro 9 – Ficha individual Aluno B – Matemática 140

APÊNDICE E – Quadro 10 – Ficha individual Aluno C – Língua Portuguesa 141

APÊNDICE F – Quadro 11 – Ficha individual Aluno C – Matemática 142

APÊNDICE G – Quadro 12 – Ficha individual Aluno D – Língua Portuguesa 143

APÊNDICE H – Quadro 13 – Ficha individual Aluno D – Matemática 144

APÊNDICE I – Quadro 14 – Ficha individual Aluno E – Matemática 145

APÊNDICE J – Quadro 15 – Ficha individual Aluno F – Língua Portuguesa 146

APÊNDICE K – Quadro 16 – Ficha individual Aluno F – Matemática 147

ANEXO A – Comitê de ética que aprova o projeto "A escolarização de alunos com deficiência intelectual" 149

ANEXO B – Modelo do termo de consentimento de participação dos professores 150

ANEXO C – Modelo do termo de consentimento de participação dos alunos com deficiência intelectual 151

ANEXO D – Modelo do termo de consentimento da direção escolar 152

APRESENTAÇÃO

Para iniciar a apresentação dos argumentos que sustentam esta dissertação, creio ser necessário mostrar um pouco da minha trajetória como pesquisadora e o que tem me motivado a desenvolver investigações sobre currículo na Educação Especial.

Minha trajetória acadêmica começou a ser marcada pelo caminho da pesquisa, de forma mais específica, no segundo semestre do curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina, período em que conheci o projeto "Tablets, computadores e laptops", vinculado ao Observatório de Práticas Escolares[1] (OPE), coordenado pela Prof.ª Dr.ª Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Nesse projeto, no OPE, desenvolvi atividades de bolsista de iniciação científica de dois projetos de pesquisa, sob a supervisão da Prof.ª Dr.ª Geovana Mendonça Lunardi Mendes. O primeiro tem como título "Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola", e o segundo projeto intitulado "Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem".

No primeiro projeto, estive em contato com algumas escolas parceiras do dele, momento em que acompanhei o dia a dia do ambiente escolar. Esse contato mais próximo com a escola gerou alguns questionamentos referentes à educação para as crianças e os jovens com deficiência. Diante da curiosidade e dos questionamentos, aproximei-me, cada vez mais, do grupo de estudos da Educação Especial, também vinculado ao OPE. Migrei, então, para o grupo de pesquisa da Educação Especial, no projeto "Escolarização de alunos com deficiência intelectual", um projeto em rede, em parceria com a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e com a Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que teve por objetivo

> [...] analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, notadamente as que se referem ao ensino e aprendizagem destes nas classes regulares (ensino fundamental e educação de jovens e adultos), no atendimento educacional especializado e ao seu consequente desempenho nas avaliações nacionais de rendimento escolar. (PLETSCH, 2012, p. 13).

Minha inserção no OPE, e mais especificamente nesse projeto em rede, possibilitava a participação dos grupos de estudos que tratavam sobre temas relativos ao projeto e reuniões para entender como a pesquisa iria se desenvolver nas escolas participantes.

[1] Observatório de Práticas Escolares é um grupo de pesquisa CNPq vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina sob coordenação da Prof.ª Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

Concomitante a toda a etapa da pesquisa que se referia à coleta e à análise de dados, também pude participar de eventos que colaboraram com as discussões do grupo, como apresentar trabalhos para explicar o projeto e representar o grupo nos eventos da área da Educação.

O projeto "Escolarização de alunos com deficiência intelectual" possibilitou, ainda, a escrita do primeiro capítulo de livro da minha trajetória acadêmica, realizado em parceria com duas pesquisadoras bolsistas do grupo[2]. O livro em questão tratou da escolarização de alunos com deficiência intelectual (DI), referente aos processos cognitivos, às políticas públicas e à avaliação da aprendizagem, tal como o projeto. Direcionamos nossa contribuição para o livro de forma a entender como os professores estavam sendo formados para trabalhar com essa nova demanda da escola referente à inclusão.

Toda a experiência de envolvimento nos dois projetos colaboraram para o processo de pesquisa que também acontecia em paralelo na minha formação acadêmica, no curso de Pedagogia, com a produção de artigos, elaboração de projetos para os estágios obrigatórios e as problematizações para o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)[3], que tratou das Práticas Curriculares no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual, analisando, principalmente, que tipo de conhecimentos esses alunos estavam tendo no referido espaço.

O objetivo principal foi entender que currículo emerge do AEE e qual relação ele estabelece com o currículo escolar. Ainda que diferentes realidades sejam retratadas no TCC (realidades contextuais), não houve a intenção de realizar um estudo comparado, mas apresentar os diferentes contextos e observar como as práticas curriculares se revelam em determinados espaços-tempo.

Ainda do TCC, observamos a emergência de três currículos a partir das práticas curriculares analisadas por meio dos diários de campo dos pesquisadores do OPE: a) currículo "mais do mesmo"; b) currículo da "emergência"; e c) o currículo infantilizado e centrado na deficiência. Intitulamos um currículo "mais do mesmo" a partir das atividades realizadas que focavam na repetição de atividades que o aluno já realizava na sala de aula regular: figuras

[2] ROSA, Gabriella Goularte; PIRES, Yasmin Ramos; ANDREGTONI, Nathália. Formação generalista e formação específica: uma análise de currículo. In: PLETSCH, Márcia Denise; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; HOSTINS, Regina Célia (Orgs). **Escolarização de alunos com deficiência intelectual:** políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezine & Manzini ABPEE, 2015.

[3] PIRES, Yasmin Ramos. **Práticas Curriculares no Atendimento Educacional Especializado:** análise do contexto de Belford Roxo – RJ e Florianópolis – SC. 67p. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Universidade do Estado de Santa Catarina. UDESC, 2016.

para serem pintadas, desenhos para serem recortados etc. Currículo da “emergência” intitulava as atividades que atendiam as demandas que os alunos com deficiência intelectual tinham da sala de aula regular: “deveres” da Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências etc. Por fim, intitulamos de “currículo infantilizado” aquele em que as atividades estavam centradas na deficiência, ou seja, que não correspondiam à idade do aluno, que não potencializavam seu aprendizado etc.

Destes estudos realizados, a preocupação com a organização curricular da escola continuou sendo motivo de questionamento, o que me impulsionou a avançar na discussão sobre currículo na Educação Especial e realizar este aprofundamento na Dissertação de Mestrado.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a pesquisa desenvolvida no âmbito da Dissertação de Mestrado intitulada "Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar", pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC), na linha de Política Educacionais, Ensino e Formação. Ele teve como temática principal as práticas curriculares para os alunos com deficiência intelectual[4] na sala de ensino regular.

Como objetivo geral, a pesquisa pretendeu investigar movimentos curriculares de adaptação, flexibilização ou diferenciação nas práticas curriculares presentes na sala de aula do Ensino Fundamental para alunos com deficiência intelectual. A inspiração desse objetivo está ancorada na pesquisa já realizada por Pires e Lunardi-Mendes (2016), na qual se evidenciou a presença de práticas curriculares no AEE atendendo a determinados tipos de currículos, com atividades que reportavam a uma determinada disciplina em detrimento de outra. No aprofundamento desta dissertação, empenhamo-nos a compreender o que as práticas curriculares desenvolvidas com os alunos com deficiência intelectual na sala de aula do Ensino Fundamental evidenciam ou indicam dos movimentos de adaptação, flexibilização ou diferenciação curricular como proposta para a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

Diante das questões apresentadas, e por entender a importância de se compreender as implicações do currículo no espaço escolar, este estudo partiu da seguinte problemática: "Que movimentos curriculares são possíveis identificar nas práticas curriculares dos professores do Ensino Fundamental, visando à inclusão no contexto escolar dos alunos com deficiência intelectual?".

A investigação que aqui se realizou pressupõe que o currículo vem se constituindo como um importante espaço de análise sobre a forma de organização curricular escolar para os alunos com deficiência, sobre a formação dos professores e sobre as relações dos indivíduos no ambiente escolar. Além disso, os estudos curriculares na Educação Especial vêm contribuindo para entender de que modo o aluno com deficiência está aprendendo, como os conhecimentos são a ele oferecidos e como as políticas estão sendo vivenciadas na escola para a emancipação desse indivíduo na sociedade.

[4] Optamos por adotar, ao longo do trabalho, a terminologia utilizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) para a identificação do público-alvo da Educação Especial, ainda que, no capítulo teórico, apresentemos toda a discussão teórico-conceitual envolvida nessa terminologia.

Para atender ao objetivo geral desta pesquisa, elegemos alguns objetivos específicos, que seguem:

a) observar, por meio dos vídeos, quais práticas curriculares são recorrentes na sala de aula do Ensino Fundamental;

b) identificar que currículo emerge da sala de aula regular a partir das relações estabelecidas e observadas a partir dos vídeos do banco de dados;

c) analisar que diálogo as práticas curriculares analisadas estabelecem com as Políticas de Educação Especial direcionadas à perspectiva inclusiva.

A justificativa que ancorou a realização desta pesquisa está relacionada a pesquisas anteriores na área do currículo na Educação Especial de Pires e Lunardi-Mendes (2016), além de outras contribuições teóricas no sentido de entender as práticas curriculares no que se refere ao aluno com deficiência intelectual no espaço escolar.

Além disso, justificamos a escolha pela área curricular por entender, conforme Sacristán (2000, p. 17) que "[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado"; logo, por meio do currículo, podemos refletir sobre as formas que a escolarização dos sujeitos com deficiência são planejadas e evidenciadas por meio das práticas instituídas nos contextos escolares.

O foco do objeto de pesquisa nas práticas curriculares, ao longo desta dissertação, é por entendê-las como práticas encharcadas das influências prescritivas curriculares e que, em grande medida, alteram o sentido das relações no espaço escolar. Segundo Lunardi-Mendes (2005, p. 4), as práticas curriculares são

> [...] o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

A escolha pela questão curricular justificou-se pelo entendimento do currículo como um campo que circunda interesses, relações de poder e disputas sociais, e que a escola, diante desse cenário, está em constante mudança, seja no campo das práticas curriculares, seja nas prescrições que implicam diretamente no currículo institucionalizado por esse ambiente.

Estudioso do campo do currículo, Goodson (1995) indica que ele não pode ser entendido e minimizado a uma mera prescrição - ainda que seja importante compreender o

que está sendo proposto -, mas a partir de um conjunto de construções teóricas e práticas que fazem parte do cotidiano dos espaços escolares.

Para atender a demanda dos objetivos desta pesquisa, percorremos o seguinte caminho metodológico: a) construção do referencial teórico e metodológico que auxiliasse no entendimento de currículo, práticas curriculares, deficiência intelectual, além dos termos adaptação, flexibilização ou diferenciação curricular,; b) levantamento de teses e dissertações, objetivando entender como, nas pesquisas brasileiras, são fundamentados os conceitos sobre diferenciação, flexibilização, adaptação e adequação curricular; c) levantamento de políticas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008 a 2016, que explicitassem de que forma deve ocorrer a prática curricular do professor na sala de aula regular e como devem ser proporcionados os conhecimentos para os alunos com deficiência; d) seleção e organização dos vídeos do banco de dados do Observatório de Práticas Escolares; e) análise do material coletado.

A pesquisa buscou trabalhar com um conjunto de dados já coletados pelo projeto em rede "Escolarização de alunos com deficiência intelectual", considerando a opção pelos vídeos como dados importantes para nossa investigação, sendo eles gravados com o intuito de entender o processo de escolarização dos alunos com deficiência no espaço da sala de aula regular.

Esse recorte de dados, para a nossa pesquisa no Mestrado, contribuiu de forma significativa para a análise do material disponível no grupo de pesquisa "Escolarização de alunos com deficiência intelectual" do OPE, bem como contribuiu com o campo do currículo na Educação Especial, especificamente no que diz respeito ao trabalho com as práticas curriculares para alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular.

Durante os anos de 2014 e 2015, o grupo esteve empenhado em acompanhar os processos de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, prioritariamente na sala regular de ensino e no AEE, nas escolas parceiras do projeto. Esses dois anos em campo permitiram uma coleta de dados por meio de diários de campo, documentos oficiais das instituições, registros por áudio e vídeo etc.

Como esta foi uma pesquisa realizada em rede, potencializamos os estudos com base nas observações e registros que foram realizados para entender, a partir deles e em diferentes contextos, questões que envolvem o currículo na Educação Especial e, mais especificamente, sobre o conhecimento oferecido ao aluno com deficiência intelectual no Ensino Fundamental.

Foram escolhidas, enquanto espaço de pesquisa para análise das filmagens no Ensino Fundamental, as escolas que participaram do projeto "Escolarização de alunos com

deficiência intelectual", nas cidades de Florianópolis e Itajaí, ambas do estado de Santa Catarina. No capítulo metodológico, descrevemos com mais detalhes a seleção dos vídeos e dos alunos e as justificativas necessárias para a seleção utilizada.

A justificativa da problemática desta Dissertação está ancorada nas leituras realizadas pela pesquisadora, especialmente de autores do campo do Currículo e da Educação Especial, que apontam a importância de atentar para as questões do currículo prescrito (documentos curriculares das instituições de ensino) e das práticas curriculares que fazem parte do conjunto de experiências que são oportunizadas aos alunos com deficiência intelectual no espaço escolar.

Um dos autores que auxiliam no aporte teórico deste estudo e da justificativa pela escolha da pesquisa, com foco nas práticas curriculares é Sacristán (2000). Em um de seus trabalhos, o autor reflete a diferença entre currículo proposto (ou prescrito, no caso dos documentos curriculares) e o currículo vivido (o que podemos entender pelas práticas curriculares). Para o autor, o currículo prescrito é um instrumento que serve para modelar a escola com prescrições de uma política curricular no sentido de a instituição escolar ter uma cultura comum, um currículo mínimo e de igualdade de oportunidades, de organização dos saberes e de controle sobre as práticas de ensino. O currículo vivido é aquele que "foge" dos padrões estabelecidos pela prescrição, ou seja, algo que pode ter traços do prescrito, já que ele serve de molde, mas que, na prática, é interpretado pelos profissionais das instituições escolares de outra forma.

A análise do currículo prescrito não pode ser desvinculada das práticas curriculares que acontecem no cotidiano escolar, pois elas são expressões daquilo que é projetado para o espaço escolar (SACRISTAN, 2000).

Goodson (2013) compreende o currículo prescrito como um conjunto de prescrições gerais, decidido em nível oficial, com orientações rígidas e uniformes, que reflete em todo o sistema curricular, inclusive na elaboração de materiais curriculares, que interferem diretamente nas práticas curriculares dos professores.

Enquanto metodologia que guia o percurso da pesquisa, a proposta é de um trabalho de natureza qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986) e Gonsalves (2007), as pesquisas de cunho qualitativo estão preocupadas com os fenômenos que acontecem nas relações que se estabelecem em um determinado ambiente e processo realizado, não com o produto gerado pelo processo.

Segundo o método de procedimento, a pesquisa foi de cunho documental. A escolha pela pesquisa documental deu-se por conta do tipo de material que será analisado. Os

documentos que fizeram parte desta pesquisa estão no formato eletrônico (vídeos) e possibilitaram uma análise do contexto da sala de aula e da relação professor e aluno com deficiência intelectual. Segundo Gil (2010, p. 31), "A modalidade mais comum de documento é a constituída por um texto escrito em papel, mas estão se tornando cada vez mais frequentes os documentos eletrônicos [...]".

O instrumento da coleta de dados desta pesquisa foi um roteiro com questões previamente definidas (além da inspiração da escala de envolvimento do trabalho de Cathcart (2017) como instrumento de análise de momentos importantes das observações), descritas a seguir:

a) qual conhecimento foi disponibilizado na aula?

b) qual a sequência didática da aula?

c) em quantos momentos os professores auxiliam o aluno com deficiência intelectual nas atividades?

d) qual foi a atividade oferecida para o aluno com deficiência com base no conteúdo da aula analisada?

A escala de envolvimento, citada aqui como inspiração para construção dessas perguntas para a análise, será melhor detalhada na parte de análise de dados desta pesquisa.

Entendendo a importância da observação nas pesquisas, Ludke e André (1986, p. 25), consideram que, para que "[...] se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática", ou seja, a observação deve ser planejada, ter um roteiro para que o pesquisador saiba o que está observando.

Para o referencial teórico desta Dissertação, o foco deteve-se na escolha de autores que contribuíssem nas discussões de Currículo e Educação Especial. Goodson (1995; 2013), Young (2007), Sacristán (2000) e Silva e Lunardi-Mendes (2014) trabalham as questões referentes ao currículo no espaço escolar; Lunardi-Mendes (2005), Pletsch (2009) e Mesquita (2009) explicitam importantes questões sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial, especificamente sobre as práticas curriculares para os alunos com deficiência, além de Cathcart (2017), que nos auxilia na interpretação e na análise dos dados a partir do instrumento escala de envolvimento, que permite uma observação dos vídeos focados em pontos específicos da aula, especialmente nos momentos de interação do aluno com deficiência intelectual e o professor.

Para a organização deste trabalho, os capítulos foram dispostos de maneira a atender os objetivos da pesquisa. O primeiro capítulo compreende a introdução e apresenta ao leitor

um panorama do que as pesquisadoras indicam como tema, explicitando brevemente objetivos, metodologia e o referencial teórico. O capítulo dois da dissertação apresenta as questões teóricas do trabalho. O capítulo três detalha a metodologia do trabalho, desde o procedimento de coleta de dados até o modo como a seleção e a análise dos vídeos foi realizada. O capítulo quatro versa sobre os dados obtidos, evidenciando o que os vídeos apresentam com relação às práticas curriculares no Ensino Fundamental. Por fim, as autoras apresentam suas considerações sobre a pesquisa realizada e futuros caminhos de investigação.

2 PRÁTICAS CURRICULARES E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ARGUMENTOS TEÓRICOS PARA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo versa sobre as contribuições teóricas de autores que auxiliam no entendimento de Currículo e Práticas Curriculares na Educação Especial, no sentido de contribuir para a argumentação e posterior análise dos dados a partir das práticas curriculares no Ensino Fundamental por meio dos vídeos.

Além disso, apresentamos uma análise das políticas curriculares brasileiras que são direcionadas à Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, com o objetivo de entender como essas políticas direcionam os movimentos curriculares para o trabalho pedagógico do aluno com deficiência intelectual.

2.1 DO PRESCRITO AO VIVENCIADO: O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS CURRICULARES NA INCLUSÃO ESCOLAR

> A luta pelo ensino sempre foi uma luta pelo conhecimento; é isso que o debate sobre currículo deveria ser e como os pesquisadores de currículos deveriam estar usando suas experiências [...] (Michael Young[5]).

"Que conhecimento devemos ensinar aos alunos com deficiência intelectual nas escolas de Educação Básica?". Ainda que o foco dos estudos de Michael Young (2013) não se volte às questões do público-alvo da Educação Especial, iniciamos esse aporte teórico com uma indagação próxima a que o autor vem se dedicando em seus estudos no campo curricular: que conhecimento devemos ensinar aos nossos alunos?

Pesquisadoras como Lunardi-Mendes e Silva (2014), realizam uma reflexão a partir da indagação aqui explicitada, feita por Michael Young (2013), e que, no que se refere a esta pesquisa, continua sendo uma fonte de inspiração para reflexão sobre o tipo de conhecimento oferecido ao aluno com deficiência intelectual.

Em um de seus artigos, que se remetem a análise dos currículos escolares na contemporaneidade, Lunardi-Mendes e Silva (2014, p. 3) refletem a importância de se evidenciar as pesquisas sobre o conhecimento e os processos de escolarização de alunos com

[5] YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: Uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, André; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo, conhecimento e avaliação:** divergências e tensões. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

deficiência intelectual, pois "[...] centralizar o foco sobre o conhecimento, selecionado e aprendido na escola, ao invés dos aspectos metodológicos (como fazer) que sempre estão em evidência, constitui-se no desafio de nossos empreendimentos de pesquisa".

De acordo Lunardi-Mendes e Silva (2014), a escola contemporânea atende a muitas demandas e algumas questões, que deveriam ser priorizadas no cotidiano escolar, acabam ficando em segundo plano, como o enfrentamento e a discussão do conhecimento que é trabalhado nas salas de aulas. Segundo as autoras, a gama de políticas curriculares que a escola deve seguir/cumprir está se preocupando cada vez mais com a performance dos alunos nas avaliações nacionais e internacionais do que com o seu desenvolvimento integral. Logo, os conteúdos e conhecimentos planejados para os alunos são feitos a partir dessa demanda, para oferecer bons resultados a essas avaliações. De acordo com as pesquisadoras, os documentos curriculares da escola estão indicando aos envolvidos no contexto escolar muito mais o caminho de como fazer para trabalhar determinado conhecimento (metodologia) do que o pensamento reflexivo de "o que estamos fazendo" ou "por que estamos ensinando" este conhecimento.

Observamos que muitas são as questões que permeiam, hoje, o campo curricular brasileiro. Especificamente, a partir do ano de 2016, assistimos a uma crescente mobilização em torno do que se chama "Base Nacional Comum Curricular", que tem como *slogan*: "A educação é a base". Em suma, ela consiste em um texto político que tem por objetivo "[...] indicar conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade" (BRASIL, 2017, p. 7). Os propositores desse texto político veiculam a ideia de uma educação que tem como objetivo transformar a realidade econômica, social e cultural do país. Ainda que não seja o objeto de pesquisa desta Dissertação, é importante elucidar como o campo curricular está em constante disputa e tensão no nível político, social, econômico e cultural.

O currículo vem sendo discutido por muitos autores e correntes teóricas, desde os mais tradicionais às visões mais pós-modernas. No que diz respeito ao Currículo na Educação Especial, a discussão aparece de forma discreta, muitas vezes ligada a pesquisas que evidenciam práticas curriculares sem levar em conta os contextos e as realidades políticas das escolas e mesmo sem uma discussão profunda do entendimento de currículo para o campo.

Para esclarecer alguns pontos sobre currículo e realizar uma análise a partir das práticas curriculares, é preciso explicar de que forma este trabalho os entende. Para currículo, explicitamos as correntes teóricas existentes e conceituamos, a partir de pesquisas educacionais, o que são as ditas práticas curriculares.

Em uma visão tradicional, conforme Silva (2004a, p. 24, grifos nossos),

> Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O **currículo é simplesmente uma mecânica**. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é "desenvolvimento curricular", um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80. Numa perspectiva que considera as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, uma questão de técnica.

Ou seja, a visão de currículo que se tem, em uma perspectiva mais tradicional, é que ele serve como normalizador das práticas pedagógicas, serve como um instrumento de prescrição: o que deve ser feito, como fazer, como avaliar etc.

Outra discussão sobre currículo parte de uma perspectiva crítica em relação ao modelo tradicional. A crítica dos autores desse campo do currículo recai sobre o que o currículo faz com os sujeitos que por ele estão sendo gestados. Segundo Silva (2004a, p. 30, grifos nossos)

> As teorias críticas desconfiam do *status quo,* responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. **As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.**

As teorias críticas também consideram a existência de um currículo oculto, que não é percebido pelos sujeitos do contexto escolar que, por conta da demanda que devem atender, acabam por não refletir sobre as direções que tomam. O currículo oculto pode ser entendido como um currículo "que não está presente, mas está". Está presente nas práticas dos professores, na prática dos alunos, na prática dos gestores, muitas vezes sem que estes percebam. Esse tipo de currículo diz respeito às atitudes que são tomadas no espaço escolar, à forma como a escola organiza e privilegia alguns conhecimentos, a como são ditadas as regras e as normas etc. Todo esse cenário do espaço escolar por vezes passa despercebido dos sujeitos que ali estão inseridos e acabam tomando todas as imposições como algo dado, algo natural. Segundo Silva (2004a, p. 80)

> O conceito de currículo oculto cumpriu um papel importante no desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre o currículo. Ele expressa uma operação fundamental da análise sociológica, que consiste em descrever os processos sociais que moldam nossa subjetividade como que por detrás de nossas costas, sem nosso conhecimento consciente.

Além da tônica de que há um currículo que precisa ser **desvendado**, os estudiosos da perspectiva crítica procuram questionar e discutir que conhecimento está sendo validado nas escolas por meio do currículo, como é escolhido um conhecimento em detrimento de outro e que ideologia predomina por meio dos textos curriculares, além das relações de poder que ali estão em evidência.

Autores como Young (2007), que discute a questão do conhecimento poderoso e dos poderosos, e Apple (1989)[6], que aborda as relações de ideologia e poder[7] no currículo e a explicação sobre currículo oculto - ainda que da vertente do currículo crítico e partindo de perspectivas diferentes -, procuram colocar em evidência algumas importantes questões da área dos estudos críticos.

Nas concepções pós-modernas, temos a discussão do currículo multiculturalista como uma das vertentes dessa concepção, porém não a única. Nessa vertente, a discussão parte de um currículo que avalia as diferenças, as identidades e as culturas. Segundo Silva (2004a, p. 148-149),

> As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. [...]. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

De fato, muitos são os territórios que demarcam o lugar do currículo hoje, e precisamos entender as diferentes perspectivas para observar como o currículo se desenvolve nas relações do cotidiano escolar. Silva (2004a p. 150) afirma que

> Não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] o currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Diante das perspectivas de currículo aqui explicitadas, esta pesquisa procurou dialogar com os estudos críticos de currículo, principalmente por entender que é por meio da escola que o aluno aprende os conhecimentos historicamente construídos e que não fazem parte daqueles que são popularmente conhecidos como **senso comum**. Mesmo diante do diálogo

[6] APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 39-57

com os estudos críticos de currículo, é importante elucidar que muitos são os fenômenos presentes na escolarização dos alunos, sobretudo dos alunos com deficiência, e, por vezes, uma única vertente teórica pode não dar conta de analisar a complexidade da escolarização desses sujeitos.

Conforme já mencionado, entendemos o currículo como um campo de disputas, de luta e de contestação e, para além disso, um campo de prescrições políticas e práticas que traduzem, de acordo com seu contexto, essas prescrições (BALL, 2016; PIRES, 2016; LUNARDI-MENDES, 2005).

Alguns autores nos ajudam a entender a diferença entre essas duas diferentes abordagens. Um dos autores já mencionados, Goodson (1995), compreende o currículo prescrito como um conjunto de regulamentações gerais, decidido em nível oficial, com orientações rígidas e uniformes, e reflete em todo o sistema curricular, inclusive na elaboração de materiais curriculares, que interferem diretamente nas práticas curriculares dos professores. O autor entende que esse tipo de currículo é externo ao conhecedor e deve ser apreendido por ele. Goodson (1995), em seu estudo sobre a história e a teoria de currículo, argumenta que a noção de currículo parte de uma tradição inventada. Quando tratamos de currículo como um lugar de relações de poder, estamos tratando-o como um campo que demonstra os objetivos de escolarização de um sujeito. Nesse sentido, a criação de um currículo escrito legitima normas, saberes, regras e tipos de como avaliar a aprendizagem de um aluno sob uma determina perspectiva.

Segundo Goodson (1995), a palavra "currículo" já foi conceituada, defendida e estudada por diversos pesquisadores. Entre algumas definições, temos "currículo de fato", por Young (1997), que entende que o currículo não é algo com vida própria, mas que ganha vida a partir dos sujeitos que vivenciam as prescrições impostas por ele; "currículo como prática", ou seja, um currículo que acontece por meio da experiência e é criticado por Goodson (2003), já que o autor considera ser muito subjetivo e não dá conta de trabalhar determinados conceitos; e o "currículo como conflito social", envolto por disputas de poder e legitimação de um saber em detrimento do outro.

Goodson (1995) também discute as etimologias, as epistemologias e o emergir do currículo. Segundo o pesquisador, a palavra *"*currículo*"* sugere um curso a ser seguido. Para ele, o currículo, da forma mais tradicional em que se encontra nas escolas, divide e segmenta os alunos. O autor, em seu estudo, chama a atenção para a **diferenciação curricular** (que pode ser entendida, em algumas situações, como negativa) possível por meio da divisão dos alunos em classes e dentro das classes, por disciplina. A classe, por si mesma, separa os

alunos por nível de idade; a disciplina, para além da disciplina de conduta (de homogeneizar os alunos), separa por nível de saberes, de conhecimentos, diferenciando quem sabe o quê. Segundo o autor, o currículo, como diferenciador, surge na história da Educação desde o século XIX (por volta de 1868). Mas a ideia que se tem de diferenciação curricular, e que é apresentada aqui, é uma ideia voltada para a diferenciação social do sujeito.

Para Goodson (1995), o currículo, desde a sua criação, serviu para diferenciar os grupos sociais. Para um operário, por exemplo, tem-se um currículo mais técnico para o seu trabalho; já um jovem de classe mais abastada, recebe uma educação mais intelectual, por não necessitar de uma educação voltada ao meio profissional. O autor acredita que as disciplinas, dentro do currículo, colocaram em evidência uma nova forma de controle sobre os sujeitos e a possibilidade de determinar que conhecimento deve ser dado em cada etapa do ensino.

Goodson (1995) afirma que as teorias curriculares atuais não são realistas, são utópicas. As questões que deveriam nortear os estudos curriculares, como a seleção e a distribuição do conhecimento, são pouco abordadas, e as análises sobre a produção do currículo são superficiais. Segundo ele, a dicotomia que separa teoria e prática atrapalha as análises curriculares. A teoria, por si só, ficou preocupada com as disciplinas, conteúdos e conhecimentos; ela não pode levar em consideração todas as questões fundamentais relacionadas com o que se ensina, quem ensina e a forma como se ensina. Nesse sentido, é preciso um estudo profundo, para além da teoria, das escolas e daquilo que elas representam: seus contextos, realidades e suas ações.

O autor afirma, ainda, que é preciso abandonar o enfoque do currículo apenas como mera prescrição. Entender o currículo como mera prescrição significa entender a educação como uma receita de ingredientes prontos. Sabemos, com base em pesquisas no âmbito escolar (BALL, 2016; PLETSCH, 2010 etc.), que as escolas são dinâmicas e criam e recriam, em seus contextos, políticas e práticas dentro das suas realidades locais.

Ainda em Goodson (2013), nos estudos sobre políticas de currículo e escolarização, temos uma análise sobre as mudanças curriculares no Ensino Médio e um estudo das culturas escolares nesse espaço. Ele argumenta que as mudanças curriculares, quando não são bem planejadas, não indicam resultados satisfatórios e acabam por afetar a vida na sala de aula. Interessa-nos, especificamente nesse estudo do autor, observar como ele utiliza o currículo para explicar as mudanças sociais que ocorrem no espaço escolar. Novamente, surge a ideia de **diferenciação curricular** como estratificação social, ou seja, a escola diferenciando sujeitos por fatores econômicos, sociais e culturais. O autor explica que as mudanças curriculares que acontecem geralmente estão ligadas às questões políticas, que exercem

influência nas prescrições e orientações para se pensar um novo modelo de educação. O novo discurso capitalista entende que é pela educação que o mercado de trabalho sairá da crise e avançará para novos espaços (tal como acontece com a Base Nacional Comum Curricular no Brasil). Goodson (2013) afirma que, diante dessa nova concepção, surgem novos mecanismos de controle e regularização do espaço escolar. Instrumentos como a avaliação e até a criação de novos currículos servem para estandartizar a educação, sem a proposição de mudanças reais.

Além das contribuições de Goodson (1995; 2013) para refletirmos sobre a teoria e a história do currículo, outro autor importante na área, principalmente no que diz respeito aos estudos baseados na importância do conhecimento que compõe o currículo, é Young (2013).

Na análise realizada pelo autor sobre o currículo, ele apresenta uma complementação das ideias já apresentadas por Goodson (1995; 2013). Desde sua criação, o currículo exerce a função de determinar caminhos, percursos. Ele é visto como uma fonte do sagrado, que dita as normas e regras para uma determinada ordem. Para o autor, é necessário que o currículo seja visto para além do sagrado, para a busca do conhecimento.

Michael Young (2013) retoma a história do currículo, assim como Goodson (1995; 2013), e afirma que há uma crise nos estudos curriculares. Essa crise deriva, principalmente, de os pesquisadores estarem se afastando dos estudos sobre currículo escolar e conhecimento. O autor explicita três argumentos que parecem motivar a crise. O primeiro argumento surge da desconfiança da especialização, ou seja, não se acredita que o conhecimento especializado vá contribuir na autonomia do sujeito. O segundo motivo é considera o fato de a educação ter perdido sua credibilidade como emancipadora, ou seja, os indivíduos não enxergam a educação como meio para transformar sua condição econômica ou social. O terceiro argumento explicitado recai sobre o fato de se acreditar que o conhecimento em si mesmo não tem validade, ou seja, é preciso que ele seja contextualizado e faça parte do cotidiano do aluno. Young (2013) discorda dessa visão, pois acredita que a escola tem uma finalidade própria, que é ensinar ao aluno algo diferente do que ele aprende no seu cotidiano, no senso comum. Para o autor, os alunos têm direito ao conhecimento, que ele defende ser do tipo "poderoso". Esse conhecimento poderoso é especializado, não é de conhecimento geral e precisa ter uma base para ser aprendido, ele difere-se das experiências que os alunos trazem do seu cotidiano.

Michael Young (2013) também procura distinguir a questão do conhecimento curricular e dos conteúdos. Para o autor, conhecimento curricular é aquele que é de obrigação da escola. Para melhor explicar, Young (2013, p. 22, grifos nossos) nos fornece um exemplo:

> Os alunos vivem em uma cidade como Londres ou Belo Horizonte – eles conhecem a parte da cidade em que vivem, suas ruas, lojas e assim por diante. Este é exemplo de **conhecimento não escolar** que os alunos trazem para a escola, ele será diferente para cada aluno e limitado por suas experiências durante seu desenvolvimento. A aquisição desse conhecimento não depende de ir à escola. Em alguma ocasião, no entanto, os alunos irão conhecer um professor de geografia. Professores de geografia têm um tipo muito diferente de conhecimento sobre as cidades que se relaciona a como elas se diferem, a sua história e como elas mudam. Este é o **conhecimento escolar** – neste caso, o conhecimento conceitual da geografia – a cidade é um exemplo de um conceito geográfico. Ele não substitui a experiência cotidiana de um aluno, ele amplia aquela experiência e permite que o aluno faça generalizações.

Conhecimento de conteúdo é entendido como aquele obtido por meio das experiências dos educandos, ou seja, aquele que é adquirido no dia a dia deles. O autor não desconsidera esse tipo de conhecimento e afirma que ele é importante para que o aluno consiga realizar generalizações, como já citado. Young (2013) também diferencia a pedagogia e o currículo. Para ele, a pedagogia indica o que os professores fazem e o que devem mandar seus alunos fazerem. O currículo deve ser o meio para garantir ao aluno o direito de saber determinado conhecimento.

No estudo realizado pelo autor, entende-se que há três implicações sobre os estudos curriculares. A primeira é de ordem prática, pois prefere-se criar currículos que atendam as experiências e a vontade dos alunos, baseados nos ensinamentos cotidianos. O problema que reside aí, segundo o autor, é que não há profundidade nesse tipo de conhecimento. Outra objeção é de ordem epistemológica, ou seja, há uma defesa de que a escola precisa se atualizar e ela está inadequada para atender os alunos de hoje. Para o autor, o conhecimento que a escola deve disseminar é aquele construído historicamente, ou seja, as pessoas podem mudar de território, ir morar em uma outra cidade, porém o conhecimento permanecerá sendo o mesmo, no Brasil ou na Inglaterra (os conhecimentos básicos próprios da escola). A última objeção que Young (2013) expõe é de ordem política e influencia diretamente no tipo de conhecimento que a escola deve conduzir. Os governos acabam determinando a gama de disciplinas escolares e escolhem o tipo de currículo que existirá por meio da política. O autor acredita que, muitas vezes, o currículo acaba legitimando a segregação dos sujeitos por meio das desigualdades que são invocadas pela prescrição.

Para além das questões já mencionadas sobre currículo até aqui, consideramos também necessárias as reflexões a partir de Sacristán (2000). O autor busca explicar as influências de um currículo prescrito sobre a prática dos professores e como esse currículo prescrito é determinado por uma política curricular anterior a ele, moldando os professores em seus

contextos escolares. Além disso, o autor também distingue o currículo prescritivo do currículo na prática.

O currículo prescrito, para Sacristán (2000, p. 13), é um documento que

> [...] expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência do progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem. Já o currículo como prática entende que o professor é o mediador daquilo que está em nível prescrito para o nível vivenciado.

Interessa-nos, particularmente nas reflexões do autor, entender o currículo prescritivo como parte de um conjunto de normas e regras provenientes de uma política curricular que determina um conjunto de diretrizes para os espaços escolares, e o currículo como um conjunto de práticas realizadas pelos professores, nomeadamente práticas curriculares, que nem sempre são conscientes, que moldam os professores de forma inconsciente, podendo eles mesmos moldarem e modificarem o currículo a partir de suas experiências no contexto escolar.

As práticas aqui dispostas podem ser entendidas enquanto "práticas curriculares", com base nos estudos de Lunardi-Mendes (2005), práticas estas encharcadas de influências prescritas e vivências cotidianas que direcionam o tipo de trabalho escolar que cada instituição realiza, bem como de um conjunto de práticas que explicitam não só o que o professor deve cumprir em termos de atividades e conteúdo, mas o que ele mesmo considera importante realizar no espaço escolar.

Autores como Sacristán (2000) e Lunardi-Mendes (2005) vêm desenvolvendo o conceito de um currículo vivenciado na prática, ou sobre a "prática curricular", na tentativa de entender como esse currículo de desenvolve no cotidiano escolar. Nos deteremos mais profundamente aos autores que discutem a prática curricular para o público-alvo da Educação Especial (com foco na inclusão no contexto escolar).

De acordo com Lunardi-Mendes (2005, p. 29) as práticas curriculares podem ser entendidas como

> [...] o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, podemos argumentar que as práticas curriculares, quando não intencionalmente avaliadas, legitimam alguns saberes em detrimento de outros, legitimam

certas práticas em detrimento de outras, mesmo que elas não promovam nenhum benefício ao desenvolvimento dos sujeitos escolares. Para autores como Pereira, Pacheco e Lunardi-Mendes (2016), o desenvolvimento de práticas curriculares pode desencadear ações de manutenção das desigualdades sociais, bem como pode criar possibilidades de avançar no pensamento crítico acerca dos saberes escolares e dos próprios processos de aprendizagem de todos os estudantes, inclusive daqueles que têm deficiência intelectual. Porém, para que a última opção seja possível, os envolvidos no cotidiano escolar precisam criar consciência da sua própria experiência, avaliando o seu dia a dia escolar no sentido de proporcionar aos estudantes (todos eles), por meio de suas práticas (que podem ser refletidas por meio de planejamento e avaliação), processos de ensino-aprendizagem que ampliem o seu repertório cultural e o seu desenvolvimento.

Sacristán (2000) nos auxiliou nessa reflexão. Para o autor, tudo que acontece dentro da escola pode ser definido como prática curricular que, segundo ele, é o próprio desenvolvimento do currículo no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Sacristán (2000, p. 102),

> [...] o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la.

Para ele, o currículo precisa ser analisado para além da mera prescrição, pois, como argumenta na própria citação aqui apresentada, não é um objeto estático, mas um conjunto de elementos que estão em transformação por meio dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

Alguns trabalhos que analisam práticas curriculares têm ganhado espaço na literatura da educação inclusiva brasileira por serem voltados aos alunos com deficiência no espaço escolar. Análises como a de Mesquita (2013) auxiliam no entendimento sobre as práticas curriculares e como as evidenciamos/entendemos a partir das nossas lentes teóricas ou da própria experiência e leitura de pesquisas (e sobre o que entendemos por currículo/inclusão/exclusão).

Em pesquisa realizada pela autora em seu doutorado, ela observou, em uma escola localizada no Pará, práticas curriculares com elementos de inclusividade. Para isso, pediu que a comunidade escolar indicasse um profissional da educação que eles acreditassem estar

realizando um tipo de prática inclusiva. Com a indicação, passou a observar o tipo de prática realizada com os alunos com deficiência e sem deficiência.

De acordo com Mesquita (2013), a leitura que ela tinha sobre o que era inclusão e como proporcionar práticas inclusivas fez com ela chegasse ao ambiente da pesquisa munida das concepções teóricas e de suas experiências de pesquisa. Por isso, quando acompanhou o dia a dia escolar da professora intitulada como inclusiva, observou que nada do que estava nos documentos curriculares, nas diretrizes educacionais ou nas orientações para a elaboração de uma educação inclusiva era visto na prática da professora. Segundo a autora, era possível observar uma sequência de atividades tradicionais para todos os alunos - alunos com deficiência e sem deficiência. Tentando entender o motivo para indicarem a professora como inclusiva, a autora-pesquisadora afastou-se das concepções que até então norteavam seu trabalho sobre inclusão e passou a tentar entender a prática inclusiva da professora pela lente da comunidade escolar.

Constatou, a partir da sua investigação, que a prática curricular da professora poderia ser vista como tradicional por pessoas que não fazem parte do cotidiano escolar, mas para os profissionais que ali vivenciavam a escola real, o fato de a professora inserir os alunos com deficiência nas atividades tradicionais da própria cultura escolar era um elemento de inclusão. Por exemplo: a professora passava uma atividade para copiar do quadro e todos copiavam do quadro. Mas em que sentido essa professora está sendo inclusiva? Segundo Mesquita (2013), a comunidade escolar entende que inclusiva é a professora que oportuniza que os alunos consigam seguir o que é próprio da cultura escolar daquela escola: escrever, copiar, realizar operações matemáticas etc. Conforme os registros de Mesquita (2013), a prática curricular com elementos de inclusividade da professora a tornava uma professora inclusiva para a comunidade escolar, pois: o aluno com deficiência e o sem deficiência eram seus alunos; ela respeitava o tempo e o espaço dos alunos para realizarem as atividades; proporcionava apropriação do conhecimento escolar na forma da leitura e da escrita para os alunos com deficiência e possibilitava o uso de artefatos escolares por esses sujeitos.

Outro importante estudo da autora diz respeito à escolarização de alunos com deficiência intelectual. Nesse estudo, Mesquita (2017) retoma a história da escolarização de alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular, desde a separação em classe especial (como as demais deficiências) até a inclusão na sala de aula regular com os demais alunos. A autora procurou salientar que, mesmo que tenha ocorrido a mudança de uma educação separatista para uma que se chama inclusiva, a forma escolar predomina para homogeneizar os sujeitos que fazem parte das classes. Por exemplo, um mesmo conteúdo é

transmitido aos alunos da mesma forma, pela mesma atividade e pela mesma explicação, aqueles que têm alguma dúvida devem recorrer aos meios possíveis para sanar as dificuldades.

A forma escolar contemporânea produz um ambiente seletivo, por meio das avaliações, das atividades, da forma que o conteúdo é transmitido etc. Uma importante análise a partir do estudo de Mesquita (2017) recai sobre as práticas curriculares no sentido de tentar entender se estas consolidam um tipo de forma escolar para os alunos em sala de aula.

De acordo com Mesquita (2017), a escola deve ter como premissa proporcionar experiências de aprendizagem a todos os alunos, independentemente das condições que cada um enfrenta. Apesar disso, observamos, por meio de pesquisas científicas, que a escola seleciona currículos/conteúdos/disciplinas de forma a atender determinado interesse (seja econômico, social, cultural etc.), homogeneizando os sujeitos que estão no espaço.

Mesquita (2017) salienta que a escola, enquanto campo de intencionalidades, historicamente entende a pessoa com deficiência como incapaz. Isso, nas práticas curriculares, acaba influenciando no tipo de escolha do professor na hora de selecionar os conteúdos escolares, classificando o tipo de atividade que esse sujeito consegue dar conta. Além disso, o entendimento do sujeito com deficiência como incapaz produz uma escolha de repertório de conteúdos e atividades que, por vezes, consideram os alunos com deficiência incapazes de dar conta de um conteúdo acadêmico.

Por meio dos estudos da autora, nos indagamos: a que tipo de conhecimento/conteúdo tem acesso o aluno com deficiência? Algumas pesquisas, incluindo esta que está em tela, indicam algumas pistas do tipo de escolarização que tais sujeitos recebem no espaço escolar. Mesquita (2017) demarca alguns conceitos que consideramos importante para esta pesquisa, como escolarização, currículo e conteúdo.

No que se refere à escolarização, a autora pontua que é o processo pelo qual acontece a formação do indivíduo dentro de uma instituição escolar, a fim de receber um determinado tipo de educação, nesse caso, a "escolarizada", com regras, sistemas, saberes próprios da instituição escolar. De acordo com Mesquita (2017), esta pode ser chamada de **forma escolar** de socialização e transmissão de conhecimentos. Para currículo, apesar de neste trabalho já estar explicitado o que entendemos como seu conceito, concordamos com a análise da autora, na qual argumenta que o currículo pode ser uma forma de orientar o trabalho pedagógico, bem como um modo de organizar as práticas educativas. Com relação ao conteúdo, Mesquita (2017) o entende como tudo aquilo que precisamos aprender para alcançar determinado objetivo. O que refletimos a partir das indicações sobre currículo é: qual seria o objetivo para

o aluno com deficiência intelectual? Da epígrafe deste capítulo, voltamos a nos questionar: qual é um conhecimento válido para um aluno com deficiência intelectual?

No que diz respeito às discussões aqui iniciadas, e que não se findam, observamos que discutir currículo, especificamente na Educação Especial, é complexo e importante; complexo no sentido de que engloba uma discussão política e que, de ciclos em ciclos, essa política ganha um novo direcionamento e debate (influenciando, assim, os tipos de textos curriculares escolares e as práticas) e importante porque a questão curricular gira em torno de tensões e disputas que influenciam diretamente no cotidiano escolar.

2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E APRENDIZAGEM

A deficiência intelectual, anteriormente definida como deficiência mental, apresenta um conceito bastante problemático e não consensual nas pesquisas acadêmicas, e já foi conceituada por diferentes pesquisas acadêmicas e autores (JANUZZI, 2004; PLETSCH, 2009, entre outros). Tal como para outras deficiências, o conceito abarcou diferentes formas de compreensão:

a) uma compreensão mais "caricata"/excludente da deficiência, considerando esses sujeitos incapazes de realizar qualquer atividade e que serviam apenas para causar pena nas pessoas ao seu redor;

b) uma compreensão médica, que durante muito tempo foi dada como única, que entende a deficiência apenas como um fator biológico e que deve ser tratado unicamente pela medicina;

c) uma compreensão voltada ao modelo social, que entende que o meio em que o sujeito vive também o torna mais ou menos deficiente e este meio deve promover sua inclusão;

d) o modelo de compreensão dos sujeitos com deficiência baseado nos direitos, ou seja, uma complementação do modelo social. Entende-se que o meio em que o sujeito está inserido deve promover e garantir a inclusão e o acesso aos diferentes modos de estar na sociedade, pois são também cidadãos de direitos e devem ter suas individualidades respeitadas.

As limitações no funcionamento e nas habilidades intelectuais acabam dificultando uma gama de processos que fazem parte dessas habilidades intelectuais, como a capacidade de raciocínio, de planejamento e solução de problemas; de pensamento abstrato e

generalização; de organização de ideias e memória sobre os fatos vivenciados, culminando na dificuldade da elaboração conceitual, a fase de elaboração dos conceitos.

Segundo Oliveira (2016, p. 54),

> [...] o raciocínio conceitual é desenvolvido culturalmente, através da interação com o outro, sobretudo nas relações das crianças e dos adultos em suas coincidências representativas e/ou construções conceituais. O estímulo a essas formas complexas de raciocínio precisa ser repensado, principalmente no que se refere a crianças com deficiência intelectual, pois este processo é necessário ao desenvolvimento cognitivo.

Em outros estudos, como os de Leontiev (2004) e Vigotski (1997), a deficiência é considerada como uma condição causada pelo meio em que o indivíduo se encontra e não apenas como um fator biológico. Modelos médicos, por exemplo, que entendiam as deficiências como definidoras do sujeito e produzidas única e exclusivamente pelo meio biológico, acabavam por estigmatizar os sujeitos com deficiência, tornando-os incapazes de participar plenamente da sociedade como cidadãs(os) de direitos e deveres. Apesar de ser uma visão já superada pelos estudos na Educação Especial, o modelo médico influenciou (e influencia) grande parte dos discursos e práticas para os alunos com deficiência intelectual.

Mesquita (2017) apresenta dados de pesquisas em sua análise que explicitam os tipos de práticas curriculares frequentes a esses alunos, como as pesquisas de Mendes (2011), Pletsch e Glat (2011), Cardoso (2013) e Cesar (2013), que apontam uma simplificação dos conteúdos para os alunos com deficiência intelectual inseridos na sala de aula regular. Isso indica uma falta de conhecimento da deficiência intelectual e das possibilidades de aprendizagem desses sujeitos.

Lunardi-Mendes (2011), em seu artigo intitulado “As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão?”, explicitou três aspectos importantes da análise das práticas curriculares no Ensino Fundamental: a) estabilidade das práticas; b) diferenciação curricular negativa; e c) uso do caderno pelo caderno.

Para a questão da estabilidade das práticas, a autora justificou que grande parte das atividades realizadas em sala de aula, em diferentes momentos, eram com base na leitura, cópia e decodificação do código da Língua Portuguesa e o trabalho de numeracia.

Com relação à diferenciação curricular, a autora apontou que, com base na escola analisada em sua pesquisa, ela apresentava-se de forma negativa:

> Com o modelo de currículo disciplinar e estático descrito anteriormente, existem poucas possibilidades de construção de diferenciação curricular. **Quando existem,**

> **são nomeadas como negativas, dado o caráter e o modelo sob o qual se apresentam**. (LUNARDI-MENDES, 2011, p. 179, grifos nossos).

A pesquisadora explicitou também o entendimento sobre "o caderno pelo caderno", ou seja, o caderno sem sentido para o aluno com deficiência, com escritas desconexas e até diminuídas em comparação com os alunos ditos "normais". De acordo com Lunardi-Mendes (2011, p. 181),

> Esse empobrecimento das atividades do aluno dito deficiente a partir da premissa de adaptação do currículo às suas dificuldades, leva a um processo de inclusão sofrível e que pouco contribui para o progresso do aluno do ponto de vista do desenvolvimento de suas competências.

Lunardi-Mendes (2011) argumentou que práticas como o uso do caderno pelo caderno acabam revelando uma tentativa de normalização da deficiência. A pesquisa refletiu que "[...] parece, em grande medida, uma forma de "encaixar" no modelo padronizado estilos de aprendizagem diversificados, independente do sucesso ou não dos sujeitos envolvidos" (LUNARDI-MENDES, 2011, p. 182).

Mesquita (2017) também analisou a diferenciação curricular negativa, ou, como citado em algumas pesquisas analisadas pela autora, a dita adaptação curricular. Nas práticas curriculares expostas, o sentido de adaptação e/ou diferenciação curriculares propostas pelos professores ficou evidenciado pela facilitação da tarefa para o aluno; a estabilidade das práticas, que consistia em não preparar algo novo para o aluno e continuar fazendo "mais do mesmo" (LUNARDI-MENDES; PIRES, 2016); diferenciação curricular negativa na forma de produção de um modo de conduzir a sala de aula, focada na metodologia e na avaliação dos alunos; e o caderno pelo caderno, que, para esses alunos, era apenas um artefato escolar do qual tinham conhecimento e utilizavam sem saber a finalidade.

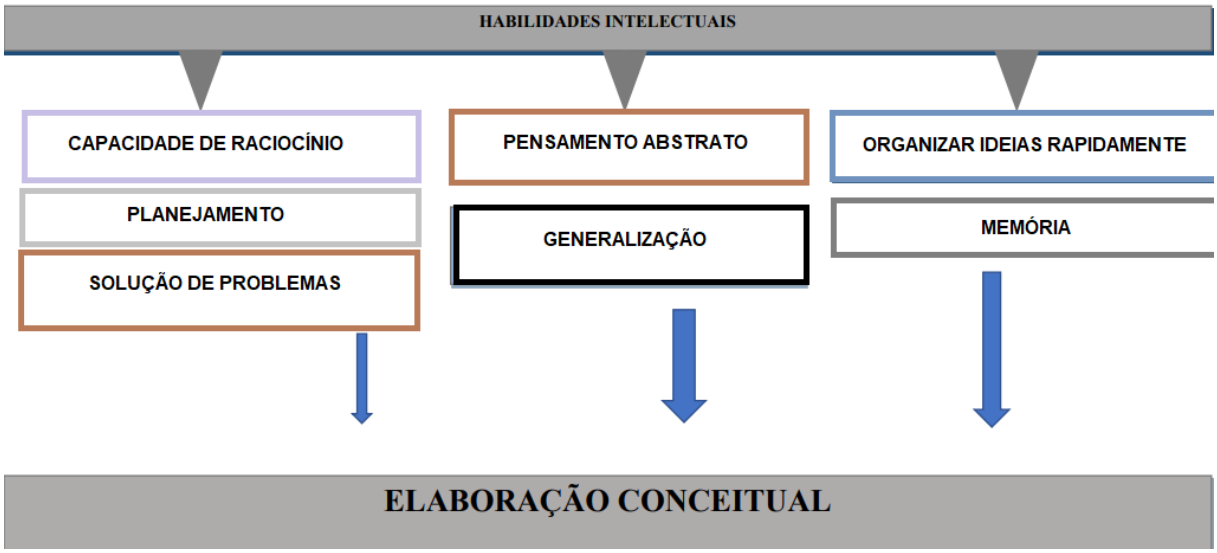
Consideramos alguns questionamentos de Mesquita (2017) pertinentes para o estudo aqui proposto, questões as quais nos permitimos ampliar nesta Dissertação: Como pensar um currículo diferenciado para que todos os alunos participem do processo de inclusão dentro do ambiente escolar? É possível pensar em um currículo diferenciado em uma escola cada mais diversa?

Hostins e Jordão (2014) nos auxiliam na reflexão dessa questão, argumentando que é difícil organizar atividades quando não se sabe o conteúdo e nem o objetivo que se pretende atingir com os alunos. Alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, público-alvo da Educação Especial, segundo as autoras,

acabam tornando-se indivíduos periféricos do currículo e vazios de possibilidades em termos de elaborações de conceitos no ambiente escolar.

Pletsch (2018), em conferência realizada para discutir a escolarização de alunos com deficiência intelectual na Universidade do Estado de Santa Catarina, indicou alguns processos que estão envolvidos no desenvolvimento das habilidades intelectuais, conforme dispostos na Figura 1.

Figura 1 – Processos envolvidos no desenvolvimento das habilidades intelectuais.



Fonte: Elaborado por Pletsch, na atividade programada "Escolarização de alunos com deficiência intelectual" (2018).

A escola, portanto, deve possibilitar uma organização curricular que proporcione o desenvolvimento dessas habilidades para que os alunos tenham oportunidade de progredir na elaboração conceitual.

De acordo com Oliveira e Pletsch (2016), a elaboração conceitual é a fase em que se dá a formação do conceito pelo indivíduo. Para chegar até a formação do conceito, a elaboração conceitual passa por algumas fases, a destacar: a) fase dos amontoados dos objetos; b) fase do pensamento por complexos; e c) conceitos potenciais.

Na primeira fase, os objetos são ordenados pelas crianças aleatoriamente, e os significados a esses objetos são dados a partir das percepções delas. Na segunda fase, "[...] há relação entre os objetos no momento da ordenação e não apenas impressões subjetivas (como na fase anterior)" (OLIVEIRA; PLETSCH, 2016, p. 49). Diferentemente da fase anterior,

nesse processo a criança já organiza os objetos com alguma característica concreta, e não apenas a partir de suas percepções. Na terceira fase indicam como conceitos potenciais, "[...] o sujeito é capaz de analisar os objetos separadamente, para além da concretude da realidade da qual fazem parte, em um movimento que combina análise e síntese" (OLIVEIRA; PLETSCH, 2016, p. 52).

É importante salientar que todo esse processo, aqui resumidamente explicitado, é complexo e contém um maior detalhamento. É possível realizar um aprofundamento por meio da obra original de Vigotski (2009) ou de autoras como Oliveira e Pletsch (2016). Todo esse processo é a garantia de uma aprendizagem significativa que o aluno com deficiência intelectual deve ter no contexto escolar. Tomamos a aprendizagem como um "[...] processo social e ocorre por meio da mediação do adulto, fazendo uso de instrumentos e signos" (CORREIA; MORAIS, 2015, p. 68). Essa aprendizagem só pode ser proporcionada por meio do conhecimento que os professores devem ter sobre as especificidades de seus alunos, considerando o processo de desenvolvimento das habilidades intelectuais que os alunos com deficiência intelectual necessitam.

Carneiro (2008), embora utilize a nomenclatura "deficiência mental", entende que essa deficiência é parte de uma produção social. De acordo com a autora,

> Não se trata de negar a existência da deficiência mental como condição apresentada por sujeitos com algum comprometimento, orgânico ou não, e sim de compreender que essa condição não está dada inicialmente, mas **vai se construindo na medida em que não se possibilitam condições de desenvolvimento de acordo com suas peculiaridades.** (CARNEIRO, 2008, p. 46, grifos nossos).

É, portanto, necessário entender a deficiência intelectual em seu fundamento, a forma como seus alunos aprendem e se desenvolvem, para que possamos avançar no que diz respeito às práticas curriculares para esses sujeitos, trabalhando de forma colaborativa com os diferentes profissionais da escola.

3 DIFERENCIAR, ADAPTAR, FLEXIBILIZAR: CONCEITOS EM CONSTRUÇÃO

Esta seção tem por objetivo apresentar os conceitos de diferenciação, adaptação e flexibilização curricular em nível teórico, além de apresentar um levantamento bibliográfico de pesquisas que tratam sobre esses conceitos, localizando autores que contribuem para o aprofundamento do tema.

Ademais, realizamos uma busca das políticas da Educação Especial brasileira, entre 2008 a 2016, com o objetivo de analisar os conceitos curriculares propostos, focando, principalmente, em termos como diferenciação, adaptação, flexibilização e em como as políticas indicam o trabalho pedagógico para o aluno com deficiência intelectual.

3.1 DIFERIR, ADAPTAR, FLEXIBILIZAR: ANÁLISE DO DEBATE TEÓRICO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Diante das análises aqui apreendidas, a partir dos teóricos que abordam questões curriculares, nas seções anteriores, observamos ser necessário explicitar conceitos emergentes que aparecem nas pesquisas sobre práticas curriculares para alunos com deficiência intelectual: os professores devem adaptar, adequar, diferenciar ou flexibilizar? Há diferença? Se sim, qual é? Entendemos a importância do debate, pois, ao tratarmos sobre o público-alvo da Educação Especial, estamos tratando sobre a diferença no espaço escolar.

Em currículos homogêneos e padronizados, a diferença não é considerada. Neste sentido, esse tipo de currículo determina os conteúdos específicos para todos os alunos, considerando todos iguais, desconsiderando as diferenças presentes na sala de aula e na escola como um todo. Entendemos a necessidade de evidenciar as referências teóricas dos termos. Abordaremos, primeiramente, o entendimento teórico do conceito de **diferenciação curricular**.

O termo diferenciação, presente nos dicionários, como o Aurélio[8] , indica que se refere ao "ato ou efeito de diferençar(-se); discriminação, discernimento". Ao contrário do que o termo no dicionário sugere, a diferenciação que abordaremos nesta Dissertação diz muito mais respeito à inclusão do aluno com deficiência em um currículo que ignora as diferenças do que à discriminação dele no ambiente escolar. Ressaltamos, porém, que o termo

[8] FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

diferenciação curricular, proposto por Pacheco (2008) ou Roldão (2003), não tem como foco específico estudos sobre os alunos com deficiência ou o público-alvo da Educação Especial.

Conforme já mencionado por alguns autores (Lunardi-Mendes, 2011; Mesquita, 2009), dependendo da forma como a diferenciação curricular é legitimada, pode-se tornar **negativa** no sentido de segregar um indivíduo, seja por razões sociais, econômicos, culturais etc. Em seus estudos sobre diferenciação curricular, Pacheco (2008, p. 182) aponta que

> A diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo.

Em seus estudos sobre diferenciação curricular, o pesquisador fez uma retomada sobre as políticas internacionais que enfatizam o direito que os Estados-nação devem proporcionar a todos os cidadãos: educação para todos. Mesmo em uma sociedade cada vez mais individualizada, os Estados devem garantir o direito de que todas as pessoas tenham acesso ao conhecimento. O autor salienta que os acordos realizados por muitos países, em nível internacional, acabam constituindo diretrizes para construção das suas políticas nacionais, influenciando também na criação dos currículos escolares. Segundo Pacheco (2008), essas políticas podem ser iguais no sentido de garantir os direitos aos cidadãos, mas as escolas devem ter autonomia para construir seus projetos curriculares e atender seus alunos com estratégias de ensino diferenciadas, sem que isso se torne um motivo de discriminação e segmentação dos alunos.

Pacheco (2008) salienta que, mesmo diante dos direitos garantidos por meios constitucionais a respeito da educação para todos, a escola diferencia os sujeitos de forma negativa, por meio de barreiras impostas por uma organização curricular rígida, criando obstáculos para a aprendizagem e acabando, por vezes, retirando o direito do aluno à educação. Para o autor, o currículo deve ser entendido enquanto projeto que é composto por identidades diversas que necessitam de diferentes formas e ritmos para aprender.

Nesse sentido, as escolas devem ser capazes de determinar sua organização curricular e o professor deve ter autonomia para propor diferentes estratégias. Segundo o autor, no modelo atual de currículo (com a metodologia proposta para responder a uma avaliação específica), o professor tem uma “autonomia relativa”, ou seja, ele pode propor atividades de sua escolha, desde que cumpra os objetivos, transmita os conteúdos determinados e realize a avaliação de seus alunos.

Pacheco (2008, p. 185) defende que, para se evidenciar uma diferenciação curricular positiva dentro das escolas, é preciso pensar em uma "[...] política curricular igual e diversa", ou seja,

> [...] a situação ideal em qualquer sistema educativo democrático que salvaguarde a existência de uma escola pública para todos os alunos. A igualdade é reconhecida como factor de legitimação social da escola e a diversificação é entendida como uma pluralidade de caminhos que não conduzam à discriminação e à desigualdade.

Roldão (2003) também contribuiu para o entendimento do conceito de diferenciação curricular como uma das formas de inclusão do aluno no contexto escolar. Para a autora, o modo como se conceitua a diferenciação curricular, dentro de um currículo formulado a partir de questões técnicas, racionais e tradicionais, auxilia na manutenção de uma lógica de diferenciação social, econômica e cultural **negativa**. Essa diferenciação pode acontecer dentro de três níveis:

a) Nível político: diferenciam-se os sujeitos por meio de criação de barreiras políticas, legitimação das classes sociais e segmentando os alunos por nível social; os da classe trabalhadora em escolas técnicas, ou da classe média em escolas mais intelectualizadas. Numa sociedade dita do conhecimento, esse tipo de diferenciação em nível de política inclui aqueles com maior poder econômico e exclui os de menor poder econômico.

b) Nível organizacional: aqui, a diferenciação é percebida a partir da simplificação do currículo e da sua redução. Cria-se um "currículo mínimo", com objetivos simplificados, visando, geralmente, conhecimentos práticos. Tenta-se nivelar os alunos para atender às exigências do currículo uniforme, de forma que se acaba por colocá-los em uma situação de discriminação dentro do contexto escolar. O tipo de prática curricular aqui exposta é do tipo que não questiona as estruturas do currículo escolar e acredita nele como um modelo que deve ser seguido. Roldão (2003) critica a criação desses "currículos alternativos" dentro da escola, pois sugerem uma "adequação" das atividades ao nível do que o aluno sabe, dando a ele o papel de ativo e responsável por sua própria aprendizagem.

c) Nível pedagógico-curricular: neste nível, o professor precisa entender o currículo como um instrumento que pode e deve ser usado em seu favor. Ao contrário, a autora salienta que os professores estão cada vez mais legitimando a implantação de currículos uniformes que não dão conta das diferenças escolares.

Roldão (2003) observa que, para os alunos com menor poder econômico, a escola tem proporcionado um ensino voltado ao trabalho pouco qualificado. Para os alunos com

deficiência, a escola se vê incapaz de prestar o atendimento integral e acaba responsabilizando outras instituições pela sua educação ou, por vezes, responsabilizando aos cuidados da própria família. A autora afirma que é preciso reconstruir o conceito de diferenciação curricular e tirá-lo do nível da discriminação. Para Roldão (2003, p. 58),

> A diferenciação curricular que procuramos conceptualizar há de situar-se no plano da acção curricular inteligente da escola e dos professores, intencional e informada por conhecimento científico adequado, para, partindo de onde o aluno está [...], poder orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum, visando, na medida máxima possível, o melhor acesso de todos à integração plena na sociedade a que pertencem e de que são desejavelmente actores activo.

Há que se pontuar, em se tratando de diferenciação curricular, especialmente no Brasil, que poucos são os autores que tratam especificamente deste termo. Termos como "adequação curricular", "adaptação curricular" e "flexibilização curricular" para alunos com deficiência aparece com muito mais ênfase nos contextos de produção científica como uma das formas de inclusão escolar dos alunos com deficiência (VALERA, 2015; LOPES, 2010; BOER, 2012).

Discutiremos, entretanto, ao longo da apresentação dos dados recolhidos, por meio das políticas brasileiras, e do levantamento bibliográfico, por meio das teses e dissertações da CAPES, que o aluno com deficiência ainda encontra dificuldades para a inclusão dentro do espaço escolar, conforme indicam as pesquisas. A escola tem cada vez mais investido em espaços de atendimento especializado para conseguir auxiliar o aluno com deficiência, sem considerar necessária a mudança na estrutura dos currículos homogêneos presentes, hoje, em grande parte das escolas brasileiras. Lunardi-Mendes (2008) e Mesquita (2009) nos auxiliam nessa reflexão.

Em um de seus estudos sobre os currículos para alunos com deficiência intelectual na escola regular, Lunardi-Mendes (2008) realizou uma investigação com o objetivo de compreender como acontecem as práticas de organização e seleção do conhecimento na sala de aula regular. A partir disso, a autora realizou uma observação nas salas de aulas atentando para: a) seleção; b) organização; e c) distribuição do conhecimento.

A respeito da seleção do conhecimento oferecido para todos os alunos, Lunardi-Mendes (2008) constatou que partia dos professores a decisão de que tipo de conhecimento era considerado importante para a disciplina. Segundo a pesquisa da autora, a escola tinha um currículo prescrito que apontava a "disciplina" e qual "tema" devia ser trabalhado, mas não que conhecimento devia ser organizado para esse conteúdo. Por exemplo, em História, tem-se

que o professor deve trabalhar “tempo e espaço”, mas cabe ao professor selecionar os conhecimentos que ele acredita serem pertinentes para trabalhar tempo e espaço. De acordo com Lunardi-Mendes (2008), a escolha individual do professor não é apenas dele, mas de um conjunto de práticas já institucionalizadas na escola que vão moldar as decisões que o professor tomará. Isso faz parte do que a autora chama de “experiência compartilhada”, em que as experiências escolares vão indicando que conhecimento é ensinado aos alunos.

Segundo Lunardi-Mendes (2008), no Brasil, o foco para a seleção e distribuição do conhecimento está voltado para o ensino transmissor, cumulativo e uniformizador, logo, um currículo enrijecido. O foco está na técnica e na codificação, principalmente, de acordo com a pesquisa da autora, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, assuntos aos quais os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental dão maior ênfase.

Na análise da organização e da distribuição do conhecimento, a autora sinaliza que, para a organização, os professores, conforme já mencionado, privilegiavam atividades organizadas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Na distribuição do conhecimento dessas disciplinas, as informações oferecidas aos alunos eram desconectadas dos textos e atividades e as propostas careciam de sentido e contexto. Sobre isso, a autora destaca que

> [...] cada conteúdo dentro de uma disciplina é uma unidade específica e sem relação com as demais. O que é aprendido na primeira aula de Língua Portuguesa pode não ter relação com as outras aulas e assim por diante. O professor tem dificuldades inclusive, talvez em função disso, de relacionar o conteúdo com as hipóteses que as crianças constroem sobre os temas estudados. (LUNARDI-MENDES, 2008, p. 140).

Ou seja, o professor propunha-se a trabalhar com a disciplina, com o conhecimento que desejava “transmitir” ao aluno, mas, por vezes, acabava realizando esse objetivo de forma irrefletida e mecanizada, não por sua própria vontade, mas pelas práticas que já eram consolidadas no cotidiano escolar.

No sentido de contribuir para a discussão que aqui não se finda, Mesquita (2009) aponta importantes reflexões sobre o cuidado que devemos ter com as análises sobre currículo e diferenciação curricular. No artigo em que discute o processo de inclusão-exclusão escolar dos alunos com deficiência, a autora preocupa-se com a “dita” diferenciação curricular e indaga-se se ela, da forma que hoje é realizada na escola, serve para incluir os alunos da Educação Especial nas salas de aulas. De acordo com a pesquisa, as formas de flexibilização/diferenciação do currículo na escola estão sendo realizadas, no Brasil, pela inserção dos sujeitos no ambiente escolar, nos espaços individualizados de atendimento

especializado, pelas classes de aceleração ou passagem automática de uma séria a outra, sem que haja real avanço na aprendizagem do sujeito com deficiência. Segundo Mesquita (2009, p. 85), "[d]a forma como vem sendo desenvolvida, a diferenciação curricular legitima e oculta a manutenção de uma lógica de uniformidade curricular como eventualmente a alimenta e reforça. Nesse sentido, continua excluindo".

A partir da reflexão iniciada, entendemos a dificuldade de, tematicamente, resolver a questão da diferenciação curricular e de ampliar a discussão para autores que tratam nacionalmente sobre o tema, já que, no Brasil, muitos termos são dados como similares. Porém, entendemos a relevância desse debate ao oferecer ao campo do currículo na Educação Especial uma análise dos conceitos que o campo vem desenvolvendo, conceitos estes que ora se aproximam, ora afastam-se.

Bem como o termo diferenciação curricular, outros termos como adequação, flexibilização e adaptação escolar estão presentes nos trabalhos acadêmicos como uma das formas de inclusão possíveis para alunos com deficiência. Enquanto lentes teóricas brasileiras (em forma de publicação em livros, artigos, aprofundamentos sobre o tema), foram encontradas poucas referências. Essas referências, geralmente, são relacionadas a algum projeto de município, estado ou federação. Conforme será possível observar, os referenciais teóricos para as pesquisas indicadas por meio do levantamento bibliográfico estão ligados a autores estrangeiros ou projetos e diretrizes criados em nível nacional.

Para adaptação, observamos, a partir da definição de um dicionário on-line[9], que **adaptar** significa "ajustar-se, acomodar-se ou encaixar-se [uma coisa à outra]/modificar (algo) para que se acomode, se ajuste ou se adeque (a uma nova situação, um determinado fim, um meio de comunicação etc.)".

Enquanto referência ao termo adaptação curricular, observamos a incidência da citação em pesquisas acadêmicas do "Projeto Escola Viva – Adaptações Curriculares" (ARANHA, 2000) como elemento teórico para a explicação sobre o termo. O Projeto Escola Viva foi orientado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a fim de dispor aos professores alguns materiais que auxiliassem nas formações para o trabalho sobre educação inclusiva. O projeto elaborou cinco cartilhas e dois vídeos que tratam sobre a história da Educação Especial e Inclusiva e a possibilidade de construir a inclusão no espaço escolar. Dentro dessas cinco cartilhas, duas destacaram-se por tratarem de adaptações curriculares na sala de aula. Essas duas cartilhas orientam os professores no tipo de adaptação

[9] Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 11 mai. 2018.

que eles podem realizar a partir de determinadas propostas em sala de aula. Além disso, a adaptação curricular no Brasil é entendida a partir de duas perspectivas: adaptações curriculares de pequeno porte e adaptações curriculares de grande porte. No sentido mais amplo, de acordo com Aranha (2000, p. 8),

> Adaptações Curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: ao acesso ao currículo, a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível, a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais no processo de elaboração: do plano municipal de educação, no projeto pedagógico da unidade escolar, do plano de ensino professor.

Segundo Aranha (2000, p. 9), as adaptações curriculares de pequeno porte dizem respeito a "[...] modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula". Na cartilha, está explicitado, ainda, que as adaptações de pequeno porte devem ser realizadas em nível de objetivos, de conteúdos, de métodos de ensino e organização didática, do processo de avaliação e da temporalidade do processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos as adaptações curriculares de pequeno porte, conforme sugerido pela autora, como aquelas que são realizadas nas atividades de sala de aula, sem mudança do currículo no sentido mais amplo da sala de aula. Já as de grande porte são entendidas como "[...] ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc." (ARANHA, 2000, p. 9).

Observamos que o entendimento de adaptação curricular de grande porte se aproxima, de certa forma, do que foi evidenciado por meio da **diferenciação curricular** com base nos autores portugueses, no sentido de repensar os currículos presentes nas escolas atualmente. As adaptações curriculares de pequeno porte, conforme apresentaremos na análise das produções acadêmicas da CAPES, foram as que com mais ênfase apareceram nas pesquisas, evidenciando o modo como o professor modifica a atividade, organiza e disponibiliza recursos e/ou materiais para alunos com deficiência.

Encontramos, enquanto referência teórica, porém no campo da Psicologia e não como referência do trabalho na Educação, a produção "Adaptação Escolar", de autoria de Maria Helena Novaes. Segundo Novaes (2002), o conceito de adaptação construído pela Psicologia é entendido a partir das condições do meio em que o sujeito está inserido. Segundo a autora, "[a]daptação consiste, pois, num processo que leva o indivíduo a dominar as exigências do

meio, através de diversas modalidades, havendo sempre expectativas em torno das suas formas de adaptação nos diversos sistemas de relações" (NOVAES, 2002, p. 18).

A autora entende que a adaptação escolar não pode consistir apenas na mudança das atividades dos alunos, mas na forma como a escola pensa as propostas para todos os sujeitos que compõem o espaço escolar. De acordo Novaes (2002, p. 9),

> [...] "adaptação escolar" é, na maioria das vezes, só considerada em relação aos alunos, não se levando em conta a reciprocidade implícita do processo e a sua repercussão nos comportamentos dos professores e no clima psicológico da escola, sem se cogitar sequer em considerar os condicionamentos contextuais, situacionais e injuncionais inerentes à interação social.

Para Novaes (2002), portanto, pensar a adaptação diz mais sobre repensar o contexto e se adaptar a novas situações do que **adaptar** um aluno individualmente.

Outro autor que contribui para o aprofundamento da questão referente à adaptação curricular é Heredero (2010). Ele busca conceituar adaptação curricular como uma estratégia para se pensar a escola inclusiva. Seguindo as políticas brasileiras que indicam diretrizes para os alunos com necessidades educacionais especiais, o autor realiza sua reflexão com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (1998) e na forma como a inclusão escolar foi se solidificando no Brasil, principalmente com o disposto sobre Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996 – LDB/96.

Heredero (2010) traça uma retomada em seus estudos de como o Brasil começou o processo de discussão sobre a inclusão escolar, desde a constituição de 1988. O autor reflete que as ações para solidificar propriamente a Educação Especial como meio para a inclusão escolar começaram após a Constituição. De acordo com Heredero (2010), o que se viu nos textos políticos após a Constituição (1988) foi a menção da importância da Educação Especial, porém com foco ainda nas escolas especiais e nos serviços especializados para os alunos com necessidades educacionais especiais.

O autor indica que a LDB é um importante avanço para a área, já que dedica um capítulo para a reflexão sobre a Educação Especial. Ela especifica o que entende por Educação Especial e quais serviços devem ser oferecidos, além de referenciar os espaços. A partir da reflexão de Heredero (2010), podemos inferir que a Lei de 1996, que se constituiu como uma política educativa brasileira, gerou desdobramentos em forma de políticas curriculares, com o intuito de proporcionar maior aprofundamento do debate sobre Educação Especial e de oferecer, aos profissionais da educação, diretrizes para a organização da escola no sentido de atender à inclusão escolar.

Outro avanço, de acordo com o Heredero (2010), foi por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, que realizou um processo de conceituação da inclusão escolar, entendendo-a como um "[...] processo que pressupõe o preparo e construção de um novo sistema educacional, envolvendo recursos humanos, adequação de currículo, incluindo estratégias como as adaptações curriculares individuais" (HEREDERO, 1999 apud HEREDERO, 2010). O autor entende que a escola deve se adaptar às demandas para a inclusão escolar e não deixar a cargo do aluno com necessidades educacionais especiais esse processo. Heredero (2010, p. 197) defende que a "[...] educação inclusiva é uma questão de direitos humanos, e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, desenvolvidas e avaliadas".

Heredero (2010) reflete que uma das formas para se alcançar uma proposta de educação inclusiva em consonância com o princípio da educação inclusiva como um direito humano – de todos com direito a plena aprendizagem na escola – é pela adaptação curricular, que pode se constituir como um movimento para a efetivação da inclusão. Tal como o Projeto Escola Viva mencionado, o autor reflete sobre adaptações curriculares de pequeno porte e de grande porte, nos mesmos moldes das que já foram aqui explicitadas. Ele amplia e aprofunda o debate ao explicar melhor o que entende em relação a cada um dos pontos. Nas de pequeno porte, ou adaptações que partem do currículo ordinário, o autor entende que

> [...] São modificações que se realizam nos diferentes elementos da programação desenhada para todos os alunos de uma sala, ou ciclo, para fazer frente às diferenças individuais, mas que não afetam na prática o ensino básico do currículo oficial, já que não há modificação substancial dos elementos básicos do mesmo. (HEREDERO, 2010, p. 201).

Heredero (2010) defende que qualquer adaptação, seja de pequeno ou de grande porte, deve proporcionar uma estratégia didática que facilite a aprendizagem de todos os alunos. O autor, para melhor identificação do leitor das diferenças entre adaptações de pequeno e de grande porte, explicita que a de pequeno porte pode ser temporária, uma situação específica de um aluno, tal como o reforço escolar, que é específico e imediato a um caso, um conteúdo ou disciplina; nesse caso, não necessita adaptação do currículo como um todo.

As adaptações curriculares de grande porte, segundo Heredero (2010, p. 204),

> [...] são aquelas adaptações que consistem, principalmente, na eliminação de conteúdos essenciais, ou nucleares e objetivos gerais, que se consideram básicos nas diferentes matérias curriculares, e a conseguinte modificação dos respectivos critérios de avaliação.

Nas duas propostas do autor referentes às adaptações, foi evidenciado em seu estudo um importante elemento para a efetivação da sua reflexão: o plano individual de adaptação curricular, intitulado por ele de DACI[10] (Documento de Adaptação Curricular Individualizado). O modelo disponibilizado por Heredero (2010) consiste na indicação de aspectos pessoais do aluno e na consequente reflexão, por parte do professor, das necessidades para a adaptação curricular para um aluno em específico.

Heredero (2010) aponta em seu estudo a necessidade de analisar o motivo de se realizarem as adaptações curriculares nos contextos de escolarização. Segundo o autor, a forma como se ensina o aluno está pautada numa lógica uniforme, mesma explicação, mesma sequência, num "[...] protótipo de aluno médio" (HEREDERO, 2010, p. 201) e, nessa lógica, mais ajustes são necessários para sanar as dificuldades dos alunos diante do processo de escolarização. Importante salientar que, na obra analisada sobre adaptações curriculares em Heredero (2010), ora se evidencia o termo flexibilização e ora o termo adequação para que seja realizada a explicação sobre adaptação curricular.

Referente ao conceito de flexibilização curricular, encontramos em Pacheco (2000), na obra intitulada "Políticas curriculares: caminhos de flexibilização e integração", alguns teóricos que discutem a questão de um currículo flexível na escola. Santos (2000), em seus estudos sobre flexibilização curricular em Portugal, analisa que propor um currículo flexível é

> [...] abandonar o desenvolvimento de um currículo homogêneo, monocultural e se avançar para o desenvolvimento de um **currículo multicultural, flexível**, isto é, valorizando contextos específicos, com particularidades que os distinguem de outros e que atendam às características de cada aluno, de cada situação, os professores terão de se assumirem como construtores de currículo. (SANTOS, 2000, p. 104, grifos nossos).

Santos (2000) elucida, entretanto, que, mesmo assinalando que os professores devem se assumir como construtores do currículo, não deve ficar a cargo deles a mudança de um currículo homogêneo e rígido para um currículo flexível. A autora entende que todos os profissionais da educação devem estar em permanente discussão para as mudanças que devem acontecer. De acordo com Santos (2000, p. 108, grifos nossos),

> A cada um de nós cabe, assim, a responsabilidade de em cada dia, em cada momento pedagógico, em cada reflexão que façamos, **não esquecer que todos os alunos são**

[10] Para analisar a tabela, ver: HEREDERO, Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**. Maringá. v. 32. n. 2. p. 193-208. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 20 jun. 2018.

> **diferentes e que para cada especificidade teremos de encontrar respostas satisfatórias, congruentes com aprendizagens de qualidade geradoras de sucesso** e que permitam o afastamento da revalorização da seleção e da meritocracia na escola pública democrática.

A concepção de flexibilização curricular ainda é possível de ser compreendida a partir do estudo realizado por Gouveia (2012), que entende que um currículo flexível na escola é a possibilidade para a diferenciação pedagógica, ou seja, entender a escola a partir de suas diferenças e das diferentes possibilidades em que os alunos aprendem. A autora reflete a partir de autores como Pacheco (2002), Leite (2000) e Roldão (2009) para explicitar que a escola é capaz de realizar mudanças necessárias ao seu contexto. Ball et al. (2016), no estudo intitulado "Como as escolas fazem políticas", refletem que as políticas estão em constante mudança nos contextos locais e a própria escola pode, por meio das possibilidades e dos seus recursos disponíveis, criar políticas e abandonar aquelas que haviam sido planejadas.

Ainda em Gouveia (2012), o que a autora entende como flexibilização curricular vai além da adaptação de atividade em sala de aula, isto seria consequência de um currículo flexível, que permite aos professores planejar as estratégias necessárias aos seus alunos. A autora, em suas reflexões sobre um currículo para alunos com necessidades educativas especiais, salienta que, em um currículo homogeneizador, as necessidades serão acentuadas e as possibilidades de diferenciação pedagógica para essas necessidades não serão possibilitadas. Segundo Gouveia (2012, p. 30), "[...] se o currículo for fechado, as necessidades educativas do aluno correm sérios riscos de aumentar, mas, pelo contrário, as suas necessidades poderão ser atenuadas se o currículo desenvolvido for aberto e flexível".

A partir do dicionário on-line[11], o termo **flexibilização** é entendido como um meio para "torna(-se) menos rígido". Conforme as colocações de Gouveia (2012), a flexibilização curricular leva a uma adaptação do ensino para o aluno e a uma adequação do professor aos novos processos de aprendizagem, entendendo que a escola é plural e que as diferenças fazem parte do contexto escolar. O termo flexibilização curricular surge, então, mais como um processo "maior" para que as adaptações, adequações e diferenciações sejam possíveis do que como uma estratégia pontual para o aluno com alguma necessidade no contexto escolar.

No que se refere à adequação curricular, segundo o dicionário on-line[12], tem-se como significado "tornar-se ajustado, adaptação a; amoldar(-se)". Conforme já mencionado, o termo adequação curricular surge, na reflexão dos teóricos aqui expostos, como uma possibilidade

[11] Idem 8.
[12] Idem anterior.

para a adequação dos professores, dos materiais ou do conteúdo, para a efetivação dos processos de diferenciação ou adaptação curricular.

É importante salientar que os termos flexibilização e adequação, no banco de teses e dissertações da CAPES, são encontrados neste descritor quando a busca é realizada por "diferenciação curricular" em conjunto com as palavras "educação especial e deficiência intelectual", conforme indicação do Quadro 1.

Quadro 1 – Descritor: Diferenciação Curricular, Educação Especial e Deficiência Intelectual.

Número	Título	Autor	Ano	Nível
T1	Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais	MOSCARDINI, Saulo Fantato	2011	Dissertação
T2	Educação Inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica	DAMASCENO, Allan Rocha	2010	Tese
T3	Currículo e Educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos	VIEIRA, Alexandro Braga	2012	Tese
T4	Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade	BOER, Wania Aparecida	2012	Dissertação
T5	Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual	LOPES, Esther	2010	Dissertação
T6	Projetos políticos pedagógicos de escolas da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS: aproximações às proposições de flexibilização/adaptações curriculares	LOBO, Josilene Augusto	2011	Dissertação
T7	O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise	MELO, Hilce Aguiar	2008	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A seleção, a organização e a análise das pesquisas científicas teve como finalidade entender como o campo da Educação Especial está trabalhando os conceitos curriculares para alunos com deficiência, tais quais adaptar, flexibilizar, diferenciar e adequar, para clarear o emaranhado teórico que, muitas vezes, são evidenciados nas pesquisas acadêmicas para o público-alvo da Educação Especial.

A busca pelo banco de teses e dissertações da CAPES foi feita com base nos principais conceitos, a saber, "diferenciação", "flexibilização", "adaptação" e "adequação" curricular, em conjunto com "educação especial" e "deficiência intelectual". Os trabalhos são numerados

pela letra “T” acompanhada do respectivo número (1,2,3...) para facilitar o entendimento nas reflexões sobre eles.

No primeiro momento de busca, 131 trabalhos apareceram para o descritor “diferenciação curricular” associado a “educação especial” e “deficiência intelectual”. A área de concentração escolhida para refinar os resultados foi a área da Educação. Dos trabalhados encontrados, sete configuraram-se como próximos à temática pelo título e resumo do trabalho, conforme o Quadro 1, considerando os anos de 2008 a 2016, bem como o espaço temporal das políticas nacionais selecionadas.

Em T1, o autor buscou entender o processo de inclusão escolar de um aluno com deficiência intelectual inserido no ensino comum. Teve como *lócus* de pesquisa o espaço da sala de ensino regular e o AEE. Enquanto referencial teórico, T1 procurou conceituar inclusão escolar e deficiência, partindo da visão tradicional dada pela história da escolarização dos alunos com deficiência, buscando apresentar como, atualmente, tem se efetivado o trabalho com o aluno com deficiência intelectual na escola. Além disso, o autor procurou discutir as diretrizes e as políticas para a inclusão do aluno com deficiência[13] intelectual no ensino comum. Buscou evidenciar o sujeito com deficiência intelectual, desde os conceitos teóricos sobre a deficiência até as pesquisas sobre o processo de escolarização desse sujeito, e explicou os modos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com DI a partir das políticas e das produções científicas, realizando uma aproximação com a visão histórico-cultural de Vigotski.

Um dos objetivos específicos da pesquisa do autor foi apontar a existência ou não de adaptações curriculares que possibilitassem ao aluno com deficiência intelectual realizar as mesmas atividades que os outros alunos da sala.

Moscardini (2011), com base nas diretrizes e na política, entendeu que o currículo para o aluno com deficiência intelectual na sala de aula deve ser flexibilizado, levando em conta as necessidades desses sujeitos. O autor compreendeu que essa flexibilidade do currículo deve ser feita pelas adaptações curriculares, entendidas por ele como um meio de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência na sala de ensino comum.

Para Moscardini (2011, p. 30),

> A flexibilização do currículo deve ser pensada de acordo com o quadro apresentado pela criança, dessa forma, no caso de o aluno possuir necessidades educacionais

[13] Lei de diretrizes e bases da Educação (1996), Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009), entre outros.

> especiais advindas de uma condição clínica que impossibilita o alcance dos níveis mais elementares de escolarização e que comprometam o funcionamento psíquico, sensorial e cognitivo desse sujeito, devem ser organizadas adaptações curriculares que apresentem um caráter funcional, considerando as características próprias a esse indivíduo.

É possível perceber que o termo **flexibilização** é relacionado, no trabalho desse autor, ao conceito de adaptação curricular. Moscardini (2011) indicou a flexibilização curricular de forma mais abrangente, em que o currículo deve ter como opção não ser tão engessado, para que os profissionais da educação possam realizar, por exemplo, adaptações curriculares para os alunos que tenham alguma necessidade educacional especial específica, como pode ser o caso dos alunos com deficiência intelectual - tal como sugere Gouveia (2012).

O autor realizou um levantamento bibliográfico dos autores que discutem o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Um dos autores citados, Rodrigues (2001 apud MOSCARDINI, 2011), entende que, para a efetivação de práticas inclusivas, é preciso um processo escolar que permita a diferenciação do ensino, a flexibilização da metodologia na escola e adaptações curriculares para os alunos que necessitam, além de um trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da educação que compõem o contexto escolar.

Moscardini (2011) evidenciou que o processo de inclusão de alunos com deficiência (seja intelectual ou outra) não pode se reduzir às adaptações curriculares, pois estas podem simplificar e minimizar o conteúdo para o aluno. O autor refletiu que o direcionamento para uma flexibilidade do currículo para esse público é o trabalho, em colaboração, do professor da sala de ensino comum com o professor da sala de recursos multifuncionais (SRM). Além das adaptações referentes ao currículo da sala de aula, o autor questionou a falta de adaptação arquitetônica nos espaços escolares, alegando que grande parte dos espaços não tem estrutura adequada para que ocorra o processo de inclusão de todos os alunos na escola.

Em seus resultados, Moscardini (2011) sinalizou que as atividades para os alunos com deficiência intelectual são fragmentadas e minimizadas, indicando uma superficialidade das atividades para esses sujeitos. Para o autor, as atividades que são destinadas para os alunos com deficiência intelectual não são adaptadas de modo que possam ser realizáveis, geralmente sendo substituídas por outras que não são as mesmas oferecidas aos demais alunos.

Nos registros de Moscardini (2011), foi possível perceber, durante as atividades propostas em sala de aula, que os professores tinham interesse em adequar a atividade para o aluno com deficiência intelectual para que se garantisse a participação desse sujeito na proposta (na forma do discurso), porém esse interesse não foi visto em forma de ação efetiva

nas práticas dos professores. Na sua pesquisa, o autor destacou os seguintes pontos: a falta de diálogo entre os professores da sala de aula regular e dos professores especialistas (ou seja, a inexistência de um trabalho colaborativo); a falta de adaptação das propostas de sala de aula para que o aluno com DI pudesse participar das atividades e a falta de adaptação nas avaliações realizadas por esses sujeitos, que se viam diante de avaliações que não eram planejadas para eles. Deste último item mencionado, o autor ressaltou que "[...] as provas precisam ser pensadas a partir de uma flexibilização das metodologias de ensino com vista a suprir as carências trazidas por essas crianças" (MOSCARDINI, 2011, p. 148).

Em T2, estudo referente a uma tese doutorado, não houve possibilidade de se obter o arquivo digital na íntegra. Encontramos, porém, artigos que resultam dessa pesquisa e que evidenciaremos no sentido de refletir as contribuições do autor para o entendimento da inclusão do aluno com DI no ensino comum.

O estudo de Damasceno (2012) nos apresenta uma reflexão sobre o processo de inclusão no contexto escolar, processo este que demanda esforços como adaptações arquitetônicas, curriculares, desenvolvimento de diferentes tecnologias para os alunos e uma formação que entende o movimento diverso que acontece na escola. O autor considerou que o desafio para a escolarização dos alunos com DI está em propor uma educação para além dos espaços segregados que os coloca no ambiente escolar, como uma sala para o atendimento específico desse público (como o AEE). O autor defendeu em seus estudos que os Projetos Político-pedagógicos nas escolas são importantes, pois a sua construção coletiva possibilita a discussão sobre a inclusão que se pretende para a instituição e, sobretudo, permite que se discuta o que a escola já vem construindo em termos de inclusão. É possível compreender, a partir do texto de Damasceno (2012), que, a partir do diálogo sobre uma educação inclusiva e da elaboração e avaliação dos projetos político-pedagógicos, é viável o planejamento de currículos que atendam a diversidade escolar.

Em T3, Vieira (2012) teve como objetivo principal entender como o currículo escolar de uma escola de Ensino Fundamental promove ações de envolvimento de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas atividades. A principal intenção do autor era realizar uma interface do currículo escolar com a Educação Especial.

Em sua pesquisa, Vieira (2012) foi a campo observar como se estabeleciam as relações no cotidiano escolar, procurando entender as formas de trabalho entre o professor da sala regular e o professor especialista em Educação Especial, e como o currículo escolar era entendido pelos profissionais da escola. O autor revelou, em seu texto, que se sentiu acolhido pela escola para realizar uma pesquisa do currículo em interface com a Educação Especial. O

autor realizou um levantamento bibliográfico de pesquisas sobre currículo na Educação Especial e constatou que as pesquisas indicam o pouco esclarecimento, aos profissionais da educação, de como devem pensar, planejar e organizar propostas para o público-alvo da Educação Especial. Verificou-se, a partir das pesquisas analisadas por Vieira (2012), que as práticas pedagógicas eram reducionistas para alunos com deficiência e/ou transtornos, revelando pouco entendimento das possibilidades de aprendizagem desses sujeitos. As adaptações acabavam sendo expressadas por atividades fragmentadas e reduzidas e o aluno entendido como sujeito incapaz de realizar tarefas destinadas ao grupo da sala de aula regular.

Vieira (2012) considerou a necessidade de refletir sobre a flexibilização curricular, a adequação ou as adaptações que são realizadas no contexto escolar. O autor, com base nas leituras realizadas a partir de seu levantamento bibliográfico, considerou que muitos foram os trabalhos que consideraram as flexibilizações curriculares ou adequações como parte de um empobrecimento dos conhecimentos para alunos com deficiência e transtorno na sala de aula. O autor destacou que as escolas precisam ter autonomia para possibilitarem diferentes estratégias para os alunos, a partir do currículo escolar, mas que essas possibilidades só podem ser concretizadas ao se discutir um novo tipo de currículo, que debata e atenda as diferenças entre os sujeitos do espaço escolar. Segundo Vieira (2012, p. 101), "[n]esse movimento, passa-se a refletir sobre a necessidade de trabalhar com currículos mais flexíveis e centrados no acesso ao conhecimento comum em constante interseção com as especificidades trazidas pelos alunos para os cotidianos escolares".

Na escola analisada por Vieira (2012), realizando a discussão em conjunto com todos os profissionais e famílias, procurou-se refletir sobre o significado de uma possível flexibilização/adequação curricular. As indagações surgiram durante as discussões, conforme relata o autor:

> Foi justamente essa concepção de currículo que ajudou a escola a refletir sobre a questão flexibilização e adaptação curricular. O que será flexibilizado? O currículo? As práticas pedagógicas? As articulações entre os professores? **Flexibilizar o currículo traz a sensação de que o esvaziamos. Dele retiramos alguns conhecimentos, porque julgamos que o aluno não tem condição de apreendê-lo.** O conhecimento é o elemento que leva o estudante a buscar os bancos escolares. Logo, esvaziá-lo significa retirar o interesse a ser construído pelo aluno em relação à escola. (VIEIRA, 2012, p. 298, grifos nossos).

Após as reflexões realizadas, o autor revelou que o conceito de flexibilização e adequação foi ressignificado no contexto escolar da escola pesquisada, no qual

> [...] chegou-se à reflexão sobre a possibilidade de flexibilizarmos o fazer docente para criar condições para o aluno ser envolvido no currículo explorado no cotidiano escolar. **Flexibilizar ou adequar, nesse sentido, significa superar obstáculos que buscam dificultar o acesso ao conhecimento.** É uma experiência partilhada para tornar o currículo acessível, promovendo um fecundo diálogo entre as experiências comuns dos alunos e as especificidades que determinados estudantes levam para o cotidiano da sala de aula. (VIEIRA, 2012, p. 298).

Em suas considerações, o autor relatou que a reflexão realizada sobre o currículo em interface com a Educação Especial só foi possível por meio do trabalho colaborativo, realizado em conjunto com os professores regentes da sala de aula regular de ensino e dos professores do atendimento educacional especializado. Nesse processo de formação em que o pesquisador esteve inserido, participando ativamente do percurso dos professores, observou-se que esse contato entre os diferentes professores despertou a criatividade docente para construir práticas pedagógicas que oportunizassem o envolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial com o conhecimento escolar no cotidiano da sala.

Vieira (2012) compreendeu que o desafio das escolas se constitui nesse processo do trabalho colaborativo, refletindo que o AEE não pode se reduzir a um espaço de isolamento dos alunos público-alvo da Educação; ele deve ser um espaço de proximidade e articulação com a sala de aula regular, em que seja possível ao aluno vivências "[...]que favoreçam a formação dos conceitos necessários à aprendizagem" (VIEIRA, 2012, p. 304).

Em T4, no trabalho de dissertação de mestrado realizado por Boer (2012), a autora teve como objetivo analisar uma ação formativa na construção de um plano de adequação curricular a partir de uma diretoria de ensino do Estado de São Paulo, nos anos de 2007 a 2009. Neste trabalho, em específico, interessou-nos analisar o que a autora destacou como adequação curricular para o aluno com deficiência intelectual, a partir do seu enfoque teórico.

Boer (2012) realizou um recorte das legislações brasileiras, de 1971 a 2009, para discutir as adequações curriculares no Brasil. A autora mostrou que, no início, o professor da sala de aula regular não tinha contato com o aluno com deficiência, visto que este estava inserido em classes especiais ou, por vezes, era excluído do processo de escolarização. Em seu trabalho, a pesquisadora considerou que apenas a partir de 1988, com a Constituição, foi possível vislumbrar a participação dos alunos com deficiência no ensino regular, já que esse documento sinalizava como dever do Estado a educação de todos. Em sua pesquisa, Boer (2012) lançou uma narrativa dos documentos legais até o ano de 2009, dos federais e dos de nível estadual do Estado de São Paulo, para entender a inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular e como as questões de adequação curricular aparecem nas legislações brasileiras selecionadas.

A autora expressou preocupação em relação ao conceito, por entender que a falta de discussão sobre ele gera insegurança de como usá-lo e de como pode ser seu entendimento. De acordo com Boer (2012, p. 53)

> Percebeu-se em pesquisa na literatura científica brasileira que os documentos nacionais e internacionais pertinentes à temática das adequações curriculares utilizam diferentes "termos e conceitos". Isso gera insegurança e preocupação acerca do conhecimento, do conceito e da empregabilidade do termo para os profissionais da área da Educação Especial e dos professores das salas comuns.

A autora conceituou o termo adequações curriculares

> [...] "como um instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa". (HEREDERO, 2010, p. 199), por meio de um conjunto de modificações nos objetivos, nas estratégias metodológicas, nos critérios e procedimentos de avaliação para atender às especificidades do educando com deficiência intelectual, inserido no ensino regular. (BOER, 2012, p. 54).

Boer (2012) refletiu que, para que a inclusão dos alunos com deficiência intelectual se efetive, não é possível sem que haja auxílio da diferenciação pedagógica. A pesquisa aponta que pensar um currículo a partir da heterogeneidade ainda não é um elemento que os professores atendam como central nos seus planejamentos, diários ou registros. A autora explicita a importância da formação dentro e fora do contexto escolar, promovendo a relação dos professores especialistas com os professores da sala de aula regular, buscando dessa relação o conhecimento sobre as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual no processo de escolarização.

Esse processo de elaboração de adequações curriculares para alunos com deficiência intelectual, segundo a autora, "[...] desde a tomada de consciência, as metas, os procedimentos, a formação, a orientação até o trabalho em equipe com todas as suas nuances no trato interpessoal é **possível e viável no âmbito na prática escolar**" (BOER, 2012, p. 81, grifos nossos).

No T5, em estudo realizado por Lopes (2010), a autora buscou igualmente seguir o conceito de adequação curricular, por vezes vinculado à flexibilização ou à adaptação curricular, tal como outros autores aqui já mencionados. Lopes (2010, p. 49) indicou o motivo de ter escolhido adequação curricular para a pesquisa, porém salienta que também fará um uso do termo adaptação curricular:

> Para esta pesquisa elegeu-se o termo adequações curriculares, aqui entendidas como ajustes, modificações e diferenciações realizados para atender as necessidades dos

> alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência intelectual, neste caso, na sala de aula do ensino regular e na sala de recursos. Todavia, em algumas situações, poderá ocorrer o uso do termo adaptações curriculares.

A autora realizou um levantamento bibliográfico, tal como outros autores aqui mencionados, para indicar o que as pesquisas relatam sobre o tema e como o termo adequação é compreendido e interpretado. A autora destacou que o plano de adequação curricular que estava sendo construído não podia ser interpretado como responsabilidade do professor. A autora indicou, em sua pesquisa, o motivo de não poder corresponder apenas como função dos professores as adequações. Para Oliveira e Leite (2000, p. 15-16 apud LOPES, 2010, p. 48-49), há diferentes níveis de adequações curriculares

> **Adequações curriculares de aula:** refere-se a um conjunto de ajustes nos diferentes elementos da proposta curricular para possibilitar o processo de ensino-aprendizagem e interação do aluno com necessidades educacionais especiais na dinâmica geral da aula. São modificações que se realizam no contexto de sala de aula e estão relacionados com a priorização de objetivos e atividades, formas de agrupamentos de alunos, organização dos recursos materiais, utilização de variados procedimentos de avaliação e, essencialmente, o uso de uma metodologia variada que permita a interação e o estabelecimento do processo de ensino-aprendizagem.
> **Adequações curriculares individuais:** essas adaptações só deverão ocorrer quando todas as alternativas foram tentadas e o aluno possua um nível curricular significativamente abaixo do esperado pela sua idade. Assim, caracterizam-se como um conjunto de modificações propostas para um determinado aluno, com o objetivo de responder às suas necessidades educacionais especiais, as quais podem ser compartilhadas pelo resto dos alunos.

A autora indicou, em seus resultados, assim como já explicitado em T4, que a inclusão do aluno com DI só é possível por meio de um plano de adequação curricular para que seja oportunizada a ele uma aprendizagem baseada nos conhecimentos. Lopes (2010) ressaltou a falta de formação e capacitação continuada aos profissionais de educação da escola participante da pesquisa, dado que é preocupante, já que o professor não pode deixar de ser pesquisador, tendo em vista que há muitas estratégias que precisam ser conhecidas e trabalhadas para se criar possibilidades a todos os alunos.

A proposta de Lopes (2010, p. 117), mesmo em curto espaço de tempo, permitiu que a autora observasse que o

> [...] desenvolvimento do plano de intervenção possibilitou constatar que as adequações necessárias para atender as dificuldades dos alunos com deficiência, que se encontravam em situação de inclusão, consistiram-se em pequenos ajustes nos conteúdos, objetivos, estratégias, tempo e formas de avaliação.

Outro trabalho que se refere ainda ao descritor diferenciação curricular é de autoria de Lobo (2011), identificado por T6, que teve por objetivo entender como as escolas participantes da pesquisa proposta acatam as proposições curriculares nacionais direcionadas à Educação Especial em seus Projetos Político-pedagógicos. A autora observou que, embora as diretrizes e leis nacionais garantam um espaço que favoreça a aprendizagem do público-alvo, não é possível observar essa aproximação nos documentos locais das escolas.

Lobo (2011), a partir da referência em Lopes (2010), buscou indicar os diferentes trabalhos que discutem adaptação, adequação, flexibilização ou diferenciação curricular. Sua pesquisa evidenciou que

> Os conceitos que permearam essa pesquisa, **flexibilizar e adaptar,** serviram para compreender os caminhos indicadores para que o aluno com deficiência obtenha êxito ao ser incluído na escola regular, quer nas estratégias, nos métodos, nos recursos, nas formas ou nos instrumentos de avaliação. Essa alteração não deve significar simplificação do currículo, mas a garantia de que as necessidades desse aluno sejam atendidas em nível de igualdade com os demais alunos da sala de aula. (LOBO, 2011, p. 17)

A autora apresentou em sua análise que a flexibilização/adaptação não foi visualizada nos dados apresentados por meio dos projetos político-pedagógicos das escolas participantes. Os projetos mostraram-se distantes das políticas de educação inclusiva em nível federal "[...] à medida que não se objetiva desenvolver um currículo amplo e diversificado, e não se oferecem condições de aprendizagem a todo e qualquer aluno, além de não se preverem flexibilizações e ajustes nos conteúdos curriculares" (LOBO, 2011, p. 96).

Em T7, Melo (2008) buscou analisar as possibilidades de acesso dos alunos com deficiência intelectual ao currículo escolar, em escolas do Maranhão. Sua análise evidenciou que é preciso "[...] flexibilizar os componentes (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação, temporalidade, terminalidade) conforme a necessidade pedagógica do aluno e sua forma de construir conhecimento" (MELO, 2008, p. 101). Diferentemente dos outros estudos aqui apresentados, a autora tomou a sala de recursos multifuncionais para entender como esse serviço possibilita o acesso ao currículo escolar para o aluno com DI.

Melo (2008) constatou que há um distanciamento do currículo escolar com a SRM, e que essa distância acaba empobrecendo e esvaziando o currículo do AEE. A proposta do currículo escolar, de acordo com a autora, deve ter como premissa a formação continuada e colaborativa entre os profissionais, para que tenham conhecimento das especificidades e diferenças da escola e para que tenham conhecimento sobre os documentos que norteiam e

orientam suas práticas, a fim de promover ações de efetiva inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no espaço da escola regular.

Nesse primeiro quadro analisado, a partir do conjunto de pesquisas evidenciadas e dos autores citados, encontramos alguns caminhos, ou pistas, para definirmos diferenciação curricular. Compreendemos que a diferenciação curricular deve permitir à escola um repensar do currículo a partir do todo, planejando a diferenciação dos percursos individuais, entendendo que os alunos não aprendem no mesmo ritmo e de forma idêntica. Observamos a maior incidência das discussões de diferenciação curricular no campo da Educação em Portugal, local em que os autores vêm realizando um aprofundamento da questão para os currículos escolares portugueses. No Brasil, ainda que timidamente, as pesquisas estão procurando discutir o conceito; Lunardi-Mendes (2008) e Mesquita (2009) são aproximações para o aprofundamento da diferenciação curricular no Brasil, tais como as teses e as dissertações aqui citadas.

Na segunda busca realizada para esta pesquisa, utilizamos os descritores “adaptação curricular”, “deficiência intelectual” e “educação especial”, também com refinamento da busca a partir da área de conhecimento concentrada na Educação. A partir dos descritores, 153 trabalhos foram encontrados; destes, seis aproximaram-se do tema pelo título e pelo resumo das pesquisas observadas, conforme indicados no

Quadro 2 .

Quadro 2 – Descritor: Adaptação, deficiência intelectual e educação especial.

Número do trabalho	Título	**Autor**	**Ano**	**Nível**
T8	Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações	VALERA, Juliessa Ricce.	2015	Dissertação
T9	O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental	MESQUITA, Guida.	2015	Dissertação
T10	O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual: o currículo escolar em questão	SANTOS, Raquel Pierini.	2015	Dissertação
T11	Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo: tecendo aproximações	FLORO, Lisiane Fonseca Diogo	2016	Dissertação

T12	DEFICIÊNCIA, CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo	CORREIA, Gilvane Belém.	2016	Dissertação
T13	Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar	MESQUITA, Amélia Maria Araújo.	2013	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Nos descritores “adequação” e “flexibilização”, os trabalhos encontrados foram os mesmos dispostos aqui com relação à adaptação curricular. Os trabalhos enumerados T9 e T10 também foram localizados no descritor de diferenciação curricular.

Em uma importante pesquisa para a área do currículo na Educação Especial, Valera (2015) procurou evidenciar os trabalhos que se referem à deficiência intelectual e à adaptação curricular nas teses e dissertação, detalhando os objetivos dos trabalhos e seus principais referenciais teóricos. É importante destacar que trabalhos como o de Valera (2015) contribuem para que o campo observe como as pesquisas científicas têm trabalhado os conceitos, o que possibilita avanços na discussão para não haver equívoco no uso de alguns termos. O recorte temporal dessa pesquisa é de 1998 a 2013, justificado pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares de 1998.

A autora apresentou, em seus dados, que grande parte dos trabalhos analisados indicam que o professor não trabalha com as adaptações curriculares por desconhecimento e despreparo, e que as consideram um desafio. Além disso, a pesquisa também mostrou que a maior parte dos trabalhos referenciam a adaptação curricular por meio do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e pelo Projeto Escola Viva (2000), já mencionado aqui neste trabalho.

Outra importante consideração da autora diz respeito à conceituação de deficiência intelectual. Para quase todos os trabalhos destacados, a definição foi extraída da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD).

Valera (2015) justificou o uso de adaptações curriculares nesta pesquisa compartilhando do entendimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Segundo a autora, “[...] foi encontrada uma amplitude de termos nas produções para referir-se à adaptação curricular, como: ‘ajustar, modificar, adaptar, adequar e flexibilizar o currículo’” (VALERA, 2015, p. 126).

A autora destacou a importância da análise de pesquisas que evidenciam a adaptação curricular, visto que os trabalhos analisados indicam esse movimento curricular como um necessário componente na prática dos profissionais da escola, que devem trabalhar em conjunto para que os alunos tenham suas especificidades respeitadas e atendidas. Valera (2015, p. 129) destaca que

> [...] é necessário reestruturar as práticas pedagógicas desenvolvidas para o atendimento do aluno com deficiência intelectual, bem como oferecer cursos de formação em serviço, voltados para as adaptações curriculares. Conforme apontaram os resultados, os professores relataram possuir pouco conhecimento dos Parâmetros Curriculares: Adaptações Curriculares, das diretrizes e dos projetos políticos pedagógicos da escola em que trabalham. Mostraram, ainda, um insuficiente conhecimento a respeito de como e em quais situações devem realizar as adaptações curriculares.

Outro importante estudo para entender os movimentos curriculares de inclusão dos alunos com DI no espaço escolar é o de Guida Mesquita (2015). A autora buscou analisar como acontece o processo de alfabetização de uma aluna com DI inserida no ensino regular. Para essa análise, esteve inserida em dois diferentes espaços: na sala de ensino regular e na sala de recursos multifuncionais. Na escola pesquisada, a autora evidenciou que há um entrelaçamento entre esses dois espaços e os professores, facilitando o processo de alfabetização da aluna. Mesquita (2015, p. 140) mostrou que a diferenciação curricular

> Faz parte dos principais indicadores na efetivação da inclusão e, consequentemente, na aprendizagem. Existia um elo de comunicação entre os profissionais de sala comum e os da SRM, portanto as atividades continuavam sendo trabalhadas no AEE, mas de forma diferente, utilizando outros materiais.

A diferenciação curricular, no caso deste trabalho, ficou marcada pela possibilidade de diálogo entre os diferentes profissionais da escola para oportunizarem diferentes estratégias para a aluna com DI. A diferenciação não ficou restrita à adaptação de uma atividade específica, mas ao conjunto de informações e conhecimentos que eram disponibilizados para a aluna e eram planejados pelos diferentes profissionais que a acompanhavam.

No estudo realizado por Santos (2015), a autora procurou identificar como os professores realizam intervenções pedagógicas para uma aluna com deficiência intelectual no segundo ano do Ensino Fundamental. Em seu fundamento teórico para definir os termos da pesquisa, Santos (2015) salientou que a adaptação curricular não pode consistir em apenas adaptações simples, reducionistas, deve abarcar toda a comunidade escolar. Em seu entendimento, as adaptações curriculares significam "[...] perspectivas educacionais para atuar

em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos" (SANTOS, 2015, p. 44). Em um nível mais amplo, a autora sugere que a adequação é um termo que abarca o contexto geral, ou seja, adequação do contexto, enquanto a adaptação é sugerida para ser planejada pensando no aluno.

Santos (2015) refletiu, em suas considerações, a necessidade de um currículo planejado para a diversidade, e não um adaptado apenas para o aluno com deficiência. Inserida em campo, percebeu que não só o aluno com deficiência intelectual tem especificidades, mas, sim, cada aluno que compõe a sala de aula. A análise feita pela autora indicou uma outra base teórica para a reflexão de adaptações curriculares e contou com as contribuições de Vigotski (1997), Saviani (2008), Goés (2002), Miralha e Schulünzen (2007) e outros, todos de uma vertente histórico-crítica/histórico-cultural.

De acordo com Vigotski (1997 apud Santos, 2015, p. 41) o currículo não pode ser ajustado apenas a um indivíduo, pois não resolverá o problema principal, que é "[...] passar do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico, saber espontâneo ao saber sistematizado, do conhecimento popular ao conhecimento erudito, das funções elementares às funções superiores", alternativas essas que só se dão por meio da mediação, que, segundo a autora, não pode ser fragmentada por uma adaptação de atividade ou de um conteúdo.

A autora concluiu seu estudo dizendo que, mesmo as professoras não sabendo o que é um currículo adaptado, ou adequado, ou flexibilizado, elas tentavam realizar práticas que envolvessem todos os alunos, oportunizando momentos em que os alunos com DI pudessem avançar nos conhecimentos que já possuíam e construir novas relações com os conhecimentos oferecidos. Santos (2015, p. 87) relata na pesquisa que foi por meio de atividades adaptadas (mesmo não sabendo que as realizava) que se possibilitou a saída da zona de conforto do aluno com deficiência intelectual e, segundo a autora, "[...] criou estímulos os quais a levaram a um crescimento acadêmico e, acima de tudo, um crescimento intelectual e social".

No estudo realizado por Floro (2016), a autora preocupou-se em identificar se existem orientações curriculares para a sala de recursos multifuncionais e se existe a interface com a sala de aula regular na escola pesquisada, em uma cidade paulista. Diante dos desdobramentos da pesquisa, a autora concluiu que não se tem um questionamento de que conhecimento deve ser oportunidade no AEE; como consequência, as atividades são minimizadas no espaço, já que não há um conhecimento do importante papel do suporte para o aluno com deficiência intelectual.

Em nível de adaptação curricular, a autora considera que um orientador das práticas das SRMs são os parâmetros curriculares sobre adaptações curriculares, que, segundo a

pesquisadora, são pouco conhecidos pelos professores da escola. Além disso, a autora explica que no compilado de textos analisados por sua pesquisa, nenhum distingue claramente a diferença entre adequação, adaptação e flexibilização (termos que são utilizados como sinônimos).

Floro (2016) dedicou uma seção a explicar os conceitos de adequação, adaptação e flexibilização, apoiada em diferentes autoras, que ora concordam, ora discordam. Segundo a autora, não se chegou a um consenso, pois não se entende o que o termo de fato sugere para o trabalho com o público-alvo da Educação Especial. Fonseca (2011, p. 38 apud FLORO, 2016, p. 59) compreende que os três termos podem ser assim esclarecidos:

> **Flexibilização** – programação de atividades elaboradas para sala de aula – diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.
> **Adequação** – atividades individualizadas que permitam o acesso a currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno – dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.
> **Adaptação** – focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais – diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos.

A autora defendeu o uso de adaptações curriculares por entendê-las como um "[...] aglutinado das ações de flexibilização e adequação" (FLORO, 2016, p. 60).

Floro (2016) esclareceu que, ainda que se tenha regulamentado o discurso de flexibilização e adaptação nos documentos legais brasileiros, pouco do que é orientado é colocado em prática. O trabalho da pesquisadora deu-se na análise de um possível currículo no AEE, mas verificou que esse trabalho quase não tinha interface com a sala de aula regular, ponto importante para discutir a falta de trabalho colaborativo entre os profissionais da educação.

Na produção realizada por Correia (2016), a autora procurou analisar como as pesquisas científicas discutem conceitos de deficiência, conhecimento e aprendizagem. Em seus registros, a partir dos trabalhos analisados por sua pesquisa, os termos adaptações, adequações e flexibilizações apareceram em grande quantidade no que se refere ao currículo na Educação Especial. Correia (2016) explicitou, em seus resultados, que, da forma como são descritas e praticadas nas escolas, as adaptações curriculares minimizam e fragmentam o conhecimento para o aluno com deficiência.

Tal como outros autores aqui já evidenciados, Correia (2016) indicou os autores que trabalham as adaptações/adequações e flexibilizações curriculares e buscou explicitar que não podemos deixar de ressignificar esses termos, visto que são importantes para o processo de inclusão do aluno com deficiência.

Ainda em Correia (2016), a pesquisadora procurou refletir sobre o fato de que a mudança para entender a adaptação curricular está fundamentada no novo paradigma para se pensar a Educação Especial, que agora se justifica não na mudança do aluno para se adaptar/adequar à escola, mas na mudança do meio em que o aluno está inserido, nesse caso, por meio do currículo escolar.

Amélia Mesquita (2013) teve seu trabalho discutido na seção de práticas curriculares na escola regular nesta dissertação. O trabalho da autora permitiu a reflexão de que precisamos abandonar certos "pré-conceitos" para conseguir avançar em alguns aspectos escolares que, por vezes, entendemos como certos, possíveis de soluções rápidas.

Consideramos necessário ressaltar que, no Brasil, por meio dos textos mencionados, os termos aparecem nas produções e documentos legais vinculados à adaptação, adequação e flexibilização com autores ora brasileiros, ora espanhóis (como Heredero (2010) e suas contribuições para se pensar a adaptação curricular).

Enquanto diferenciação curricular, ou até flexibilização curricular, encontramos maior literatura nos autores de Portugal. Esse país tem uma extensa produção sobre esses conceitos, já que existem leis e decretos que regulamentam a diferenciação curricular para alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A partir do segundo quadro de pesquisas aqui analisados, definimos alguns pontos que se aproximam desses autores no que se refere à adaptação/adequação/flexibilização curricular e algumas aproximações e distanciamentos quando tratamos de diferenciação curricular. Em referência à adaptação curricular, grande parte dos teóricos entendem-nas como sendo de "pequeno" e "grande" porte, e algumas nomenclaturas que são registradas a partir dessas. As adaptações de pequeno porte, conforme registrado nos recortes teóricos aqui evidenciados, são entendidas como pequenas modificações pontuais nas estratégias de uma atividade específica. Já as de grande porte são modificações na estrutura geral do currículo escolar, tanto da organização curricular quanto das estratégias para seleção e organização do conhecimento. Observamos que esses conceitos, tanto de adaptação de pequeno porte quanto de adaptação de grande porte, aparecem com muito mais frequência no contexto de produção científica brasileira como uma das estratégias para a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Básica.

A respeito do conceito de flexibilização curricular, também registrado no contexto de produção teórico/científico, observamos o termo sendo definido como um conceito "guarda-chuva", que abarca conceitos como adaptação e adequação nas produções analisadas. Esse conceito foi encontrado tanto em produções brasileiras quanto portuguesas, indicando uma mudança em nível curricular geral, devendo incluir adaptações e adequações curriculares.

Entende-se que as discussões referentes à diferenciação curricular, à adaptação curricular de grande porte e à flexibilização curricular se aproximam no sentido de buscar entender a necessidade de reflexão e mudanças curriculares em nível mais geral, que ultrapasse as disciplinas específicas da sala de aula regular e reorganize o currículo escolar e as práticas curriculares. As adaptações de pequeno porte e as adequações curriculares citadas nas produções teóricas/científicas, aqui explicitadas, são discutidas mais no nível específico de uma atividade do que de uma reestruturação curricular.

A partir das reflexões que não se findam aqui sobre esses importantes elementos para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, consideramos o que Pletsch (2009, p. 135) aponta em seus estudos sobre esses conceitos:

> Embora o conceito de flexibilização/adaptação e mais recentemente de adequação curricular mereça maiores análises críticas, se o tomarmos como uma possibilidade de reestruturação do currículo comum nacional prescrito para todos os alunos, agora também dirigido para os alunos com necessidades educacionais especiais — diferentemente de épocas anteriores, em que o currículo para esses alunos era totalmente diferente daquele oferecido aos demais — o mesmo representa um avanço para o processo de escolarização desses sujeitos.

Para que se realize a ressignificação e por vezes até a desconstrução desses conceitos, cabe um maior aprofundamento dos diferentes movimentos na sala de aula regular por meio das práticas curriculares. Conforme foi visto, muitas das pesquisas aqui apresentadas tratam sobre as práticas pedagógicas para os alunos com deficiência. Essas práticas revelam as fragilidades das adaptações curriculares, ora por falta de formação continuada, ora por falta de conhecimento sobre os próprios alunos. É necessário avançar e entender que tipo de formação esses professores estão adquirindo no seu espaço de trabalho, como é a discussão sobre o currículo para os alunos e as significações que são dadas aos documentos orientadores.

3.2 DIFERIR, ADAPTAR, FLEXIBILIZAR OU ADEQUAR: POLÍTICAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA (2008-2016)

No Brasil, observamos, desde a Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), importantes avanços para os direitos e a escolarização de alunos com deficiência. Textos políticos, decretos, leis, portarias ou normativas foram estabelecidas para garantir os direitos desses sujeitos. Das políticas e/ou textos políticos que analisaremos, vamos entendê-los enquanto "políticas curriculares", pois são

> [...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de **selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo**, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (SACRISTÁN, 2000, p. 109, grifos nossos).

Considerando a importância da PNEPEEI (2008) e os impactos dessa política nos demais documentos norteadores da Educação Especial, realizamos a seleção dos documentos brasileiros da Educação Especial, entre os anos 2008 a 2016, a fim de entendermos como os conceitos discutidos anteriormente são ressaltados nas políticas curriculares pelo viés da inclusão.

Vale ressaltar, antes de evidenciarmos as questões de como a inclusão dos alunos com deficiência intelectual são expostas nos documentos entre 2008 a 2016 (e se a adaptação aparece como forma de efetivação da inclusão), que as questões referentes à inclusão dos alunos, por meio das adaptações curriculares, foram vislumbradas em documentos curriculares brasileiros nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – adaptações curriculares: atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais já no ano de 1998. Segundo Mesquita (2010, p. 311), esses parâmetros foram

> [...] elaborados em 1998 pela Secretaria de Ensino Fundamental em parceria com a Secretaria de Educação Especial [...]. O documento foi elaborado com base no reconhecimento da diversidade existente na população escolar e na necessidade de respeitar e atender a essa diversidade.

Além da breve observação de que a adaptação curricular para o aluno com deficiência não é uma novidade no campo da Educação Especial no Brasil, é importante salientar que grande parte das políticas que o país foi construindo dos anos de 1990 até os dias atuais são decorrentes de acordos mundiais, tanto os PCNs (1998) quanto a PNEPEEI (2008).

Exemplos podem ser dados a partir dos objetivos de três importantes documentos: a Declaração Mundial sobre Educação para todos (WCEFA, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência

(ONU, 2006), acordos em que o Brasil é signatário. Esses documentos, que se constituem como políticas internacionais, têm influenciado países como o Brasil na instituição das políticas educativas na perspectiva inclusiva.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (WCEFA, 1990) é um documento que tem como foco traçar objetivos para uma educação universal, que atenda às necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes. A justificativa para a criação desse acordo está amparada em índices de falta de acesso à escolarização de muitas crianças e adolescentes, falta de acesso ao conhecimento pela população de um modo geral e à preocupação com o analfabetismo funcional. Dividido em dez artigos, proclama os seguintes objetivos: a) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; b) expandir o enfoque; c) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; d) concentrar a atenção na aprendizagem; e) ampliar os meios de e os raios de ação da educação básica; f) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; g) fortalecer alianças; h) desenvolver uma política contextualizada de apoio; i) mobilizar recursos; e j) fortalecer a solidariedade internacional.

Por meio desse documento, é possível inferir que a preocupação internacional está voltada ao acesso à educação a todos, entendendo a educação como meio de alteração da realidade econômica e social, dado o momento histórico de constantes transformações em que o documento foi criado (década de 1990 do século passado). No que diz respeito às consequências no Brasil, entendemos que esse acordo fortaleceu e propiciou, de maneira significativa, o crescimento das políticas públicas de universalização da educação no país.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), constatamos que a preocupação central do acordo está focada no direito e no acesso à educação para o público-alvo da Educação Especial. O texto sugere formação para trabalhar com esse público, espaço e tecnologias adequadas, além de um currículo que corresponda às necessidades dos educandos, apoio financeiro dos governos e instituições nacionais e internacionais para propiciar uma educação de qualidade. O documento responsabiliza não só o governo pela educação desse público, mas também a família, a escola, a comunidade etc. Essa declaração, para o Brasil, contribuiu para o comprometimento do país com a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, prioritariamente na escola de ensino comum.

O acordo mediado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) aponta a preocupação da comunidade internacional em traçar objetivos que garantam, especificamente, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação.

Cabe destacar que esses três acordos se configuram em textos políticos, de âmbito internacional, pensados para a Educação e que influenciam na criação de políticas nacionais que, consequentemente, exercem influência nas práticas curriculares dos professores nas instituições escolares.

De 2008 a 2016, textos políticos foram discutidos e estabelecidos para a garantia de direitos aos sujeitos com deficiência, textos estes que se configuram em uma reescrita dos acordos traçados anteriormente (que prometem a garantia da inclusão dos alunos no sistema de ensino regular).

No quadro a seguir (Quadro 3), destacamos os documentos políticos e o detalhamento de cada um deles de forma que possamos ressaltar se a adaptação aparece como uma das formas de inclusão do aluno com deficiência no espaço escolar.

Quadro 3 – Documentos políticos brasileiros sobre Educação Especial (2008-2016).

Ano	Documento	Detalhamento dos documentos
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008. (Brasil, 2008)	Apresenta os marcos históricos e normativos da educação especial, guiados pelo movimento mundial de inclusão direcionado pela educação inclusiva, como forma de superação e produção da exclusão escolar. Apresenta o diagnóstico *e define o público alvo da educação especial no Brasil, com o objetivo de "assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino*" [...].
2009	Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. (Brasil, 2009a)	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, devendo ser executados e cumpridos inteiramente, como neles se contêm, conforme decreta o Art. 1.
2009	Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009. (Brasil, 2009b)	Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Define o AEE que tem a função de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, para o público-alvo desta resolução, dentre outros aspectos.
2010	Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. (Brasil, 2010)	Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica** e trata, na Seção II, Art. 29 sobre a Educação Especial "*como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar*".

2011	Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. (Brasil, 2011)	**Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e define as competências e *a garantia de um sistema educacional inclusivo***, *preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia dos serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.* Este Decreto revoga o Decreto n. 6.571 de 2008.
2014	Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (Brasil, 2014)	**Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024),** com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. A referida lei *prevê a garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; com previsão de subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal*.
2015	Lei n. 13.146, de 06 de junho de 2015. (Brasil, 2015)	**Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir dos documentos citados, procuramos analisar de que forma a inclusão escolar é evidenciada em cada um deles e se ela é relacionada à adaptação, diferenciação ou flexibilização curricular para os alunos com deficiência intelectual.

A PNEPEEI (2008) realiza um histórico da Educação Especial e seus marcos, além de explicitar seus objetivos, seu público-alvo e as diretrizes para a consolidação da política. Referente ao ensino na sala de aula regular, observamos menções diretas na relação com o AEE, não podendo o AEE ser substitutivo ao ensino da sala regular. Segundo a PNEPEEI (2008, p. 11, grifos nossos),

> As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado **diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização**. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Ainda de acordo com essa política, o ensino no AEE deve estar em consonância com as propostas pedagógicas do ensino comum. O documento, no entanto, não indica em suas

diretrizes como essa relação pode ser feita, explicitando apenas que os sistemas de ensino comum devem se organizar para oferecer aos estudantes

> [...] 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. (PNEEPEI, 2008, p. 13, grifos nossos).

Apesar de não fazer menção à adaptação de atividade e/ou currículo, inferimos que, por meio da especificação de que deve ser proporcionado aos estudantes recursos pedagógicos que favoreçam a promoção de sua aprendizagem e a valorização das diferenças, além de garantir acessibilidade e eliminar barreiras de comunicações e informações, fica implicitamente sugerido que algumas atitudes devam ser tomadas para que as barreiras possam ser eliminadas.

No Decreto n. 6.949, de 2009, que se refere ao direto da pessoa com deficiência, ao longo de 24 páginas, observamos que a inclusão é indicada a partir de seis trechos. Em um deles, o documento explicita em seus princípios gerais que a pessoa com deficiência deve ter "[...] a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade" (BRASIL, 2009, p. 3). No Artigo 19, em que se trata sobre vida independente e inclusão na comunidade, o decreto elucida que

> [...] Os Estados Partes desta Convenção reconhecem o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas, e tomarão medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo desse direito e sua plena inclusão e participação na comunidade. (BRASIL, 2009, p. 9).

No Artigo 24 do decreto, que especifica os direitos à Educação, o documento aponta que os Estados Partes devem assegurar uma educação com "[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis" (BRASIL, 2009, p. 11). Para assegurar esse direito, o documento sugere que os Estados Partes realizem uma série de medidas para que haja o cumprimento dele:

> [...] a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio

> individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Com relação às adaptações, o decreto deixa claro, por mais de uma vez, que "adaptações razoáveis" devem ser feitas para garantir a plena participação da pessoa com deficiência em diferentes atividades da vida, seja na educação, no trabalho, na saúde, na reabilitação etc. O texto também apresenta o significado de "adaptações razoáveis", que aparece ao longo da escrita do decreto. Segundo o documento,

> "Adaptação razoável" significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (BRASIL, 2009, p. 3).

Como trata-se de um documento a respeito dos direitos das pessoas com deficiência, não faz menção aos serviços de atendimentos especializados e da sala regular de ensino. Como podemos observar, o documento tratou a inclusão de maneira mais ampla, apontando diretrizes para que se cumpram os direitos das pessoas com deficiência na sociedade como um todo (seguindo as recomendações dos acordos mundialmente firmados e aqui já enunciados).

O terceiro texto aqui analisado foi a Resolução n. 4, de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Logo no início da resolução, ficou explicitado que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser matriculados na escola de ensino comum e no AEE. Como já fora frisado pela PNEPEEI (2008), o AEE não é substitutivo ao ensino comum. Segundo o documento, é função do AEE disponibilizar recursos de acessibilidade para o aluno com deficiência na escola.

> [...] consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009, p. 1).

Percebemos que a resolução indicou, enquanto função do AEE, elaborar recursos para a plena participação do aluno no currículo escolar. O documento não menciona, entretanto, se o currículo ou as atividades devem ser adaptadas. A Resolução n. 4 (2009) também explicita

qual a função do professor do AEE, sendo ele responsável pela articulação com a sala de ensino comum. No Artigo 13, parágrafos sexto e oitavo, fica assim indicado:

> VI - Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

Ao longo do texto, a resolução aponta, além das atribuições do professor do AEE, o público-alvo atendido pela Educação Especial (bem como já realizado pela PNEPEEI, 2008), e como o financiamento se dá, na rede pública, para esses alunos. O documento explicita, ainda, que é função do Projeto Político-pedagógico (PPP) das escolas (entendidas nesta Dissertação como documentos curriculares das instituições), a institucionalização da oferta do AEE. Na resolução, não são encontrados termos como adaptação, adequação ou inclusão.

A Resolução n. 4, de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, menciona, na Seção II, Artigo 29, a Educação Especial. Segundo as Diretrizes (BRASIL, 2010, p. 10, grifos nossos), a "[...] Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, **é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar**". Novamente, em um texto político brasileiro, fica registrado que a Educação Especial faz parte do ensino regular, devendo as escolas, em seus currículos, contemplarem-na.

Pela primeira vez, a partir da PNEPEEI (2008), um documento explicitou o conjunto de funções tanto do professor da sala comum como do AEE. De acordo com o texto,

> [...] Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2010, p. 11).

Observamos, novamente, de acordo com o documento curricular, que cabe ao professor do AEE organizar e orientar os serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade. A respeito da inclusão, o documento faz referência ao longo de quatro pontos. O primeiro diz respeito à garantia que o Estado brasileiro deve prover ao acesso, à inclusão, à permanência e à escolarização das crianças, jovens e adultos da Educação Básica nas instituições educacionais (BRASIL, 2010). No segundo ponto, nas referências conceituais das diretrizes, a

inclusão é mencionada para proporcionar a todos os alunos da Educação Básica "[...] I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola" (BRASIL, 2010, p. 2). No título IV das diretrizes, sobre acesso e permanência para a conquista da qualidade social, fica estabelecido, no Artigo 8, que:

> A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. (BRASIL, 2010, p. 3).

O último ponto de inclusão do documento indica que as escolas de Educação Básica devem ter a inclusão como um requisito essencial para a garantia da plena aprendizagem dos alunos. Referente à adaptação, adequação ou outro termo dos aqui explicitados, não foi encontrado nenhuma destes termos no documento.

Outro documento aqui listado diz respeito ao Decreto n. 7.611, que "[...] dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências" (BRASIL, 2011, p. 1). Assim como garante a Resolução n. 4, de 2009, o Decreto n. 7.611 afirma que é dever do estado a "I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades" (BRASIL, 2011, p. 1). No Artigo 3, que dispõe sobre os objetivos do AEE, o decreto reitera que faz parte das atribuições desse serviço o provimento de

> [...] condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 2).

O referido decreto, no Artigo 5, aborda a questão da inclusão por meio da formação de professores, gestores e outros profissionais da educação para a "[...] elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade" (BRASIL, 2011, p. 2).

Ao longo dos textos já citados, podemos perceber que grande parte dos registros que são feitos nesses documentos ocorrem para afirmar que a educação deve garantir um sistema educacional inclusivo e a plena participação e permanência dos alunos da Educação Especial na sociedade. Realizam, também, uma espécie de discurso único para assegurar que as escolas

devem preparar recursos pedagógicos que incluam esses alunos, para eliminar as barreiras de aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) constitui-se em um documento composto por metas para serem alcançadas pela Educação no prazo de 10 anos. Entre essas metas, encontra-se uma específica para a Educação Especial. A Meta 4 pretende

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente 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. 24).

A meta traça um breve histórico da importância da Educação Especial, além de salientar os direcionamentos da PNEPEEI. Segundo o PNE (2014), as estratégias da meta pretendem garantir aquilo que já foi evidenciado na Política Nacional, por meio de um sistema inclusivo, a formação continuada aos professores, implantação de SRMs e articulação intersetorial entre educação, saúde, comunidade e família.

Em dados recentes divulgados pelo Observatório do PNE (2018), evidenciou-se que, após três anos de vigência do PNE, apenas 20% das metas foram cumpridas. Esses dados foram divulgados pelo Observatório, que tem como coordenação o movimento "Todos pela Educação". Especificamente sobre como o processo de inclusão, estabelecido pela Meta 4, não foi observado nenhum detalhamento do andamento e do cumprimento dessa meta.

No Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), há uma seção dedicada à discussão sobre o direito à educação que esses sujeitos têm. O estatuto foi criado para colocar o sistema legal brasileiro dentro dos acordos sancionados pela Convenção que promulga o direito da pessoa com deficiência, em Nova York, em 2007. É garantido, nesse documento, sobretudo, que a pessoa com deficiência é um sujeito com direitos e deveres, que devem ser respeitados.

No que se refere à educação, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015, p. 19) esclarece que

> 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.

Além de garantia de um sistema educacional inclusivo para a pessoa com deficiência, o estatuto deixa claro que esse sistema deve garantir adaptações razoáveis para as

necessidades de aprendizagem desses sujeitos. No Artigo 28, que indica os deveres do Poder Público na implementação, acompanhamento e avaliação desse sistema, fica assegurado, no terceiro tópico:

> III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, **assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, 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, p. 20, grifos nossos).

Uma importante contribuição na análise de como as políticas evidenciam alguns tipos de discursos decorre da Tese de Doutorado de Garcia (2005). A autora procurou analisar, em outro recorte temporal, como os conceitos de flexibilização curricular eram explicitados nos documentos legais brasileiros, a partir das orientações internacionais das quais o Brasil é signatário.

De acordo com Garcia (2005),

> A política nacional, em parte, racionaliza o acesso ao sistema escolar, prevendo os equipamentos, metodologias e profissionais necessários à educação de sujeitos considerados com deficiência. Por outro lado, também racionaliza o acesso ao conhecimento, uma vez que prevê currículos flexibilizados conforme o desenvolvimento e a deficiência do aluno, e mesmo uma "terminalidade específica", justificada pelas incapacidades dos sujeitos.

A autora indica que precisamos ficar atentos aos discursos de flexibilização e adaptação curricular como única forma de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Ela indica, ao longo de sua Tese, argumentos sobre cada ponto dos documentos legais brasileiros que registram discursos sobre flexibilização ou adaptação curricular, explicando detalhadamente como esses conceitos estão vinculados a outros que fogem aos cuidados da Educação.

Para Garcia (2005), os discursos políticos ainda operam com uma lógica de igualdade/homogeneização de práticas. Palavras como flexibilização, adaptação e adequação, portanto, são carregadas de um empobrecimento decorrente desse entendimento de igualdade, oferecendo práticas pedagógicas que pouco auxiliam no desenvolvimento do aluno com deficiência. A autora ressaltou, em seu estudo, que analisar as políticas por elas mesmas se torna equivocado no sentido de que elas não são produzidas no vazio, existe um contexto que é levado em conta e interesses que estão em disputa.

Rodrigues (2008), em seu estudo intitulado "Educação e Diferença", destaca que a educação inclusiva é uma decisão atrativa para os propositores de políticas. O autor entende

que o termo educação inclusiva, para os propositores, garante uma infinidade de questões para os que estão marginalizados e que precisam fazer parte das políticas sociais. O autor considera a educação inclusiva e o que ela representa como um campo repleto de conflitos: de um lado, instituições como a UNESCO, que promovem parcerias e criam redes de apoio que se intitulam como comunidade aberta, com foco na universalização dos direitos de educação, cidadania, saúde etc., e erradicação da pobreza, e, por outro, um grupo que pensa a aula mais impositiva, mais "escolar" e seletiva (RODRIGUES, 2008).

De acordo com Rodrigues (2008), a diferença faz parte do ser humano, por ser um dos seres mais diversos do mundo. Porém, ele indica que, em regra geral, os humanos acabam afastando-se daquilo que consideram diferente de si. Nesse sentido, a diferença pode levar à desigualdade e à exclusão. O autor explica, a partir de Boaventura de Sousa Santos, a diferente entre esses dois termos. Para Rodrigues (2018), desigualdade é considerar que quem está dentro do sistema está por baixo. Já a exclusão é criada "[...] por via de um processo de verdade" (RODRIGUES, 2008, p. 21), que cria e rejeita o que é diferente, colocando limites para o que pode ser ou não transgredido.

Tal como a exclusão, a igualdade, para Rodrigues (2018), também é criada em forma de norma a ser conquistada por conta da diversidade que existe entre os seres humanos. Para este autor , além da diversidade cultural, somos diversos também biologicamente. Nesse sentido, a deficiência precisa garantir uma igualdade, já que as pessoas com deficiência em si também são diversas. Atualmente, o conceito de deficiência, e até mesmo o de inclusão, vem superando barreiras tradicionais, como a que entendia o deficiente como um ser enviado pelo divino ou como um infortúnio que deveria ser isolado, banido ou até aniquilado da sociedade. O autor considera que, em relação às pessoas com deficiência intelectual, o entendimento de que são pessoas com direitos veio de forma mais tardia do que para outras deficiências.

Rodrigues (2008) preocupa-se com o fato de a diferença ter se tornado uma mercadoria para o mundo globalizado, tornando as diferentes formas de viver em sociedade uma vertente extremamente lucrativa para o mercado. O autor possibilita a reflexão sobre um processo que se dá nas políticas de inclusão atuais, uma homogeneização da deficiência, construindo e indicando processos de diferenciação, por exemplo, como se fossem iguais todas as pessoas com deficiência intelectual. Essa homogeneização acaba por colocar a pessoa com deficiência numa situação de desigualdade, privando-a de oportunidades de desenvolvimento.

Silva (2010b) também reflete sobre o processo da construção dos documentos curriculares que direcionam o trabalho escolar na perspectiva inclusiva. A autora indica, tal

como outros autores já mencionados, que os textos políticos não são neutros e são construídos num campo de instabilidades, interesses e tensões. Há, em grande parte dessas prescrições curriculares, pressupostos neoliberais para garantir a melhoria da Educação.

Na análise da autora a partir de documentos curriculares nacionais/locais do Mato Grosso do Sul, verificou-se que as políticas curriculares têm influenciado uma distribuição desigual do conhecimento e que pouco avanço elas têm significado no sentido de contribuir para o processo de escolarização dos alunos com deficiência. Para a autora, os documentos continuam com uma direção de transmissão de um conhecimento padronizado, criando o risco da diferenciação curricular pretendida por tais documentos não corresponder ao enriquecimento curricular planejado.

Considerando ainda os estudos de Silva (2010c), ela compreende que os efeitos das políticas curriculares nos contextos escolares acabam por influenciar na gestão controlada da diferença, ou seja, o "[...] controle, uniformização, homogeneidade" (SILVA, 2010, p. 226) da deficiência. Nessa pesquisa, Silva (2010c) apresentou respostas de profissionais da educação a respeito de currículo, inclusão e processos de adaptações curriculares. Para alguns entrevistados, não é o currículo que precisa ser modificado, mas as práticas, que devem se tornar "adequadas" em situações específicas para promoverem a igualdade na "apropriação do conhecimento". Outros entrevistados indicam nem saber o que orientam os documentos curriculares, qual a importância de se adaptar e se existe aprendizado real para alunos com deficiência.

Conforme elucidado, e embora os textos políticos aqui explicitados sejam considerados um avanço nas políticas brasileiras da Educação Especial, devemos atentar ao fato de que elas não são construídas num campo sem disputas e tensões e que existem profissionais da educação que desconhecem os conteúdos e orientações sobre os sujeitos incluídos nas escolas.

Conforme Ball (2001) já salientava em seus estudos sobre políticas educacionais, atualmente vivemos um processo de globalização voltado, principalmente, à conquista de novos mercados. Segundo o autor, a globalização apresenta uma ideia de unidade e mesmo de interesses, principalmente no que diz respeito à economia e formas de mercado. Esses interesses são registrados também nas diferentes políticas, tais quais as que foram evidenciadas neste trabalho. O processo de globalização, segundo Ball (2001), reafirma discursos como o da eficiência, da eficácia e da flexibilização dos sistemas etc., além de possibilitar novos acordos por meio do fim das barreiras entre o local e o global.

As políticas evidenciadas aqui fazem parte deste contexto de globalização atual e não estão imunes aos jogos de interesse do seu contexto de produção. Pelo contrário, fazem parte desse processo que Ball (2001) intitula como "bricolagem", um processo de empréstimo de políticas por meio de cópias de ideias fragmentadas, geralmente criadas para outros contextos.

A Educação brasileira, no contexto de criação das novas políticas, principalmente a partir de 2016, surge com o discurso de salvadora de um sistema que se diz em crise. De acordo com Souza (2016), inspirado nos estudos de Roger Dale (2004), na globalização, as forças econômicas operam para transaccionalmente romper e "[...] ultrapassar as fronteiras nacionais ao mesmo tempo que reconstroem a relação entre as nações" (DALE, 2004, p. 423).

Na teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), refletida pelo autor, as atuais políticas educacionais têm como sentido: a) estandartizar a educação, no sentido de homogeneizar currículos e práticas; b) focar o ensino dos números e no letramento, por meio do ensino da língua oficial e dos conceitos matemáticos; c) propor um modelo de gestão empresarial para a escola, em que a lógica seja do mercado e a Educação seja projetada a este fim; d) estabelecer avaliações de desempenho para controle e avaliação dos alunos e dos profissionais da Educação e, não menos importante nesta lógica, e) o estabelecimento de financiamentos e parceiras para gestão da Educação. Segundo Souza (2016), o currículo, nesse processo, acaba sofrendo o que ele chama de "neocolonialismo cultural", ou seja, o sentimento de que a cultura que vivemos não é só nossa, mas é de todos, tal como os direitos enquanto cidadãos.

Nas políticas aqui expostas, observamos grande influência dos acordos dos quais o Brasil é signatário e que direcionam grande parte das políticas nacionais/locais, não apenas no âmbito da Educação, mas de Saúde e Segurança. Nesse sentido, os processos de flexibilização ou diferenciação curricular ficam imersos num contexto de instabilidades e tensões, logo, precisam ser constantemente observados e contestados nas escolas para avançarmos na discussão das possibilidades reais de efetivação para a garantia de uma escolarização aos alunos com deficiência intelectual que permita o acesso ao "conhecimento poderoso" (YOUNG, 2007).

Roberto Dias da Silva (2017d) explicita ainda algumas importantes contribuições para a análise das políticas curriculares na perspectiva crítica. No texto intitulado "Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular", o autor realiza uma análise das atuais políticas curriculares e em que medida elas se encaixam nesses três eixos de análise indicadas em seu título.

Silva (2017d) reflete que as políticas curriculares atuais são criadas e inseridas num contexto neoliberal, contexto este em que se coloca em evidência novos atores para distribuição de poder e autoridade. No caso específico da escola, o neoliberalismo atual, com justificativa de suas mudanças a partir da instauração de um discurso de crise, toma o aluno como protagonista do espaço escolar e o conhecimento deve ser proporcionado de acordo com suas escolhas. De acordo com o autor, nessa perspectiva, o currículo ordenará a seleção, a organização e a transmissão do conhecimento.

Roberto Dias da Silva (2017d) entende que o neoliberalismo contemporâneo mudou a lógica do mercado de "sociedade baseada na fábrica" para o lema "empresa inteligente", ou seja, o conhecimento deve ser disponibilizado, a partir disso, para novas produções do capitalismo. Nesse sentido, diferentemente da etapa anterior do neoliberalismo, esta trabalha com a dimensão emocional das pessoas, em que se coloca que cada uma é responsável pelo seu próprio percurso e suas próprias conquistas. Segundo Silva (2017d), o trabalho tornou-se a regulação da sociedade, e é por meio dele, combinado à dimensão emocional, que o atual capitalismo é consolidado.

Ainda explorando a questão da dimensão emocional, o autor indica que o afeto se tornou condição indispensável, já que é pela individualidade do sujeito que se sustentam as novas formas do capital. Novos discursos como "ideal empresário de si", "empreendedorismo", "neossujeito" são as tônicas em que se planejam as políticas curriculares. De acordo com Silva (2017d, p. 707), os novos discursos sugerem "[...] diferenciação da pedagogia para capitalizar pessoas".

O autor define três eixos como principais para a sua análise da nova forma como as políticas curriculares vêm se desenhando no projeto neoliberal, a partir de dispositivos de customização curricular:

a) Emocionalização pedagógica: nesse aspecto, o autor entende que o processo é tornar a aprendizagem "afetiva", "significativa" e "prazerosa". O indivíduo deve aprender por saberes e experiências. Acontece, portanto, a mercantilização do eu, ou seja, racionaliza-se o desejo do indivíduo para os interesses do mercado. A emocionalização pedagógica recai sobre as competências socioemocionais, que são acionadas pelo repertório cultural centrado no mercado. Em outras palavras, utiliza-se das dimensões emocionais dos sujeitos para justificar o sucesso ou o fracasso do sistema. A individualidade cresce à medida que cada um é responsável pelo seu próprio "lugar no mundo".

b) Algoritmização subjetiva: aqui, o autor destaca, com base nos estudos de Ball (2001), aquilo que Ball entende por performatividade. O ensino e a aprendizagem tornam-se

elementos calculáveis e de responsabilidade do indivíduo. A escola, por meio de testes nacionais e internacionais, promove uma espécie de vigilância dos percursos escolares, analisando, de forma massiva, por meio de dados quantitativos, o quanto o sujeito "aprendeu" sobre determinado conhecimento. De acordo com Silva (2017d), avaliações, como o PISA, surgem como uma matriz definidora da escolarização e dos tipos de conhecimentos escolares que devem ser proporcionados.

c) Personalização dos itinerários: Aqui, o discurso surge para flexibilizar e ampliar possibilidades de acesso e inclusão. Como exemplo, podemos tomar o projeto de Reforma do Ensino Médio[14], que possibilita que o aluno escolha os itinerários que deseja cursar. Isso representa a personalização dos itinerários, ou seja, dar oportunidade para que os alunos façam suas escolhas (mas nem tantas assim, pois as possibilidades são determinadas pelo sistema), para que o aluno tenha uma formação voltada para seu interesse específico em uma área do conhecimento. Os currículos recebem, então, nova organização para atender a esses itinerários formativos. Nessa modalidade, é dada uma liberdade maior ao aluno. A tônica é o fim das identidades coletivas e o fortalecimento do indivíduo como empresário de si mesmo.

O autor reflete que esses três eixos indicam três iniciativas que já estão sendo tomadas pelas políticas curriculares: expressão dos componentes emocionais na tessitura dos textos políticos, avaliações em larga escala para quantificação do trabalho nas escolas e intensificação dos mecanismos de diferenciação.

Para Roberto Dias da Silva (2017d), nessa nova organização, tomando como base o novo discurso neoliberal, a seleção dos conhecimentos nas políticas curriculares sofre com um esvaziamento das possibilidades coletivas, com a intensificação da desigualdade e com recursos desigualmente distribuídos.

Depreendemos, a partir da contribuição dos autores citados, que as políticas brasileiras de Educação Especial na perspectiva inclusiva estão tomadas de direcionamentos políticos internacionais que influenciam as agendas locais educacionais por meio de prescrições curriculares baseadas na valorização de um tipo de conhecimento em detrimento de outro, de forma escolar rígida e homogênea (para cumprir com os propósitos da globalização, dos métodos, das avaliações) etc. Os acordos firmados internacionalmente por meio de propostas como a universalização da educação, o direito à educação inclusiva e de qualidade, e outros,

[14] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01>. Acesso em: 05 mai. 2018.

não têm na educação o motivo principal para alcance da qualidade; geralmente, são realizados como meio para alcançar os objetivos esperados para a economia.

Entendemos, a partir de José Pacheco (2000, p. 75), que é necessário refletir as políticas curriculares e as práticas por elas orientadas por meio da seguinte questão: como flexibilizar o currículo se as práticas curriculares dos professores são "definidas e reguladas pela administração?". A questão levantada pelo autor é respondida por meio do seu estudo, de forma a revelar que os professores compreendem a importância da flexibilização curricular em seus contextos escolares, ao mesmo tempo em que justificam que precisam cumprir planos e normas. A partir disso, compreendemos que a gestão da Educação, por meio do currículo, está mediada por uma lógica centralizadora, que entende como importante o cumprimento de planos que fazem parte de acordos extraescolares e que, mesmo não sendo responsáveis por tais acordos, precisam ser cumpridos pelos profissionais dos contextos escolares.

Observamos, a partir da leitura dos textos políticos explicitados, que conceitos como flexibilização/diferenciação/adaptação ou adequação curricular pouco são citados como parte das estratégias para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. As políticas nacionais, leis ou decretos esclarecem que, para a plena aprendizagem das pessoas com deficiência, os espaços escolares devem oferecer algumas garantias, de modo geral: apoio pedagógico que disponibilize atendimento especializado; adaptações razoáveis; atendimento às diferenças; acessibilidade e eliminação das barreiras para a sua plena inclusão. Um "Sistema Educacional Inclusivo", nos documentos citados, também são registrados como uma das formas de garantia de acesso e permanência dos sujeitos com deficiência nas escolas.

Consideramos necessário salientar que não entendemos as políticas, decretos, ou leis aqui dispostas como documentos que devem ser lidos pela escola e "implementados", ou seja, lidos e postos em prática tal como determinados. Entendemos que cada escola tem suas especificidades, assim como a região em que a escola está situada, e isso, por si só, já aponta uma interpretação da política conforme o contexto vivenciado. Refletimos, contudo, que quanto com maior clareza for criado um texto político, com seus objetivos e princípios explicitados de forma coesa e coerente, melhor será a compreensão dos objetivos do texto para os profissionais da Educação.

4 AS PRÁTICAS CURRICULARES DA SALA DE ENSINO REGULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO

Neste capítulo, abordaremos o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa, os contextos e os espaços analisados, os sujeitos que fazem parte da pesquisa, além dos procedimentos de coleta e a análise dos dados propriamente, a partir dos vídeos. Também realizaremos alguns apontamentos sobre ética na pesquisa científica.

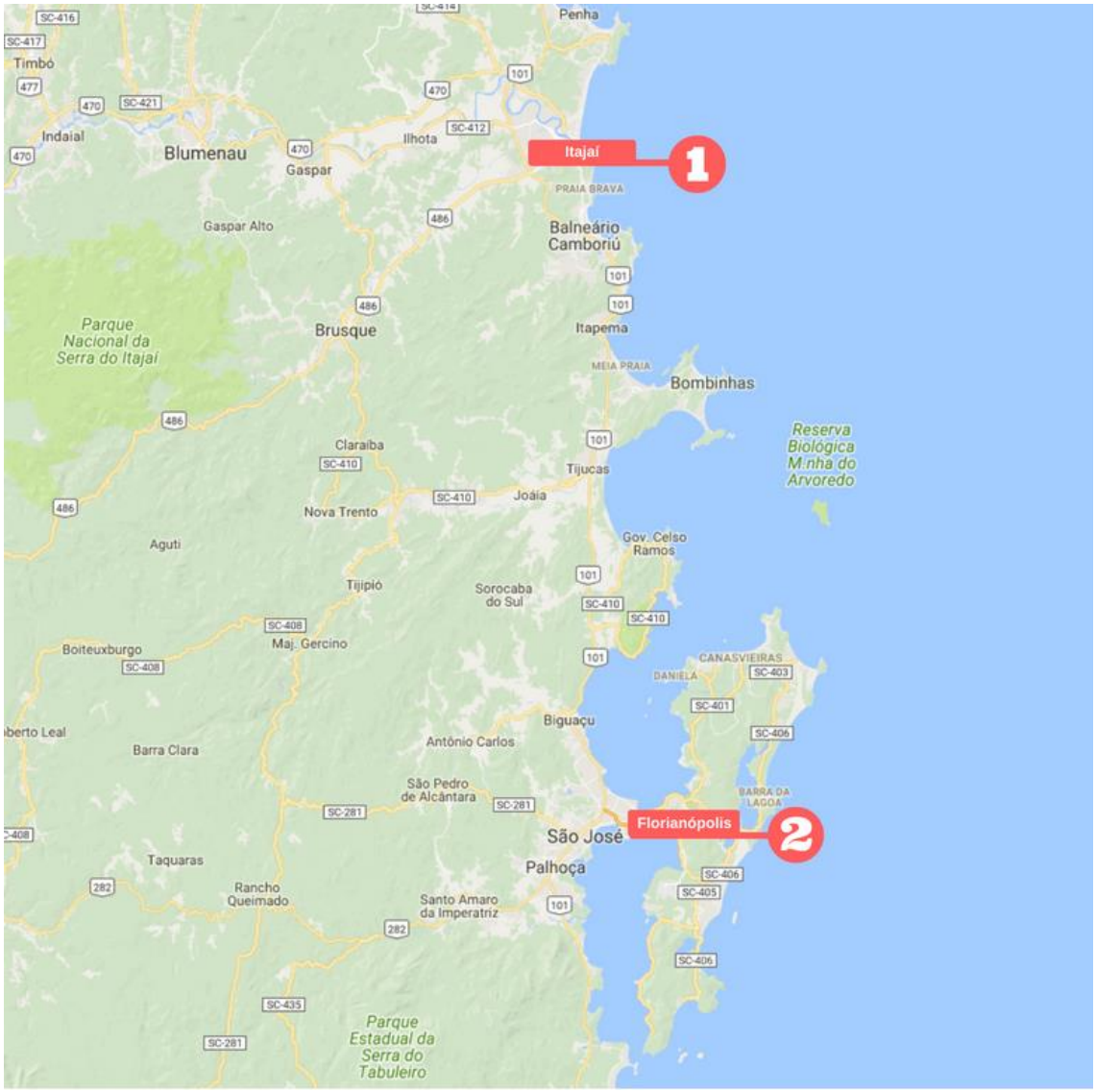
4.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: AS ESCOLAS, OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS VÍDEOS SELECIONADOS

O contexto desta pesquisa refere-se a três escolas de dois municípios do Estado de Santa Catarina: Florianópolis – SC e Itajaí – SC. A escolha dessas escolas foi feita com base na parceria delas com o projeto "Escolarização de alunos com deficiência intelectual", uma parceria da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Vale do Itajaí (Univali) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O projeto teve como objetivo analisar os processos de escolarização dos alunos com deficiência intelectual no âmbito da sala de ensino regular e nas salas de recursos multifuncionais por meio do atendimento educacional especializado. As escolas que foram parceiras desse projeto disponibilizaram os espaços para que a pesquisa fosse realizada por diferentes grupos de pesquisadores, respondendo a questionamentos e problematizações sobre as situações vivenciadas nas escolas.

O nome adotado para denominar as escolas será fictício, por questões éticas. A primeira escola identificada será a de Itajaí – SC, "Escola 1", e as escolas de Florianópolis – SC, "Escola 2" e "Escola 3", respectivamente. Esta pesquisa não tem como intuito ser comparativa, mas entender os sentidos que o contexto expressa por meio das diferentes práticas curriculares dos professores na sala de aula regular.

Para fins de conhecimento dos municípios citados, apresentamos um pequeno contexto e respectivas localizações deles no Estado de Santa Catarina (Figura 2).

Figura 2 – Mapa sinalizando Itajaí – SC e Florianópolis – SC.



Fonte: Adaptado de Google Maps (2018).

Itajaí (sinalização 1) é uma cidade do centro-norte do Estado de Santa Catarina e, assim, como Florianópolis, é uma cidade litorânea. Diferentemente da capital, essa característica é utilizada a seu favor e torna a cidade uma das principais zonas portuárias do Estado de Santa Catarina e do Brasil. A economia é baseada nas atividades de pesca, portuária e industrial. Segundo o IBGE, com dados de 2016, ela tem uma população estimada em

208.958 habitantes; destes, segundo o QEdu[15] (Sistema on-line de dados sobre a qualidade do ensino e aprendizagem no Brasil), 30.649 estão matriculados regularmente no Ensino Fundamental em Itajaí.

Florianópolis (sinalização 2) é a uma cidade litorânea e capital do Estado de Santa Catarina. A economia da cidade é baseada no turismo, na tecnologia e nos serviços (comércio e serviço público). Conta com uma população estimada, segundo o IBGE, com dados de 2015, de 469.690 habitantes; destes, segundo o QEdu, 49.591 são alunos matriculados regularmente no Ensino Fundamental em Florianópolis.

Na Escola 1, em Itajaí, contamos com três alunos com deficiência intelectual nos 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental, assim dispostos:

Tabela 1 – Disposição de aluno por ano do Ensino Fundamental na Escola 1.

Alunos	**Turma**	**Diagnóstico**
Aluno A	5º ano do Ensino Fundamental	Deficiência intelectual
Aluno B	7º ano do Ensino Fundamental	Deficiência intelectual
Aluno C	9º ano do Ensino Fundamental	Deficiência intelectual

Fonte: Elaborado pela autora com base nos vídeos do banco de dados do OPE (2018).

Na Escola 2, uma aluna com deficiência estava inserida no 5º ano do Ensino Fundamental, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2 – Disposição de aluno por ano do Ensino Fundamental na Escola 2.

Alunos	**Turma**	**Diagnóstico**
Aluno D	5º ano do Ensino Fundamental	Síndrome de down com deficiência intelectual associada

Fonte: Elaborado pela autora com base nos vídeos do banco de dados do OPE (2018).

[15] Disponível em: <www.qedu.org.br>. Acesso em: 17 abri. 2018.

Na Escola 3, foram identificados dois alunos com deficiência intelectual inseridos no 9º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 3 – Disposição de aluno por ano do Ensino Fundamental na Escola 3.

Alunos	Turma	Diagnóstico
Aluno E	7º ano do Ensino Fundamental	Deficiência intelectual
Aluno F	9º ano do Ensino Fundamental	Deficiência intelectual

Fonte: Elaborado pela autora com base nos vídeos do banco de dados do OPE (2018).

Optamos pelos vídeos das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, por serem disciplinas em que se evidenciou, na pesquisa realizada anteriormente por Lunardi-Mendes (2005) e Pires e Lunardi-Mendes (2016), o maior foco das atividades para os alunos com deficiência intelectual. Nas pesquisas realizadas, o foco deteve-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com DI.

Totalizamos onze vídeos para análise (Quadros 4 e 5), sendo seis alunos selecionados. Utilizamos, a fim de preservar a identidade dos alunos que participaram desta investigação, a denominação deles por letras do alfabeto.

Quadro 4 – Vídeos selecionados pela pesquisa em Itajaí.

	Localidade	Disciplina/Quantidade	Tempo de vídeo
ALUNO A	Itajaí – SC	Língua Portuguesa (1)	33min33s
		Matemática (1)	46min17s
ALUNO B	Itajaí – SC	Língua Portuguesa (1)	36min22s
		Matemática (1)	33min22s
ALUNO C	Itajaí – SC	Língua Portuguesa (1)	24min04s
		Matemática (1)	30min11s
		Matemática (1)	29min00s
Total de horas em Itajaí: aproximadamente 4h			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos vídeos do banco de dados do OPE (2018).

Quadro 5 – Vídeos selecionados pela pesquisa em Florianópolis.

	Localidade	Disciplina/Quantidade	Tempo de vídeo
ALUNO D	Florianópolis – SC	Língua Portuguesa (1)	52min41s
		Matemática (1)	1h03min29s
ALUNO E	Florianópolis – SC	Matemática (1)	29min72s
ALUNO F	Florianópolis – SC	Matemática (1)	29min72s
		Língua Portuguesa (1)	30min00s
		Total de horas em Florianópolis: aproximadamente 4h	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos vídeos do banco de dados do OPE (2018).

4.2 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O processo de coleta de dados desta pesquisa foi o da pesquisa documental. A pesquisa documental contribuiu, nesta Dissertação, na seleção e organização das filmagens do banco de dados do projeto "Escolarização de alunos com deficiência intelectual" das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental.

Segundo Sá-Silva et al. (2009, p. 2),

> [...] O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Os autores salientam que o rigor da pesquisa documental deve estar no momento em que o pesquisador organiza a seleção e a forma como esse material será tratado. Além disso, deve-se ter atenção na leitura do material, pois a qualidade da análise empreendida dependerá de como os pesquisadores organizam o esquema de leitura. Gil (2002) chama a atenção para esse fato. Para o autor, a leitura pode ser feita seguindo as estas etapas: 1) uma leitura exploratória para "[...] verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa" (GIL, 2002, p. 77); 2) uma leitura seletiva, ou seja, a organização dos documentos que de fato farão parte da pesquisa; 3) uma leitura analítica, que serve para "[...] ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao

problema de pesquisa" (GIL, 2002, p. 78); 4) uma leitura interpretativa, ou seja, a parte em que o pesquisador já tem os dados que lhe interessam do documento selecionado e, com base nos conhecimentos já adquiridos e da teoria que sustenta o trabalho, infere sua interpretação no material coletado.

Para além das contribuições da pesquisa documental para a seleção e organização do material utilizado, buscamos inspiração no estudo realizado por Cathcart (2017) para a análise de dados, propondo como forma para realizar a análise de vídeos a da escala de envolvimento do aluno. Entretanto, não nos utilizaremos da escala propriamente utilizada pela autora, já que nossa intenção não é analisar, neste momento, como se dá a aprendizagem do aluno com deficiência na sala de ensino regular, mas perceber, nos diversos momentos da aula, como as relações entre os diversos atores do contexto evidenciam (ou não) movimentos curriculares de diferenciação/adaptação/adequação ou flexibilização curricular para o aluno com deficiência intelectual.

Cathcart (2017), utilizou a escala de envolvimento, traduzida por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), adaptada do modelo *The Leuven Involvement Scale for Young Children (LISYC)* (LEAVERS, 1994). A escala serve tanto para coleta de dados quanto para a análise. Para a coleta de dados, a escala serve para que o observador, no momento em que está realizando seus vídeos, saiba os pontos exatos que devem ser analisados e o que precisa constar nas suas anotações para posterior análise dos momentos na sala de aula. Como instrumento para a análise de dados, permite uma reflexão mais detalhada de pontos específicos da observação realizada. A partir da escala, registram-se os pontos considerados significativos da aula para serem melhor detalhados. O modelo a seguir (Figura 3) representa uma escala de envolvimento preenchida.

Figura 3 – Modelo de escala de envolvimento preenchida.



Aluno: Ricardo
Turma: 3° ano -
Nº Alunos Turma: 24
Turno: Vespertino
Tempo de duração: 13´00´´

N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envolvimento
		Proposta Professora	Momentos de espera (ind/col)		
3	08/06/15			Educação Física	5

Descrição da atividade:

1° momento: A professora organiza os alunos em 4 filas, com 5 componentes em cada. Uma colega leva Ricardo pela mão até se localizar e fazer parte de um dos grupos. Ele se posiciona no penúltimo lugar, mas os colegas o levam até o segundo lugar da fila. A professora distribui uma bola e um taco de Hóquei para o primeiro aluno de cada fila. Em seguida, faz a explicação sobre o jogo, mostrando a eles o percurso que devem realizar e a maneira correta de manusear o taco e a bola. Os alunos devem seguir em linha reta até um cone, localizado a certa distância em frente a sua fila, empurrando a bola com o taco. Ao chegar ao cone, devem contorná-lo e voltar para a fila. Enquanto a professora explica Ricardo está disperso. A professora então dá o comando para o início do jogo, e os primeiros componentes de cada grupo começam o trajeto.

2° momento: Ricardo é o segundo de sua fila a fazer o trajeto, enquanto o colega faz o percurso, ele fica atento aguardando a sua vez. O colega chega e entrega o taco de Hóquei na mão de Ricardo. A professora aproxima-se, explica o que deve fazer e o ajuda a segurar o taco corretamente. Ela o acompanha até o final do percurso, e ele mantém a concentração, realizando a tarefa com calma durante todo o tempo, enquanto um colega grita entusiasmado: - Vai, Ricardo! Quando ele retorna para a fila, passa o taco para o próximo colega e vai para o fim da fila. Enquanto aguarda chegar novamente a sua vez fica atento aos colegas que estão realizando o percurso, mas um menino empurra os colegas e dentre eles está Ricardo,

Fonte: Elaborada e preenchida por Mendes (2016).

No registro aqui exposto, realizado por Regina Mendes (2016), observamos a escala de envolvimento preenchida, indicando os momentos significativos e outras especificidades, caso seja necessário, como: data, horário e tipo de atividade etc.

Mendes (2016), em seus estudos sobre a escolarização dos alunos com deficiência intelectual no município de Itajaí – SC, propôs uma análise das práticas culturais de

escolarização desses alunos inseridos no Ensino Fundamental da rede de ensino. A autora indicou, em seus estudos, as experiências com os alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos de inserção: na sala regular de ensino e no AEE. O estudo focou nas questões de elaboração conceitual do aluno com deficiência intelectual no AEE e o envolvimento do aluno com as atividades propostas, contribuindo para os nossos estudos, que procuram refletir o processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola e como são propostos os conteúdos e/ou recursos para esses sujeitos.

Nossa inspiração parte desse modelo, também utilizado na pesquisa de Mendes (2016), no sentido de realizar o recorte dos vídeos a partir dos momentos mais significativos da aula observada, com base nos critérios de participação do aluno na atividade, na explicação dada pelo professor para a atividade, nos recursos disponíveis etc.

Não discutiremos os níveis de envolvimento do aluno para entender a aprendizagem dele em determinada atividade, mas, sim, tomamos como eixo de análise as seguintes questões já explicitadas na introdução desta Dissertação, especificamente: 1) observar qual conhecimento é disponibilizado na aula para todos os alunos; 2) identificar como acontece a sequência didática da aula; 3) compreender como é a explicação do conhecimento para os alunos; 4) perceber momentos de auxílio do professor ao aluno com deficiência; 5) observar se existe atividade proporcionada ao aluno com deficiência com base no conteúdo da aula.

Consideramos importante explicitar os critérios para uso dos vídeos selecionados por meio do banco de dados do OPE. O banco de dados consiste em um local comum do grupo de pesquisa do Observatório de Práticas Escolares, que disponibiliza os vídeos referentes aos trabalhos realizadas por diferentes pesquisadores nas escolas parceiras do projeto "Escolarização de alunos com deficiência intelectual". O banco de dados conta com um total de 150 vídeos que contêm registros da Sala de Ensino Regular, do Atendimento Educacional Especializado e dos Testes de Luria. Optamos, neste trabalho, pelo recorte dos registros da Sala de Ensino Regular, especificamente os referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

O critério para seleção dos vídeos corresponde à seguinte ordem: 1) selecionar os vídeos que estão especificados às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática; 2) verificar se os dados dos vídeos estão completos: turma da qual o aluno faz parte, disciplina lecionada; 3) verificar se o vídeo tem imagem nítida e som audível; 4) possibilitar o acompanhamento da aula desde o seu início até o final. A partir desses critérios, apenas onze vídeos da Sala de Ensino Regular foram selecionados para observarmos as práticas curriculares nos contextos de inclusão.

Apesar dos poucos vídeos selecionados para o recorte desta pesquisa, entendemos a importância da observação detalhada para os fenômenos presentes nos casos específicos analisados. É necessário ressaltar que não é objetivo desta pesquisa realizar generalizações do processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual na Educação Básica, mas contribuir com o campo para o conhecimento e a reflexão das práticas curriculares realizadas.

O uso de vídeos nas pesquisas é discutido por Carvalho (1996), que aponta que essa ferramenta para a coleta e a análise de dados permite uma observação mais detalhada de episódios importantes de escolarização dos sujeitos. Segundo a autora, "[...] o ver e o rever dos registros feitos da aula proporcionam a essas pesquisas uma nova dimensão teórica" (CARVALHO, 1996, p. 5).

Consideramos importante registrar, por trabalharmos com documentos e registros de sujeitos no espaço escolar, algumas questões éticas de pesquisa. Nos estudos realizados por Brooks et al (2017), as autoras explicitam que nenhuma pesquisa é neutra, pois está inserida em um contexto com uma cultura, suas regras, suas normas, suas relações. Para as autoras, "[...] realizar pesquisas é um ato político" (BROOKS et al., 2017, p. 81). Além disso, as autoras indicam que existem tipos de pesquisas, como, por exemplo, pesquisas que são movidas por questões políticas específicas ou aquelas que procuram oferecer respostas aos contextos escolares para o aprimoramento ou replanejamento das práticas pedagógicas.

Brooks et al (2017, p. 151), consideram que um "[...] dos principais problemas éticos em lidar com os achados da pesquisa quantitativa é que, dependendo da forma como a análise é conduzida, as descobertas podem ser representadas e interpretadas de formas bem diferentes".

Mesquita (2017) já procurava salientar esse aspecto em seus estudos quando explicou que sua entrada em campo estava perpassada por uma base teórica sobre inclusão e que, quando foi para a escola realizar sua pesquisa acadêmica, necessitou abrir-se a novos entendimentos e concepções de inclusão a partir do que percebeu do contexto sobre inclusão. A pesquisadora deixou claro em sua pesquisa todo esse processo de abertura para o campo, o que propiciou uma análise dos processos de inclusão sem um julgamento sobre ser certa ou errada a prática realizada pela professora dita como inclusiva pela escola.

Segundo os estudos de Brooks et al. (2017), devemos tomar cuidado ao imprimir uma certa noção de verdade nos trabalhos científicos, entendendo que existem outras vertentes teóricas, outras regras e outros olhares que podem recair sobre a pesquisa. Devemos ter sensibilidade e responsabilidade com o processo de pesquisa e os sujeitos participantes. É

importante respeitar os participantes da pesquisa, garantindo seu anonimato, principalmente quando estes não desejam que sua imagem seja veiculada nas pesquisas.

Anexamos, ao fim deste estudo de Mestrado, o parecer do Comitê de Ética, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que aprovou a pesquisa do projeto "Escolarização de alunos com deficiência intelectual", no qual este trabalho se insere. Além disso, deixamos disponíveis os modelos utilizados para assinatura dos responsáveis pelos alunos com as explicações sobre a pesquisa realizada.

4.3 CURRÍCULO E CONHECIMENTO PARA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Observamos, por meio das propostas realizadas em todos os anos do Ensino Fundamental, com base nos vídeos do banco de dados do OPE, o enfoque das práticas curriculares na leitura e na interpretação de texto da Língua Portuguesa e em cálculos matemáticos no ensino da Matemática, conforme indica a Tabela 4.

Tabela 4 – Conhecimentos predominantes de Língua Portuguesa e Matemática.

Aluno	**Conhecimento de Língua Portuguesa**	**Conhecimento de Matemática**	**Ano de escolarização**
A	Leitura e compreensão de um texto do livro didático	Conhecimentos matemáticos: adição, subtração, divisão, números com vírgulas, sinais	5º ano do Ensino Fundamental
B	Leitura e interpretação de texto, além da correção da forma em que se entona e que se lê determinada palavra	Conhecimentos matemáticos: tabuada e sinais numéricos	7º ano do Ensino Fundamental
C	Decodificação de palavras com P e B	Conhecimento das formas geométricas	9º ano do Ensino Fundamental
D	Conhecimento sobre o Gênero Textual cartão-postal	Conceito de multiplicação	5º ano do Ensino Fundamental
E	Não se tem registros da aula de Língua Portuguesa	Conhecimentos matemáticos: adição, subtração, divisão, números com vírgulas, sinais	7º ano do Ensino Fundamental
F	Leitura do início do texto e construção do	Conhecimentos matemáticos: adição,	9º ano do Ensino Fundamental

	restante dele	subtração, divisão, números com vírgulas, sinais	

Fonte: Banco de dados do projeto “Escolarização de alunos com deficiência intelectual” (2018).

Referente ao ensino da Língua Portuguesa, para o Aluno A, a atividade consistia na leitura e compreensão de um texto do livro didático. Para o aluno B, o foco também foi a leitura e a interpretação de texto. Cabe ressaltar que ambos os alunos estavam em diferentes anos escolares, porém o conhecimento disponibilizado por meio da Língua Portuguesa consistia em decodificação do código linguístico. Sabemos da importância do trabalho e dos conhecimentos da Língua Portuguesa e da Matemática, porém entendemos que esses conhecimentos também podem transpassar e estar presentes em outras áreas de ensino.

No ensino da Língua Portuguesa, os Alunos C e F tiveram foco nas atividades de escrita e de interpretação de textos. O Aluno E não teve participação na aula de Língua Portuguesa e ao Aluno D foi oportunizado um conhecimento referente aos cartões-postais por meio de atividade oferecida pelas professoras. Nessa atividade dos cartões-postais, o conhecimento oferecido sobre gênero textual foi além da imagem de um cartão, mas da imagem de vários lugares que fazem cartões, além de livro artístico com figuras de cartões-postais pelo mundo e a possibilidade de cada aluno criar o seu próprio.

Consideramos necessário refletir sobre currículo e conhecimento a partir de Young (2007), autor que discute detidamente a questão do conhecimento, sua importância e sua forma de seleção. Segundo o autor, o conhecimento trabalhado de forma mecanizada é um problema grave na aprendizagem dos alunos na escola. Esse conhecimento disponibilizado surge em uma lógica de provas e exames que devem realizados pelos alunos. Em quase todos os casos analisados por meio dos vídeos, o oferecimento do conhecimento parece ficar restrito a um modo de transmissão que não precisa ser refletido e compreendido.

Young (2007, p. 1.294) explica, em seu artigo “Para que servem as escolas?”, que elas “[...] capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”.

Salientamos a importância do trabalho com as disciplinas e o conhecimento necessário para a emancipação das crianças e jovens numa sociedade letrada e que requer os conhecimentos para as provas que são colocadas permanentemente nas escolas e que alunos e professores devem cumprir. Discutimos, porém, a necessidade de reflexão desses conteúdos

sendo oferecidos de forma contínua nas etapas do Ensino Fundamental aqui evidenciadas. Nos momentos observados a partir dos vídeos do banco de dados do OPE, percebemos o foco das atividades desses conhecimentos a partir dos livros didáticos e as estratégias de ensino sendo proporcionadas a partir dele. Conforme o momento descrito na escala de envolvimento, evidenciamos o trecho a seguir:

> **Cena 1:** A professora pede que alguns alunos entreguem **o livro didático** para os demais. Em seguida, começa a escrever no quadro enquanto os alunos recebem o livro. Ela termina de escrever e avisa que retomarão o que estavam fazendo no último encontro, uma leitura coletiva dos textos, para posterior interpretação. A professora inicia a leitura do texto e vai seguindo de aluno para aluno. (ESCALA DE ENVOLVIMENTO, ALUNO B, 9º ano).

Mesmo em anos distintos, é notável a predominância do livro didático enquanto recurso e estratégia do professor para oferecimento de um determinado conhecimento, conforme o exemplo mencionado na Cena 2.

> **Cena 2:** A professora explica que os alunos devem responder as questões de **Língua Portuguesa do livro didático**, correspondentes a três atividades. Ela fica em frente à sala enquanto os alunos, sentados, observam o livro e as páginas que correspondem ao que deve ser feito. Além disso, a professora cita alguns nomes de alunos que não leram em voz na alta na aula anterior e pede que estes escolham um texto do livro didático para ser lido entre os colegas. (ALUNO A, 7º ano).

Consideramos necessário ressaltar que o livro didático pode e deve ser usado como estratégia de ensino para realizar as atividades na sala de aula regular. Compreendemos, porém, a importância da reflexão dos conteúdos que ali estão e das atividades proporcionadas para ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental. Além dos casos explicitados com as estratégias no livro didático, observamos algumas tentativas, utilizadas pelos professores, usufruindo do livro didático como suporte e não como única opção para oferecimento de um conhecimento. Para o Aluno C, por exemplo, foram proporcionadas estratégias para o processo de alfabetização em uma proposta de atividade para conhecer novas palavras com as letras P e B. A professora preparou uma folha para todos os alunos com o mesmo conteúdo, com várias atividades que deveriam ser refletidas, interpretadas e respondidas pelos alunos. Embora o objetivo continuasse sendo a leitura e a interpretação do código linguístico, a professora apresentou novas possibilidades para além do livro didático.

Nas tentativas realizadas para o Aluno C, a professora buscava criar estratégias fora do livro didático, porém esbarrava na explicação marcada pelas formas tradicionais. Entendemos

que, diante da carga de serviço, hoje, do professor na Educação, fica inviável seu conhecimento e domínio de todas as deficiências e das estratégias para possibilidades de aprendizagens. A professora buscou, dentro de suas possibilidades, auxiliar os alunos nas dificuldades expressadas a partir das atividades oferecidas.

Nos estudos realizados por Mesquita e Rocha (2012), por meio de um levantamento de Teses e Dissertações sobre práticas curriculares inclusivas, os autores destacaram que 85,2% das pesquisas analisadas revelam que a inclusão dos alunos com deficiência é marcada pela fragilidade da ação do professor, gerando o fracasso do processo de inclusão desse sujeito. Os autores ainda evidenciaram, com base nas pesquisas analisadas, que, na contramão do que indicam as pesquisas científicas sobre a inclusão escolar, órgãos como o Ministério da Educação e Cultura divulgam dados de práticas bem-sucedidas.

Os autores destacam que a escola vivencia dois conjuntos de marcas no processo de inclusão escolar: uma marca reprodutora, com um ciclo que legitima os tipos de práticas já sedimentadas na escola, e um ciclo inovador, que ressignifica e reconfigura o ciclo reprodutor. A pesquisa dos autores, com base nas análises, revelou que os professores podem até propor e explicitar discursos inovadores na escola, porém a prática curricular fica marcada por um currículo tradicional.

No tocante ao ensino da Matemática, percebemos uma preocupação do professor em oferecer os conteúdos para realizações de avaliação. Isso ficou perceptível na análise do registro fílmico da aula de Matemática dos Alunos B, E e F. As propostas de trabalho foram baseadas no oferecimento do conhecimento das equações matemáticas para resoluções de contas para a prova. Conforme a Cena 3 indica,

> **Cena 3:** Professora começa escrevendo no quadro, dizendo que alunos estão fazendo perguntas sem saber o que querem dizer e precisam fazer perguntas mais "diretas". A professora diz que essas perguntas já deviam estar superadas. A dúvida é com relação aos sinais de positivo e negativo, quando somar, quando diminuir etc. A Professora vai à frente da sala e retoma essas dúvidas, explicando quando cada sinal deve ser usado. Ela pede para prestarem atenção na explicação porque depois vai fazer um ditado. Um aluno questiona: "Ditado?", e a professora responde que sim, um ditado para fazer pensar. Sinais iguais: positivos, sinais diferentes: negativos. (ESCALA DE ENVOLVIMENTO, ALUNO B, 9º ano).

Ainda de acordo com a aula observada por meio do vídeo, após a aplicação do ditado matemático, a professora explicitou sua preocupação de os alunos não saberem a tabuada e as contas realizadas (que ela percebeu que não sabiam após a correção), já que terão que realizar a prova do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para medir a qualidade da

educação naquela escola. A professora explicou como é a prova e para que serve. Com base no seu entendimento sobre essa avaliação, a

> **Cena 4:** Professora alerta que o motivo da atividade está diretamente ligado à visita da secretaria de educação, que fará uma avaliação baseada em jogos com relação às quatro operações matemáticas. Essa avaliação é feita durante o ano, com ciclo de visitas realizadas pela secretaria, que culmina numa prova do IDEB. Reforça que precisam estudar a tabuada para ir bem nessa avaliação. (ESCALA DE ENVOLVIMENTO, ALUNO B, 9º ano).

A partir dos registros aqui indicados, corroboramos com Mesquita e Rocha (2012) ao afirmarem que, mesmo procurando realizar tentativas de práticas inovadoras para a inclusão de alunos com deficiência, os professores acabam indo ao encontro aos elementos instituídos na escola, como a estrutura fragmentada e as avaliações classificatórias, elementos esses que são historicamente pensados para a homogeneidade dos sujeitos no espaço escolar.

Entendemos, a partir de Young (2007), que o conhecimento que devemos proporcionar aos alunos na escola deve ser do tipo poderoso, ou seja,

> [...] é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. (YOUNG, 2007, p. 1.296).

Segundo o autor, o conhecimento poderoso deve ser aquele que garanta ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades. Young (2007) ainda indica que a escola não deve ser reprodutora daquilo que intitula “conhecimento dos poderosos”, ou seja, o conhecimento a que poucos têm acesso e geralmente são oferecidos aos de maior poder na sociedade. O autor salienta que aqueles que detêm o conhecimento dos poderosos são os que determinam os tipos de conhecimento que devem chegar até as escolas (conforme podemos observar melhor na influência das políticas internacionais nos contextos locais).

Nesta perspectiva, Lunardi-Mendes (2005) nos auxilia a entender a forma como se privilegia a leitura e a escrita na escola sem que estas tenham sentido para o aluno, principalmente no Ensino Fundamental. A autora observou, em sua pesquisa, que

> [...] ao privilegiar a leitura e a escrita como sendo uma habilidade a ser adquirida, um desempenho especializado, não importa o conteúdo daquilo que se aprende, nem o sentido disso para os alunos desde que a leitura e a escrita estejam sendo treinadas. Tal aspecto revela uma característica forte da prática curricular observada: **o que importa é o como se faz e não o que se aprende.** (LUNARDI-MENDES, 2005, p. 75, grifos nossos).

Silva (2004a), ao discutir as diferentes perspectivas de currículo, adverte que o currículo é um campo de tensões, disputas e conflitos, portanto, não é neutro. Isso reflete-se na escolha do conhecimento para todos os alunos, que, nesse caso, está fortemente ligado à seleção de um conhecimento fragmentado e sem significado para o aluno.

Correia (2016), ao discutir as ações docentes para o processo de inclusão escolar, indica duas constatações por meio de sua análise de Teses e Dissertações de ações docentes: os professores não participam efetivamente das experiências de aprendizagem dos alunos e falta conhecimento docente sobre as particularidades da escola e da sala de aula. A autora, embora observe esses dois pontos em sua investigação, salienta que não é possível culpar o professor pelos equívocos existentes na escola. Por vezes, as decisões escolares são anteriores a eles, conforme podemos visualizar nas indicações das políticas internacionais e nacionais que influenciam, em grande medida, as diretrizes das políticas locais escolares.

No artigo que se intitula "Inovação pedagógica e ortodoxia curricular", Carlos Fino (2016) procurou mostrar que o currículo continua sendo uma determinação com métodos que têm por objetivo alcançar os resultados e as posições em rankings educacionais. Conforme observamos no conhecimento disponibilizado para os alunos com DI na sala de aula, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática houve uma predominância de um tipo específico de conhecimento, embora apenas uma professora demonstrasse a preocupação efetiva em relação a uma prova do âmbito nacional realizada na escola.

O autor ainda retrata a realidade de Portugal para explicar que o país está vivenciando um processo avaliatório constante, principalmente com sua participação no PISA (*Programme for International Student Assessment*), uma avaliação em nível internacional que tem a intenção de obter dados comparados de países participantes para identificar a qualidade da educação do contexto. O PISA vem sendo amplamente criticado por pesquisas científicas na área da Educação, pois elas consideram essa avaliação um componente que serve como justificativa de governos nacionais para a padronização dos conhecimentos nas escolas, com a finalidade de obter bons índices na Educação para garantir os interesses extraescolares. No site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)[16], na seção de explicação "para que serve", consta a seguinte descrição:

> O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de

[16] Disponível em: <portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 26 jun. 2018.

> cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. (BRASIL, 2015, p. 1)).

Apesar de não indicar de que forma as escolas estão agindo para "verificar como as escolas estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea", entendemos, por meio dos resultados dos vídeos, que a base de escolha do conhecimento parece se dar, exclusivamente, para o resultado de avaliações, sejam elas em nível de conteúdo ou em nível de resultados nacionais.

Fino (2016) indica que o PISA fornece um retrato de cada país por meio da aplicação das provas, que acabam comparando, por vezes, países desiguais. O autor menciona que os padrões estabelecidos para serem cumpridos na prova são de recomendações da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), decididos em nível internacional.

O autor acredita que, face a esses processos que estão imersos no currículo, não se tem uma inovação curricular de fato, já que não se alteram as estruturas curriculares, são realizadas intervenções pontuais para a mudança. Fino (2016) ressalta que é equivocado relacionar o termo inovação com currículo, visto que o currículo, da forma como está entendido e defendido pelos propositores de projetos educacionais, é tido como uma forma para determinar o que se deve ensinar e aprender.

Depreendemos, a partir das análises aqui expostas, que o conhecimento para o aluno com deficiência intelectual, embora seja o mesmo oferecido à turma toda, não oferece possibilidades para a ampliação das habilidades cognitivas desses sujeitos. Podemos observar, com base nos referenciais teóricos debatidos neste trabalho e nas políticas indicadas, que a tarefa de inclusão do público-alvo da Educação Especial deve ser feita garantindo-se o acesso à educação e a plena participação em diferentes atividades na vida. Nesse sentido, observamos que o conhecimento oferecido surge em uma lógica de ajuste para o atendimento de demandas extraescolares, com objetivos voltados à garantia da aprendizagem de respostas para a prova, por parte dos alunos, e de bons resultados, por parte do professor.

Conforme evidenciado pela Tabela 4, há uma predominância, no Ensino da Matemática, nos conteúdos voltados aos conhecimentos matemáticos das quatro operações básicas, de sinais e tabuadas, e apenas uma tentativa, das 11 apresentadas, de uma amostra de conhecimento partindo de atividades mais concretas para a realização da abstração das formas geométricas.

A indicação de conhecimento para preparação das provas também foi registrada pela análise do vídeo. Tal como Fino (2016), que explicita a influência de testes internacionais na

escolha de conhecimentos para os contextos escolares, Souza (2016, p. 470) também destaca que

> [...] há uma aproximação dos currículos mundo afora, de maneira que eles estão se tornando mais parecidos. Trata-se de uma questão muito simbólica, porque é derivada do processo de globalização, mas, ao mesmo tempo, trata-se de uma espécie de neocolonialismo cultural. O que pode provocar maior aproximação ainda é o surgimento/incremento de mecanismos avaliativos internacionais, como o PISA, conduzido pela OCDE, que, como boa parte das avaliações externas não se foca no que foi ensinado, mas, sim, em uma régua externa impositiva, que tem crescente poder de indução do que deveria/deverá ser ensinado.

Corroboramos com as reflexões realizadas pelos autores que discutem conhecimento e currículo e a importância de se investigar o que se ensina na escola a fim de evidenciar, cada vez mais, por meio de nossas pesquisas científicas, o tipo de conhecimento que os alunos estão aprendendo na escola. Lunardi-Mendes e Silva (2014) já afirmavam, em seus estudos sobre conhecimento na contemporaneidade, que o que deve ser ensinado especificamente ao sujeito com deficiência continua carecendo de enfrentamento pelas escolas. Para as autoras, com as demandas a serem atendidas, as políticas direcionam o trabalho da escola voltado a um conhecimento que visa às avaliações, que estão servindo, predominantemente, para fornecer números da performance da escola, logo, os conteúdos que serão ensinados são baseados a partir dessa premissa.

Não é nosso objetivo julgar o conhecimento disponibilizado pelo professor por meio de sua aula, seja em Língua Portuguesa ou em Matemática, já que o professor é detentor de uma autonomia relativa (SACRISTÁN, 2000), não sendo possível realizar toda a mudança curricular necessária sozinho. Cabe aos diversos profissionais que atuam nos contextos escolares observarem essas questões para que o debate sobre o conhecimento oferecido aos alunos seja ampliado e revisado.

4.4 DISTRIBUIÇÃO E SEQUÊNCIA DO CONHECIMENTO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DAS PROPOSTAS REALIZADAS PARA A TURMA TODA

Nesta seção, procuramos evidenciar as sequências e as distribuições dos conhecimentos oferecidos aos alunos com DI, conforme as observações dos vídeos do banco de dados do OPE, e evidenciar as propostas por meio das indicações realizadas a partir do modelo da Escala de Envolvimento, explicando as sequências e os momentos vivenciados. Na

Tabela 5, apresentamos o conjunto de estratégias da Língua Portuguesa e do ensino de Matemática.

Tabela 5 – Sequência de explicação para distribuição do conhecimento.

Aluno	**Estratégias da Língua Portuguesa**	**Estratégias do Ensino da Matemática**
A	a) explicação de que deveriam ler um texto e interpretá-lo, indicando o número da página; b) circulação da professora entre os alunos para acompanhar se estavam fazendo a atividade; e c) encerramento do encontro pelo tempo de aula.	a) entrega da folha para resolução das questões; b) observação da professora para atender aos alunos que necessitam; e c) entrega da atividade para correção da professora ao fim da aula.
B	a) proposta do livro didático e explicação pela professora do que iam fazer; b) escolha, em sequência, dos alunos para lerem o texto; c) resolução das questões de interpretação do texto.	a) proposta do livro didático e explicação, pela professora, do que iam fazer; b) escolha, em sequência, dos alunos para lerem o texto, c) resolução das questões de interpretação do texto.
C	a) explicação da atividade pela professora, indicando uma cruzada e um caça-palavras para serem resolvidos pelos alunos; b) auxílio da professora na atividade para todos os alunos, no caso de alguma dúvida; c) correção de que palavras foram encontradas no caça-palavras e proposta de atividade com letra cursiva. Não houve fechamento da aula, tal como com as outras fichas analisadas.	a) apresentação de material concreto sobre as formas geométricas, mostrando formas planas e formas que são encontradas no dia a dia dos alunos para entenderem que essas formas estão em toda parte; b) explicação de cilindro, cubo, cone e proposta de atividade para identificar formas no livro didático e na folha entregue pela professora; c) auxílio da professora, de forma individual, aos alunos para realização das atividades; d) encerramento da atividade sem um fechamento específico.
D	a) explicação sobre o que é um cartão-postal, sua finalidade, modelos e como ele pode ser feito; b) professora realiza perguntas para os alunos responderem coletivamente com base nas suas explicações; c) professora propõe que a turma faça um amigo secreto de cartão-postal, em que cada aluno sorteará outro e presenteará irá escolher outro por meio de sorteio e presenteará com o cartão-postal	a) fez-se uma atividade avaliativa para trabalhar o conceito de multiplicação. Não retomou o conceito, pois já havia trabalhado ele em outra aula; b) alunos realizam a atividade com a supervisão das professoras; c) entrega da atividade avaliativa e encerramento da aula.

	produzido na sala; e d) proposta de finalização da atividade e encerramento da aula com cada aluno presenteando outro colega e mostrando a produção do cartão.	
E	Não houve participação.	a) escrita no quadro dos exercícios; b) cópia dos exercícios pelos alunos no caderno; c) resolução das atividades pelos alunos; e d) resolução das atividades no grande grupo.
F	a) explicação de como se organiza um texto, com começo meio e fim; b) pedido para formação de duplas para que construam o texto coletivamente; c) continuação do texto proposto pela professora; d) entrega da atividade para a professora.	a) escrita no quadro dos exercícios; b) cópia dos exercícios pelos alunos no caderno; c) resolução das atividades pelos alunos; e d) resolução das atividades no grande grupo.

Fonte: Banco de dados do OPE (2018).

Conforme podemos observar na Tabela 5, por meio dos registros feitos pelos vídeos, há uma estabilização de práticas no que diz respeito à sequência na forma de distribuição do conhecimento para os alunos com DI. As atividades iniciavam com uma explicação geral do que deveria ser feito, com duas exceções de explicação com materiais mais concretos para o trabalho sobre determinado tema (Alunos C e D).

Lunardi-Mendes (2008), em artigo que discute currículo e docência, já mencionado aqui, apresenta como resultado de sua Tese a seleção, organização e distribuição do conhecimento para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em sua análise, a autora esclarece que temos uma concepção, no Brasil, de que a Educação está fracassando, conforme dados apontados pelas avaliações nacionais que são realizadas, principalmente no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa e de Matemática, que são os focos das provas. Questionamos, então, com base neste estudo de Lunardi-Mendes (2008), como trabalhar a diferença com uma demanda tão homogênea de respostas que se espera dos alunos?

Nos estudos que realizou nos anos iniciais, Lunardi-Mendes (2008) observou, tal qual a sequência de distribuição do conhecimento dos vídeos aqui expostos, uma indicação de explicação considerando que os alunos já sabiam, considerando o conteúdo anterior "pré-requisito" para entender o posterior. De acordo com as análises da autora,

> O nível crescente de complexidade e a idéia do conhecimento atrelada a uma base solidificada de pré-requisitos, **parecem ser um ordenador do sequenciamento dos conteúdos**. Tal idéia é utilizada inclusive pelos professores para justificar determinadas aprendizagens (LUNARDI-MENDES, 2008, p. 137, grifos nossos).

A autora discute a forma como são sequenciados e disponibilizados os conteúdos/conhecimentos, tendo como foco a técnica de decodificação da Língua Portuguesa e dos conceitos básicos matemáticos (adição, subtração, divisão, multiplicação).

Nas atividades analisadas por Lunardi-Mendes (2008), percebeu-se a quantidade de informações desconexas, além de frases, textos e palavras sem sentido nas atividades oferecidas. A autora destaca que

> A forma descontextualizada com que os conceitos são apresentados bem como suas fragmentações estruturam os conteúdos em unidades isoladas dentro de uma mesma disciplina e no conjunto das disciplinas na série. Além disso, de série para série, não existe uma conexão aparente entre os conteúdos aprendidos. Configura-se dessa forma uma forte fragmentação nos conteúdos trabalhados. (LUNARDI-MENDES, 2008, p. 140).

As sequências didáticas aqui explicitadas apontam para uma forma única de oferecer o conhecimento, baseado na explicação oral, na resposta avaliativa de uma atividade e na finalização sem um fechamento do conteúdo ou um *feedback* do que foi trabalhado. Essa forma, enquanto opção para as explicações dos conteúdos, pareceu não envolver os alunos nas atividades propostas nem em seu entendimento da atividade, visto que, por muitas vezes, os professores precisavam voltar aos alunos para explicar detalhadamente a atividade. Observamos, neste sentido, a continuidade de um currículo tradicional, em que o conhecimento transmitido aos alunos limita-se ao ensino das formas de responder determinada atividade, geralmente com fins avaliativos, e ao professor cabe o monitoramento dos alunos, a fim de observar se eles realizam as atividades, se estão conversando ou não, se estão trocando respostas etc.

No exemplo do Aluno C, em sua aula de Matemática, podemos refletir melhor sobre como essa sequência de distribuição do conhecimento pode não acrescentar na inclusão do aluno com DI na sala de aula regular.

> **Cena 5:** 5º momento: A segunda atividade consiste em um trem que o aluno deve identificar as diferentes formas geométricas por meio da legenda indicada pela professora. A professora pede que os alunos, primeiramente, pintem a legenda do trem das cores indicadas. A primeira cor é azul para o círculo. O aluno com DI já começa pintando todos os círculos que encontra na folha de azul, não registrando quais cores devem ser as outras formas. Como não acompanhou o que a professora falou da outra forma, tenta pegar com a colega ao lado. 6º momento: Professora vai

> até o aluno com DI pedindo para ele pintar primeiro a legenda. Verde: quadrado; vermelho: retângulo; laranja: triângulo. 7º momento: O aluno parece não entender a explicação dada pela professora de como fazer e espera a colega ao lado fazer para olhar como é. (ESCALA DE ENVOLVIMENTO, Aluno C, 3º ano).

Na tentativa de explicar ao aluno a associação da cor com as figuras dispostas na atividade, a professora encontrou uma barreira muito comum nos registros teóricos que encontramos quando se tratava de explicar e/ou disponibilizar um conhecimento para o aluno com DI.

Tal como já salientado nos estudos de Amélia Mesquita (2017), ao discutir currículo e escolarização de alunos com deficiência, verificou-se que o currículo por disciplina acaba fragmentando o conhecimento disponibilizado, e o currículo por atividades acaba não revelando as intencionalidades pedagógicas.

Um dos autores usados no debate do campo teórico desta Dissertação sobre adaptações curriculares, Moscardini (2011) também apresentou em seus dados as dificuldades que os alunos com deficiência intelectual encontravam com relação à explicação da atividade e à sua resolução. Para o autor, há um despreparo das escolas para o trabalho com a inclusão escolar, visto que, da forma como os sujeitos estão incluídos, cria-se uma forma de inclusão mais voltada para uma socialização da forma escolar do que para a apropriação dos conhecimentos científicos escolares.

Em outro exemplo, da Aluno F, em sua aula de Língua Portuguesa, podemos observar que a professora se deteve apenas na explicação de que todo texto deve ter um começo, um meio e um fim, e fez o início de uma história para os alunos continuarem, conforme a escala de envolvimento de Língua Portuguesa. A professora, após oferecer a explicação para a turma toda, questiona aos alunos se alguém tinha alguma dúvida; a partir da pergunta da professora, a aluna com DI se manifesta. Conforme aponta o registro, a explicação oferecida pela professora não foi suficiente para que a aluna entendesse qual o objetivo da atividade. A mediação individual fez-se necessária para que a aluna pudesse iniciar a atividade.

Neste caso, observa-se a necessidade da reflexão sobre o tema da diferenciação curricular no cotidiano escolar. A Aluna F, não só no caso do Ensino da Língua Portuguesa, mas também no de Matemática, precisou de uma mediação individual para o entendimento das atividades, conforme consta nos registros:

> **Cena 6:** 1º momento: Professora passa um conjunto de exercícios no quadro, referentes à disciplina de Matemática e pede para os alunos copiarem e depois resolverem. A aluna copia todos os exercícios que a professora passou. 2º momento: Durante um longo período a professora não explica os exercícios, aluna faz a cópia e

> depois fica folheando o caderno. 3º momento: Depois de transcorridos 20 minutos de aula, a professora inicia a explicação dos exercícios e a resolução de alguns junto com os alunos. A aluna observa a professora, mas não responde nenhuma questão. Quando a professora pergunta se alguém tem alguma dúvida, a aluna levanta o dedo discretamente e a professora vai até ela. 4º momento: A professora explica as questões para a aluna e fica até o fim da aula ajudando a aluna a resolver os exercícios propostos. (ESCALA DE ENVOLVIMENTO, 9º ano, aluna F).

Percebemos, novamente, a necessidade da mediação individual para explicação da atividade. Conforme os estudos de Miotto (2010), a partir da inclusão do aluno com deficiência visual no contexto da escola comum, a pesquisadora percebeu que as práticas para os alunos com deficiência eram realizadas de forma intuitiva, quando o aluno necessitava de algum auxílio, tal como observado nos registros aqui analisados. A autora ainda explicitou, em sua pesquisa, que faltavam materiais e recursos para realizar a explicação de uma atividade para o aluno. Miotto (2010) esclareceu que, embora houvesse AEE para os alunos inseridos na sala regular, pouca comunicação acontecia entre os profissionais, dificultando as possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos. A autora ressaltou que é necessário um trabalho de formação docente voltado para o atendimento de todos os alunos, possibilitando estratégias para que eles consigam entender as atividades oferecidas.

Observamos que, mesmo com a mediação dos professores para os alunos com DI, as estratégias foram mobilizadas em torno da mesma explicação que havia sido dada à turma toda, sem recursos para desenvolver outras possibilidades com os alunos, conforme registramos para o Aluno A.

> **Cena 7:** 4º momento: Após a saída da professora, o aluno A continua olhando a folha e repetidas vezes tenta realizar o exercício. O aluno A chama pela professora para entender a atividade. A professora então pede que ele pegue uma folha apenas para a resposta e acompanha a atividade com ele. Ela pergunta se ele entende o que significa sinais iguais e sinais diferentes. “Sinais diferentes” e ele responde “negativo”. O aluno vai tentando responder as questões, esperando aprovação da professora para saber se está certo o que ele fez. 5º momento: Próximo aos 20 minutos de aula, alguns alunos entregam suas atividades para a professora. Começam a conversar com outros colegas da turma em paralelo. O aluno A continua tentando realizar a atividade enquanto a professora circula na sala. 6º momento: A professora retorna ao lado do aluno A, tentando novamente ajudá-lo a resolver as questões. Da metade da aula para o fim, a professora passa várias vezes pelo aluno A para saber se está conseguindo realizar a atividade. Enquanto a professora circula, observa outros colegas e retira a dúvida de alguns que a abordam, o aluno A chama por ela. A professora, percebendo novamente que ele não entendeu, estende as mãos para o aluno para realizar as contas que deve fazer e pede para ele ir subtraindo dos números que ela tem na mão. (ESCALA DE ENVOLVIMENTO, 7º ano, aluno A).

Ainda no que se refere às possibilidades de explicações e mediação do professor, observamos a necessidade de explicação individual em mais de um caso, tal como observado

na Aluna D em sua aula de Matemática. Na atividade, que consistia em cálculos de multiplicação, ainda que houvesse a presença da professora codocente[17], a professora regente precisou dedicar uma explicação detalhada da atividade para motivar a aluna a entender e realizá-la. Neste caso específico, observado pelo vídeo do banco de dados do OPE, a aluna recebeu o suporte de ambas as professoras da sala de aula, que ofereceram diferentes recursos e explicações, além de um tempo ampliado, possibilitando a resolução da atividade pela aluna de maneira diferenciada, com base nos materiais oferecidos para ela. Consideramos esse caso uma tentativa de diferenciação curricular, entendendo esse processo como diferenciação no sentido da ampliação do tempo para a resolução da atividade, uma explicação mais detalhada sobre o que precisa ser feito, possibilidades de materiais e auxílio dos professores que estão em sala para a mediação dos conceitos que estão sendo trabalhados.

Observamos que as mediações individuais presentes nos vídeos proporcionaram aos alunos com DI um maior entendimento da atividade, principalmente quando o professor oferecia outros recursos ou outras possibilidades de explicação para a compreensão. Isso significa a necessidade de uma reflexão sobre a modificação curricular para as especificidades desses sujeitos, conforme indicam Pletsch et al. (2017, p. 271, grifos nossos): "Em outras palavras, entendemos que a diferenciação curricular diz respeito a **modificações e estratégias organizadas pelos professores que tenham o objetivo de atender a demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem".**

Na construção das escalas de envolvimento, observamos, pelas práticas curriculares explicitadas pelos vídeos, algumas tentativas que iam além da adaptação curricular para uma atividade específica, eram uma modificação da postura dos professores em relação ao aluno com deficiência intelectual, tal como evidenciamos com o Aluno D.

Nesse caso específico, observamos que o trabalho colaborativo pode se constituir como meio possível para se caminhar para uma diferenciação curricular. A professora regente e a professora da Educação Especial atuam em colaboração na sala de aula regular, oferecendo recursos e materiais, além de diversas explicações sobre um determinado assunto. Conforme pode ser observado no trabalho da Língua Portuguesa sobre gênero textual, a professora regente ofereceu vários recursos para o conhecimento dos cartões-postais, como já citado, para o aluno criar seu próprio cartão-postal. Com auxílio da professora codocente, a

[17] Para conhecimento do trabalho colaborativo, ou codocência, ver em: VARELA, Sandy de Christo. **Percepções e experiências dos professores sobre o ensino colaborativo nos anos inicias.** Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia). Universidade do Estado de Santa Catarina. 2016. 45p.

aluna com DI pôde realizar sua criação, oferecendo-a de presente ao seu amigo escolhido por sorteio.

Os movimentos curriculares aqui evidenciados indicam a necessidade que o aluno com DI tem da mediação do professor. Registramos que o caso sem mediação, do Aluno E, fez com que ele apenas copiasse a atividade durante todo o período da aula, não realizando a resolução dela. Conforme o indicativo do registro, com base no Aluno E:

> 1º momento: A professora passou alguns exercícios de matemática no quadro e pediu para os alunos copiarem e resolverem. Aluno pegou seu caderno e começou a copiar. Ficou grande parte da aula (aproximadamente 30 minutos) copiando. A professora pergunta se alguém tem dúvida e o aluno não se manifesta. 2º momento: Aluno intercalou momento de sono e de cópia, mas não pediu auxílio da professora nem dos colegas da turma. A aula encerrou e aluno apenas realizou a cópia da atividade. (ESCALA DE ENVOLVIMENTO, 9º ano, Matemática, Aluno E).

Percebemos, a partir dos vídeos observados, que a presença da mediação do professor regular para com o aluno com deficiência intelectual foi fundamental para que ele conseguisse realizar as resoluções das atividades propostas. Sem a mediação do professor, as atividades tornavam-se complexas, fragmentadas e sem sentido para os alunos. A partir do tempo disponibilizado para uma maior explicação, percebemos a interação do aluno no sentido da aproximação com o conhecimento disponibilizado.

Explicitamos que os autores aqui mencionados para discutir práticas curriculares e adaptações/flexibilizações e diferenciação curricular apontam, em suas pesquisas, que as adaptações realizadas eram feitas de forma fragmentada e simplificada.

Consideramos que, nos exemplos dados a partir dos vídeos dos alunos com DI, as práticas, ainda que contassem com a mediação do professor da disciplina, não contavam com possibilidades de desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos. Isso fortalece o argumento de que falta conhecimento sobre a deficiência intelectual e suas formas de aprendizagem, e como o trabalho com deficiência intelectual pode/deve ser planejado.

Defendemos a possibilidade de diferenciação curricular para a inclusão dos alunos com DI, entendendo-a como uma forma de inclusão dentre as já apresentadas e explicitadas. As adaptações que estão sendo realizadas não têm como entendimento as políticas curriculares, tal como evidenciado nos trabalhos indicados na nossa lente teórica. A flexibilização, que aqui no Brasil é entendida de uma forma mais abrangente, tomando a adequação e a adaptação como possibilidades de flexibilização do currículo, não é observada nas práticas curriculares ou, quando se percebem indícios, é fragilizada e mínima. Ainda que

as tentativas ocorram, são frágeis no sentido de continuarem seguindo uma lógica tradicional, de transmissão do conteúdo e de avaliação para quantificar o saber do aluno.

Corroboramos com Sacristán (2013, p. 23) quando afirma que

> O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos.

Refletimos que mesmo as realidades apresentadas sendo diferentes, os professores tendo sua formação e os alunos com DI tendo suas particularidades, as práticas curriculares concentraram-se em um currículo homogêneo, uniformizador e de transmissão do conhecimento, com poucas exceções de práticas que realizam tentativas com materiais e recursos diferenciados.

Nas análises empreendidas a partir dos vídeos das aulas dispostas nesta Dissertação, por meio do projeto "Escolarização de alunos com deficiência intelectual", observamos dois tipos de currículo predominarem nas práticas curriculares da sala de aula, e tomamos dois pontos como destaque:

a) O currículo baseado na prescrição.

b) O currículo vivenciado (ou transformado e recriado a partir das prescrições).

Entendemos o currículo baseado na prescrição como o currículo que se dá pelas possibilidades uniformes que são oferecidas aos sujeitos, a partir de prescrições que regulamentam o trabalho docente e que delimitam os conteúdos e conhecimentos que devem ser oferecidos a todos os alunos.

Autor já citado como referencial teórico nesta pesquisa, a respeito do currículo e das práticas curriculares, Sacristán (2000) nos permite um olhar atento sobre a prescrição. De acordo com seus estudos, o currículo instituído por meio de uma prescrição é um instrumento que serve para modelar a escola a partir das justificativas de uma política curricular que determina o que a instituição escolar contemplará a partir de uma "[...] cultura comum, um currículo mínimo e de igualdade de oportunidades de organização dos saberes e de controle sobre as práticas de ensino" (PEREIRA; PIRES, 2016).

Outro autor contemplado no referencial teórico, Goodson (2013) reflete sobre o currículo baseado na mera prescrição. Nas análises do autor, um currículo baseado em prescrições é compreendido como aquele que é definido em nível oficial, com determinações

uniformes e inflexíveis, tomado como base por todo o sistema curricular, que terá como ponto principal um currículo tradicional baseado na técnica, na produção e nos resultados. Esse tipo de currículo, que se baseia em prescrição, reverbera nas alternativas curriculares das escolas e diretamente no trabalho docente.

As práticas curriculares observadas nesta pesquisa foram, em sua grande maioria, práticas atravessadas de prescrição:

- forma uniforme e rígida de explicação para todos;
- falta de *feedback* de conteúdo;
- explicação e resolução de atividades com fins avaliativos;
- conhecimento disponibilizado com fins avaliativos.

Neste currículo baseado nas prescrições, observamos influências das políticas curriculares nacionais que produzem muito mais um discurso de inclusão escolar do que propriamente efetivam propostas e estratégias para a inclusão dos alunos.

Na tentativa de possibilitar o acesso e a permanência do estudante com deficiência no contexto, tal como indicam as diretrizes políticas, ou de atender a necessidade de "recursos pedagógicos e comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças" (PNEPEEI, 2008, p. 12), o currículo apresentado pelos professores com base nas prescrições forma muito mais o sujeito que está socializando a forma escolar do que se desenvolvendo a partir dos conhecimentos historicamente construídos.

Embora as políticas curriculares nacionais aqui analisadas tenham a tônica da inclusão escolar e evidenciem um forte posicionamento sobre o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na Educação Básica, refletimos, a partir de Garcia (2005), que os discursos dessas políticas continuam operando com uma lógica de igualdade/homogeneização de práticas, que se reflete em grande parte das práticas curriculares aqui analisadas.

No sentido de regulamentar as práticas curriculares, as políticas funcionam como prescrições que se desdobram nos currículos escolares. Esses currículos escolares são internalizados pelos profissionais do contexto e, mesmo que não percebam, acabam valorizando determinados conceitos/atitudes/valores em detrimento de outros.

Ressaltamos a necessidade de se atentar às prescrições que são colocadas no ambiente escolar como reguladoras das práticas, a fim de ter maior reflexão do que Apple (1989) já afirmava ser o currículo oculto, um currículo que modela a prática do professor sem que ele perceba e que, consequentemente, influencia nas suas escolhas curriculares.

No que se refere ao currículo vivenciado - ou transformado e recriado a partir das prescrições -, explicitamos que, apesar de poucos e raros nos vídeos aqui analisados, tomamos como um currículo vivenciado aquele que oferece outras possibilidades de mediação e de alternativas curriculares para os alunos com deficiência intelectual inseridos no contexto escolar.

De acordo com as análises realizadas por Sacristán (2000), o currículo vivido é aquele que "foge" dos padrões estabelecidos pela prescrição, ou seja, algo que pode ter traços do prescrito, já que ele serve de molde, mas, na prática, é interpretado pelos profissionais das instituições escolares de outra forma.

Destacamos como parte desse currículo vivenciado as mediações realizadas pelos professores, disponibilizando um tempo maior de explicação sobre um conhecimento e, por vezes, até recursos e a existência do trabalho colaborativo na sala de aula regular.

No tocante às mediações, refletimos como necessárias para todos os alunos, pois, tal como indicam Oliveira e Pletsch (2016, p. 86) a partir de pesquisa realizada sobre avaliação da aprendizagem do aluno com DI, os dados "[...] revelaram a importância da mediação e da interação dialógica com o outro para a promoção das possibilidades de aprendizagem e do desenvolvimento humano", ou seja, a mediação como necessária para todos os alunos inseridos no contexto escolar, propiciando um maior desenvolvimento das suas habilidades e maiores oportunidades a partir dos conhecimentos disponibilizados.

A respeito do trabalho colaborativo, consideramos que esse tipo de oportunidade, ao aluno com deficiência e a todos os alunos, possibilita diferentes estratégias de ensino para a sala toda. Nos exemplos aqui demonstrados, a relação da professora especialista com a professora regente acontecia de forma que as duas eram professoras de todos os alunos, oportunizando explicações, materiais, recursos e estratégias para o envolvimento de todos nas atividades.

Nas análises de Varela (2016), a partir de sua pesquisa sobre as percepções e as experiências do ensino colaborativo em uma escola de nível federal, a autora constatou que "[...] o ensino colaborativo contribui para a formação continuada das professoras de educação geral e de educação especial, pois quando trabalham em colaboração as trocas de conhecimento entre ambas são inevitáveis" (VARELA, 2016, p. 37). Nesse sentido, não só as oportunidades aos alunos são ampliadas e diversificadas, mas também reverberam nos profissionais da educação, que observam essa troca de conhecimento acontecer diariamente nas alternativas compartilhadas e planejadas.

5 INDAGAÇÕES CURRICULARES OU À GUISA DE CONCLUSÕES

Buscamos, por meio desta pesquisa de Mestrado, investigar movimentos curriculares de adaptação, flexibilização ou diferenciação nas práticas curriculares presentes na sala de aula do Ensino Fundamental para alunos com deficiência intelectual.

Refletimos que as análises empreendidas a partir dos momentos disponibilizados nas escalas de envolvimento possibilitam a percepção de que grande parte dos movimentos curriculares oferecidos aos alunos com deficiência intelectual partem de uma atitude técnica de currículo, baseado em práticas tradicionais. As práticas curriculares são reflexos da cultura da escola, e observamos que, mesmo que em contextos diferentes, há uma forma escolar predominante no que diz respeito à função da escola e às suas responsabilidades.

Compreendemos a forma escolar a partir dos estudos de Lunardi-Mendes (2005), que considera o espaço físico da escola, a organização e a distribuição do conhecimento, tal como as formas de relação social que estão presentes no cotidiano escolar, condições que formam o "jeito de ser escolar", que se institucionalizam e são tomadas como verdade a partir das relações dos diversos sujeitos daquele espaço. Conforme já evidenciamos, o currículo enquanto campo de tensões, divergências e contradições surge na lógica da escola contemporânea como um mecanismo de controle e regulação dos sujeitos para exercer seu poder. Neste currículo, identificamos práticas curriculares que oferecem acesso ao conhecimento por meio do domínio da língua escrita e dos códigos matemáticos.

Ao nos questionarmos sobre os movimentos curriculares possíveis de serem identificados nas práticas curriculares dos professores do Ensino Fundamental, visando a inclusão no contexto escolar dos alunos com deficiência intelectual, observamos, conforme mencionado, uma continuidade de práticas curriculares que proporcionam o acesso ao conhecimento e a permanência na escola por meio da socialização da forma escolar e de um conhecimento baseado na decodificação de Língua Portuguesa e da Matemática.

Em nosso primeiro objetivo específico, buscamos observar, por meio dos vídeos, quais práticas curriculares para os alunos com deficiência intelectual são recorrentes na sala de aula do Ensino Fundamental. Foi possível perceber, nas onze filmagens analisadas, as práticas curriculares voltarem-se à decodificação da Língua Portuguesa, com foco no treino da leitura e na interpretação de texto e no trabalho de códigos matemáticos, principalmente nas operações básicas (em todas as etapas do Ensino Fundamental analisadas), com exceções de práticas que buscaram alternativas para a explicação de determinado conhecimento. Observamos que as práticas curriculares não se alteram, ainda que sejam realizadas em

contextos diferentes, já que o direcionamento do currículo vem de uma política que não deixa claros o trabalho docente e as possibilidades de diferenciação curricular no contexto da escola básica.

Em nosso segundo objetivo específico, procuramos identificar, por meio de vídeos, que currículo emerge das relações estabelecidas na sala de aula regular. Observamos a predominância de dois tipos de currículo: a) currículo baseado nas prescrições; e b) currículo vivenciado e ressignificado por meio das práticas. Ambos os currículos refletem o que as práticas curriculares apresentaram a partir das relações com todos os alunos e, em especial, com o aluno com deficiência intelectual.

Em nosso terceiro objetivo específico, procuramos analisar que diálogo as práticas curriculares analisadas estabelecem com as Políticas de Educação Especial direcionadas à perspectiva inclusiva. Refletimos que as políticas analisadas são tomadas muito mais como discursos do que propriamente efetivação de propostas nas práticas curriculares. As questões de flexibilização, diferenciação curricular ou adaptação curricular ficam restritas muito mais em nível de texto político do que no registro das vivências no contexto da sala de aula regular. Observamos que a inclusão neste espaço se deu muito mais pelo acesso do aluno ao ambiente do que às condições para o desenvolvimento do conhecimento para o aluno com deficiência intelectual. Os conhecimentos eram poucos explorados e, quando eram, acabavam recaindo em uma forma tradicional de transmissão, sem avanços nas estratégias e nas possibilidades.

Entendemos que a falta de avanço nas estratégias pode ser justificada pela falta de entendimento da necessidade do desenvolvimento das habilidades intelectuais dos alunos com deficiência intelectual por parte do professor, principalmente com o aluno no contexto de inclusão dos anos finais do Ensino Fundamental (muitas atividades de abstração sem uma explicação prévia ou novas propostas de como podem ser feitas).

Os movimentos curriculares que procuramos identificar nesta pesquisa estavam focados muito mais na estabilização das práticas, por meio de explicações sem encerramento, atividade no quadro e o uso do livro didático, do que baseados em outras opções para o trabalho com o conhecimento oferecido.

Cabe ressaltar que algumas práticas curriculares se mostraram enquanto tentativas de diferenciação curricular e/ou flexibilização curricular na sala de aula. No caso do Aluno D, que contava com o suporte do trabalho colaborativo, as possibilidades de aprendizagem eram ampliadas pelas oportunidades disponibilizadas pelas professoras, seja em tempo dedicado à explicação, aos recursos disponibilizados (materiais etc.) e ao tempo para a realização da

atividade. Apesar desse exemplo do Aluno D, em grande parte dos vídeos não é perceptível o uso de adaptação curricular para o aluno com DI.

Consideramos que as questões propostas por esta pesquisa de Mestrado não se esgotam e podem ser ampliadas para pesquisas futuras. Propomos, enquanto investigação de futuro aprofundamento da pesquisa, buscar entender como acontece o empréstimo de políticas, especificamente as que dizem respeito à inclusão no Brasil, e como elas se materializam no discurso político e prático na escola para alcançar os objetivos propostos pelos empréstimos, interessando, principalmente, como as políticas curriculares escolares e as práticas curriculares dos professores efetivam o cumprimento do sistema e das metas.

Enquanto fragilidade da pesquisa, destacamos os poucos eixos de análise, que poderiam ser ampliados buscando discutir mais detidamente a questão da mediação do professor na sala de aula para alunos com deficiência e a diferenciação curricular como um ponto de partida, tentando buscar indícios nas práticas que possam ser o início de uma reflexão sobre o processo de inclusão desses sujeitos. A pesquisa de Mestrado deu-se durante dois anos, com a leitura detida dos autores, do campo teórico, das políticas curriculares e na leitura atenta do material visual para percebermos os movimentos que aconteciam nas salas de aulas. Apesar disso, consideramos o pouco tempo, distribuído entre produções, disciplinas obrigatórias e eletivas e a escrita da Dissertação, como um entrave para o desenvolvimento mais aprofundado de um determinado tópico ou tema.

Consideramos que esta pesquisa de Mestrado colabora com o campo das práticas curriculares para os professores da Educação Básica no sentido de direcionar o que o campo vem discutindo enquanto possibilidades de práticas, como os conceitos se distanciam e se aproximam e o que as políticas curriculares evidenciam sobre o trabalho para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, principalmente com relação aos conceitos de diferenciação, flexibilização e adaptação curricular.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1_BNCC-Final_Introducao.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília. 2009.

BRASIL. Lei n. 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE. Resolução 04, de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 04, de 13 de junho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. 2010.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006.

UNESCO. (1994) Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais: Salamanca: Espanha.

WCEFA. Conferência Mundial de Educação Para Todos. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990. 1990.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 39-57

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva – Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem fronteiras.** v. 1. n. 2. p. 99-116. Jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem política:** atuação em escolas secundárias**.** Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOER, Wania Aparecida. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade.** 2012. 122p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BROOKS, Rachel; RIELE, Kitty de; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em Educação.** 1. ed. 244p. Editora UEPG. 2017.

CARDOSO, C. R. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Departamento de Educação, Campus Catalão, 2013.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Adultos com Síndrome de Down:** deficiência mental como produção social. Campinas: Papirus, 2008. 176 p.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. Revista Pro-posições. v. 7. n. 1. p. 5-13. 1996.

CATHCART, Karla Demonti Passos. **Criação de jogos digitais por crianças**: processos colaborativos de aprendizagem na escola inclusiva. 290p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

_____. **Crianças com deficiência mental na escola inclusiva:** estratégias para aprender. Univali: 2011. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

CESAR, J. R. V. **Escola Inclusiva e Autismo**: saberes e práticas educativas de docentes de uma escola municipal de Belém – PA. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: Acesso em: 01 ago. 2016.

CORREIA, Gilvane Belém. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem**: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo. 2016. 187p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CORREIA, Gilvane Belém; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação docente e inclusão escolar: uma reflexão sobre pesquisa e processos de escolarização. **Revista Teias.** v. 17. n. 46. 2016.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAMASCENO, Allan Rocha. Educação Inclusiva e a organização da escola: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico. **Ciências Humanas e Sociais em Revista.** v. 34. n. 1. 2012.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação Pedagógica e ortodoxia curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação.** v. 9. n. 18. 2016.

FLORO, Lisiane Fonseca Diogo. **Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo**: tecendo aproximações. 2016. 306p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GARCIA, Rosalba M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Tradução Vera Joscelyne. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. **Currículo: teoria e história.** Trad. Attílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOUVEIA, Maria Fernanda Batista Pestana. **Gestão flexível do currículo rumo a diferenciação pedagógica**: contributos para a promoção de aprendizagens significativas. 2012. 464p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade da Madeira, Funchal, Portugal, 2012.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, jul./dez. 2010.

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. Inclusão Escolar e Práticas Curriculares: estratégias pedagógicas para elaboração conceitual do público alvo de educação especial. **Arquivos Analíticos e Políticas Educativas**, v. 23, n. 28, 2014, p. 1-23.

HOSTINS, Regina Célia; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; PLETSCH, Márcia Denise. **Projeto "Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem. 2010. 24f. (Texto digitado)

_____. Projeto "Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias. 2013. 10f. (Texto digitado).

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Farias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOBO, Josilene Augusto. **Projetos políticos pedagógicos de escolas da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS**: aproximações às proposições de flexibilização/adaptações curriculares. 2011. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

LOPES, Esther. **Adequação curricular**: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCH, M.D.; DAMASCENO, A. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p. 137-148.

_____. Currículo e docência: as práticas de seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula. **Revista Eletrônica de Pesquisa e Docência.** n. 1. 2008.

_____. **Nas trilhas da exclusão:** as práticas curriculares da escola e no atendimento às diferenças dos alunos. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2005. 270p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino**: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. 2008. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MENDES, Regina da Silva. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de Itajaí – SC**. Itajaí: Univali, 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo; ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Elementos de inclusividade e cultura escolar: outras perspectivas para a análise de uma prática curricular inclusiva. **Revista E-curriculum.** v. 15. n. 2. p. 345-375. Abr./jun. 2017.

_____. Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. **Revista IBICT.** v. 11. n. 1. 2017.

_____. **Os elementos da inclusividade na prática curricular de uma professora:** uma análise a partir da cultura escolar. UFPA: 2013. 174p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

_____. Vozes ausentes: o currículo e a proposta de educação inclusiva. **Revista Eletrônica de Educação.** v. 3, n. 1, mai. 2009.

_____; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Práticas curriculares inclusivas**: tensões e desestabilizações na ação docente. Anpae. 2012.

MESQUITA, Guida. **O Processo de Alfabetização de uma Criança Com Deficiência Intelectual no 1º Ano do Ensino Fundamental**. 2015. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MOSCARDINI, Saulo Fontato. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais.** UEP: 2011. 194p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

NOVAES, Maria Helena. **Adaptação escolar**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1975. 111 p.

OLIVEIRA, M. C. P. de; PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, A. A. Contribuições da avaliação mediada para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias** (UERJ. On-line), v. 17, p. 56-71, 2016.

OLIVEIRA, Mariana Pitanga. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico cultural:** avaliação mediada e apropriação conceitual. UFFRJ, 2016. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

_____; PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Contribuições da avaliação mediada para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias.** v. 17. n. 46. Jul./set. 2016.

PACHECO, J. A. Notas sobre Diversificação/Diferenciação Curricular em Portugal. **Revista Intermeio**. Programa de Pós-Graduação em Educação, pp. 178-187. 2008.

PACHECO, José. **A flexibilização das políticas curriculares**. Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2000. pp. 71-78

_____. Colóquio sobre questões curriculares - políticas curriculares: caminhos para flexibilização e integração. n. 4. **Actas**. Braga, Portugal: Porto Editora/Centro de Estudos em

Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Fundação para a Ciência e Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.

_____. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa.** v. 39. n. 137. p. 383-400. Mai./ago. 2009.

_____. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande: MS. v. 14. n. 28. p. 178-187. jul./dez. 2008.

PEREIRA, Cléia Demétrio; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; PACHECO, José Augusto. Diferenciação curricular nas políticas de inclusão escolar: um estudo entre Brasil e Portugal. **Anais do III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Universidade de Cabo Verde**. 2017.

PEREIRA, Cléia Demétrio; PIRES, Yasmin Ramos. Práticas Curriculares no Atendimento Educacional Especializado: entre o proposto e o vivido. In: **Anais do IX Seminário Internacional As redes educativas e as tecnologias**. 2017.

PIRES, Yasmin Ramos Pires. **Práticas Curriculares no Atendimento Educacional Especializado:** análise do contexto de Belford Roxo – RJ e Florianópolis – SC. 67p. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Universidade do Estado de Santa Catarina. UDESC, 2016.

PLESTCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau, Edur, 2009.

_____; SOUZA, Flávia Faissal de. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017.

_____; GLAT, R. A escolarização dos alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. **34ª Reunião Anual da Anped**. 2011.

RODRIGUES, David. Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. 6. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação Curricular Revisitada:** conceito, discurso e práxis. Porto, PT: Porto Editora, 2003.

ROSA, Gabriella Goularte; PIRES, Yasmin Ramos Pires; ANDREGTONI, Nathália. Formação generalista e formação específica: uma análise de currículo. In: PLETSCH, Márcia Denise; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; HOSTINS, Regina Célia (Orgs). **Escolarização de alunos com deficiência intelectual:** políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezine & Manzini ABPEE, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Raquel Pierini. **O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual**: o currículo escolar em questão. 2015. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares da; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Dossiê Educação Especial:** diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. v. 22, n. 80. ago. 2014.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Das políticas curriculares aos documentos curriculares nacionais e locais: diferenciação na escolaridade dos deficientes. **33º reunião da Anped**. 2010b.

_____. Entre o processo civilizador e a gestão controlada do currículo: a escola inclusiva "dos deficientes". **Currículo sem fronteiras.** v. 10, n. 2, p. 214-227, jul./dez. 2010c.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. EMOCIONALIZAÇÃO, ALGORITMIZAÇÃO E PERSONALIZAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem fronteiras.** v. 17. n. 3. p. 699-717. Set./dez. 2017d.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 2. ed., 7. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v. 32. n. 2. p. 463-485. Mai./ago. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das

Necessidades Educativas Especiais: Salamanca: Espanha. 1994.

VALERA, Juliessa Ricce. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações.** 2015. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.

VARELA, Sandy de Christo. **Percepções e experiências dos professores sobre o ensino colaborativo nos anos iniciais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade do Estado de Santa Catarina: Florianópolis, 2016.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, pp. 1287-1302, set/dez. 2007.

_____. A superação da crise em estudos curriculares: Uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, André; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo, conhecimento e avaliação:** divergências e tensões. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação.** v. 16. n. 48. set./dez. 2011.

APÊNDICE A – Quadro 6 – Ficha Individual Aluno A – Língua Portuguesa

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO A
Turma: 7º ANO
Tempo de duração: **33 min**

Ano	Tipo de atividade	Áreas de conteúdo/domínio
2015	**Proposta da professora:** Realizar atividades do livro didático – copiar as questões e respondê-las.	Língua Portuguesa

Descrição da atividade:

1º momento: A professora explica que os alunos devem responder as questões de Língua Portuguesa do livro didático, correspondentes a três atividades. Ela fica em frente a sala enquanto os alunos, sentados, observam o livro e as páginas que correspondem ao que deve ser feito. Além disso, a professora cita alguns nomes de alunos que não leram em voz alta na aula anterior e pede que estes escolham um texto do livro didático para ser lido entre os colegas.
2º momento: A professora anda pela sala para observar quem está fazendo a atividade e para retirar a dúvida de alguns alunos. A professora volta à frente da sala e diz, impondo a voz, que é uma atividade simples, leitura e compreensão de texto. A professora se manifesta dizendo "Mais alguém tem alguma dúvida?"; e segue olhando os alunos para observar se realizam a atividade.
3º momento: A professora indica uma aluna para ler um texto, pois não havia feito essa atividade na aula anterior. Indica que para começar um texto, devemos primeiramente ler o título. Enquanto a aluna lê, a professora vai corrigindo oralmente as palavras que a aluna emite errado. As conversas em paralelo acontecem. A professora pede para a aluna parar e chama atenção que ela está trocando as letras e as palavras. Enquanto a aluna lê, os colegas continuando respondendo as questões indicadas pela professora. Outro colega lê na sequência e a professora novamente interrompe dizendo "Pessoal, vocês continuam com o velho hábito de ler no piloto automático, sem pontuação". Uma das alunas lê mais pausadamente e respeitando a pontuação e a professora afirma que é bom escutar alguém que lê assim.
4º momento: Enquanto os alunos leem os textos do livro didático, o Aluno A segue copiando as questões do texto em seu caderno, que a professora pediu que interpretassem. O vídeo chega a quase 30 minutos e o aluno ficou grande parte da aula realizando a cópia das questões para o caderno.
5º momento: Quando termina de copiar, fica lendo em seu caderno e, depois, quando percebe o fim da aula, conversa com um amigo ao lado.

Fonte: Adaptado de Mendes (2016).

APÊNDICE B – Quadro 7 – Ficha individual Aluno A – Matemática

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO A
Turma: 7º ANO
Tempo de duração: **46 min**

Ano	**Tipo de atividade**	**Áreas de conteúdo/domínio**
2015	**Proposta da professora:** Realizar uma atividade matemática avaliativa	Matemática

Descrição da atividade:

1º momento: A professora inicia a aula entregando avaliações para os alunos. Pela observação no vídeo, apresenta-se como uma continuidade de uma aula passada. Os alunos que não vieram no dia recebem as perguntas da professora para copiarem em seus cadernos.
2º momento: Enquanto os demais alunos realizam a atividade, o aluno com DI, fica de cabeça baixa na mesa, olhando para sua folha.
3º momento: A professora circula entre os alunos e chega ao estudante com deficiência intelectual. Ela pergunta ao aluno onde está seu caderno com a matéria e ele responde que ficou em casa. Pede para ele olhar o que ele havia feito nas anotações sobre os sinais de matemática. Após a saída da professora, o aluno continua pensativo olhando para a folha. Olha a questão algumas vezes e tenta resolver. A professora volta novamente até ele e o aluno mostra algo na folha para ela. Ela pergunta "O que você escreveu aqui?", ele ri e usa a borracha para apagar. A professora diz que ele tem que realizar as operações de soma e subtração e pergunta quais são os sinais que ele deve usar. Ela pergunta se ele entendeu e ele faz um gesto positivo.
4º momento: Após a saída da professora, o Aluno A continua olhando a folha e repetidas vezes tenta realizar o exercício. O Aluno A chama pela professora para entender a atividade. A professora então pede que ele pegue uma folha apenas para a resposta e acompanha a atividade com ele. Ela pergunta se ele entende o que significa sinais iguais e sinais diferentes. "Sinais diferentes" e ele responde "negativo". O aluno vai tentando responder as questões, esperando aprovação da professora para saber se está certo o que ele fez.
5º momento: Próximo aos 20 minutos de aula, alguns alunos entregam suas atividades para a professora. Começam a conversar com outros colegas da turma em paralelo. O Aluno A continua tentando realizar a atividade enquanto a professora circula na sala.
6º momento: A professora retorna ao lado do Aluno A, tentando novamente ajudá-lo a resolver as questões. Da metade da aula para o fim, a professora passa várias vezes pelo Aluno A para saber se ele está conseguindo realizar a atividade. Enquanto a professora circula, observa outros colegas e retira a dúvida de alguns que a abordam; o Aluno A chama por ela. A professora, percebendo novamente que ele não entendeu, estende as mãos para o aluno para realizar as contas que deve fazer e pede para ele ir subtraindo dos números que ela tem na mão.
7º momento: A aula chega ao fim e os alunos entregam a atividade e guardam seu material para ir embora. O Aluno A continua realizando sua atividade sem perceber o fim da aula.

Fonte: Adaptado de Mendes (2016).

APÊNDICE C – Quadro 8 – Ficha individual Aluno B – Língua Portuguesa

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO B
Turma: 9º ANO
Tempo de duração: **36 min**

Ano	**Tipo de atividade**	**Áreas de conteúdo/domínio**
2015	**Proposta da professora:** Leitura coletiva de texto do livro didático e interpretação	Língua Portuguesa

Descrição da atividade:

1º momento: A professora pede que alguns alunos entreguem o livro didático para os demais. Em seguida, começa a escrever no quadro enquanto os alunos recebem o livro. Ela termina de escrever e avisa que retomarão o que estavam fazendo no último encontro, uma leitura coletiva dos textos, para posterior interpretação. A professora inicia a leitura do texto e vai seguindo de aluno por aluno.
2º momento: Quando inicia a leitura do texto, se interrompe para pedir que um aluno sente direito. A professora chama atenção para que os alunos leiam mais alto. A aluna com deficiência intelectual acompanha a leitura do texto realizada pela professora e pelos colegas no livro didático.
3º momento: Na metade da aula, a professora pede que a aluna com DI realize a leitura do texto em voz alta. Aluna realiza uma leitura pausada e baixa. A professora não chama atenção para que ela leia mais alto. Ora os alunos se dispersam, ora prestam atenção. A professora chama atenção por conta das conversas paralelas e lembra da presença do observador realizando a filmagem, que precisaria de silêncio para entender a aula. Alunos continuam a leitura do texto durante quase toda a aula, com dificuldade na oralidade, em ler as pontuações de forma clara e pausada etc. Professora, ao longo da aula, continua chamando atenção para o comportamento dos alunos, pela forma como estão lendo e questiona o porquê da piora da leitura dos alunos, pois considerava que eles já haviam avançado (pela filmagem, é possível perceber que, mesmo com a professora chamando atenção, alguns alunos ignoram e continuam conversando).
4º momento (que corresponde à mesma imagem do momento 3): Alunos terminam a leitura do texto e começam a ler as questões para interpretação, que também devem ser lidas em voz alta. A resposta deve ser individual e no caderno. A professora pede que a aluna com DI leia uma das questões. A professora chega ao fim da aula avisando que vai pedir para dois alunos se retirarem pois está "insuportável" (referindo-se às conversas paralelas realizadas pelos alunos – porém, ninguém sai). A aula termina com os alunos lendo as questões.

Fonte: Adaptado de Mendes (2016).

APÊNDICE D – Quadro 9 – Ficha individual Aluno B – Matemática

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO B
Turma: 9º ANO
Tempo de duração: **33 min**

Ano	Tipo de atividade	Áreas de conteúdo/domínio
2015	**Proposta da professora:** Ditado matemático para resolver contas	Matemática

Descrição da atividade:

1º momento: Professora começa escrevendo no quadro dizendo que alunos estão fazendo perguntas sem saber o que querem dizer e precisam fazer perguntas mais "diretas". A professora diz que essas perguntas já deviam estar superadas. A dúvida é com relação aos sinais de positivo e negativo, quando somar, quando diminuir etc. A Professora vai à frente da sala e retoma essas dúvidas, explicando quando cada sinal deve ser usado. Ela pede para prestarem atenção na explicação porque depois vai fazer um ditado. Um aluno questiona "Ditado?", e a professora responde que sim, um ditado para fazer pensar. Sinais iguais: positivos; sinais diferentes: negativos.
2º momento: A professora entrega uma atividade que já havia sido iniciada em uma aula anterior para continuarem fazendo, vai chamando os alunos para entregar. A professora faz uma indicação para quem ainda não havia começado: para fazer à caneta, sem rasuras, e quando o resultado for positivo, é para colocar o sinal para facilitar a correção. A atividade consiste em acompanhar o ditado e resolver a questão mentalmente.
3º momento: A aluna com DI acompanha o que a professora fala e tenta fazer a conta. Pelo registro, a aluna realiza algumas contas rapidamente com a mão e coloca a resposta no quadrado indicado. São questões da tabuada e sinais de positivo e negativo. O tempo para resposta é de aproximadamente 30 segundos.
4º momento: Ao fim, a professora passa recolhendo. Depois de recolhidas, a professora resolve as questões no quadro junto aos alunos. Durante a explicação, a professora explicita que os alunos têm dificuldade na tabuada e que no ano em que se encontram isso já não é mais possível. Ela diz que quando pergunta 9x5 não precisa de tanto tempo assim para pensar. Pela fala da professora: *esse cálculo que a professora ditou agora, dos cálculos básicos, na hora que a professora ditou tal, não é para ficar é... (faz cara de quem está pensando). É sinal de que alguns aqui tem dificuldade da tabuada.* Depois da resolução, professora apaga o quadro com as respostas.
5º momento: A professora relembra que foram para a sala de informática responder algumas questões na internet em uma aula anterior e segura a pesquisa dos alunos na mão. Professora alerta que o motivo da atividade está diretamente ligado a visita da secretaria de educação que fará uma avaliação baseada em jogos com relação às quatro operações matemáticas. Essa avaliação é feita durante o ano, com ciclo de visitas realizadas pela secretaria que culmina numa prova do IDEB. Reforça que precisam estudar a tabuada para ir bem nessa avaliação. A pesquisa que a professora pediu para eles realizarem era para conhecimento do que é o MEC, o significado do IDEB e da prova, em que locais ela ocorre, em quais séries que ela ocorre etc.

Fonte: Adaptado de Mendes (2016).

APÊNDICE E – Quadro 10 – Ficha individual Aluno C – Língua Portuguesa

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO C
Turma: 3º ANO
Tempo de duração: **24 min**

Ano	**Tipo de atividade**	**Áreas de conteúdo/domínio**
2015	**Proposta da professora:** Caça-palavras e cruzadinha	Língua Portuguesa

Descrição da atividade:

1º momento: Vídeo inicia com professora explicando atividade. Há atividade para casa escrita no quadro. A professora utiliza uma folha preparada por ela virada para os alunos para explicar a atividade junto com eles. Atividade consiste em uma cruzadinha e caça-palavras com imagens para palavras com p e b. O aluno com DI é o primeiro da carteira e professora passa recolhendo o caderno dele e de outra aluna para realizarem a atividade proposta.
2º momento: Professora avisa que, para os alunos que já sabem ler e escrever, está fácil, mas ainda terão que passar para o caderno as respostas da cruzadinha. Para os alunos que não sabem ler e escrever ainda, "vão se esforçar para aprender". Professora sinaliza: "cada um faça o seu"; "vira pra frente". Deve completar a atividade, pintar e finalizar. Enquanto a professora fala para os alunos as palavras que têm que ter no caça palavras, o aluno com DI fica olhando fixamente para a folha em sua mão.
3º momento: O aluno continua olhando para a folha sem escrever nada. Professora vê que aluno não consegue fazer e diz "Vamos lá, vou ajudar você agora", e auxilia o aluno na atividade.
4º momento: A cruzadinha é composta por uma figura e o espaço para completar o nome. A professora pergunta o que é a imagem e ele responde PIPA. Ela então pergunta como se escreve "PI" e ele não responde. Depois a professora volta a folha e pergunta "que letra é essa?" e o aluno responde "P". Ela indica então para colocar no primeiro quadrado. A professora então pergunta "qual letra falta no P para ficar PI? A E I O U? o aluno responde depois de pensar um pouco "i". A professora indica *"muito bem"*.
5º momento: O aluno deve continuar a atividade e ir para o caça-palavras depois de pintar as imagens da cruzadinha, porém, sem o auxílio da professora, não inicia. Professora volta novamente à sua carteira ao perceber que não está fazendo e mostra como deve ser preenchido um caça-palavras (circulando as palavras que ele encontrar com um lápis colorido).
6º momento: O aluno tenta realizar a atividade sozinho depois que a professora começa a circular pela sala.
7º momento: Depois de um tempo determinado para realizar a atividade, a professora diz que os amigos que terminaram vão pegar o caderno de atividades, fazer o cabeçalho e rotina do dia, colar as atividades feitas e escrever o exercício que ela vai escrever no quadro. O aluno com DI acompanha o que a professora fala e fica disperso da atividade que estava realizando. Depois de um tempo, volta a pintar novamente. Atividade: escrever as palavras da atividade anterior em letra cursiva no caderno.
Professora vai até o aluno com DI e percebe que ele conseguiu completar algumas palavras da cruzadinha sozinho e indica: *"muito bem"!*
8º momento: Enquanto as outras crianças fazem a atividade da letra cursiva, um amigo se aproxima para ver como o aluno com DI está se saindo na atividade anterior. Vendo que ele não avançou, resolve ajudar: pega o lápis e responde algumas por ele.
9º momento: Depois que o amigo sai, o aluno com DI demora a finalizar a atividade e fica procurando palavras. Depois de alguns minutos, consegue encontrar mais uma e finalizar a atividade. A professora se aproxima e observa a atividade dizendo: *"Vamos ver se o C terminou. Isso C, parabéns! Agora pode pintar".*

Fonte: Adaptado de Mendes (2016).

APÊNDICE F – Quadro 11 – Ficha individual Aluno C – Matemática

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO C
Turma: 3º ANO
Tempo de duração: **24 min**

Ano	**Tipo de atividade**	**Áreas de conteúdo/domínio**
2015	**Proposta da professora:** Formas geométricas (espaço e forma)	Matemática

Descrição da atividade:

1º momento: Professora leva vários materiais e coloca dispostos na frente da sala. Pergunta se alguém conhece a forma que ela apresenta. Depois, vai apresentando diferentes figuras com formas e os alunos vão respondendo o que cada uma é. Aluno com DI não responde às perguntas da professora, mas presta atenção no que estão falando.
2º momento: A professora apresentou, além das formas geométricas tradicionais do material didático, materiais reais do cotidiano dos alunos: lata de leite, caixa de leite, barbante etc.
3º momento: Depois da explicação, a professora inicia a tarefa, que consiste em uma atividade do livro didático de pintar as formas geométricas em forma de cubo de uma cor, de cilindro de outra e assim por diante. Depois da explicação, professora vai até aluno com DI refazer a explicação de algumas partes. Pergunta qual imagem do livro "rola" (cilindro); aluno indica qual é. E professora indica que ele deve pintar de azul.
4º momento: Assim que a professora sai, o aluno presta atenção na atividade da colega para ver de que cor tem que pintar os objetos que "rolam" e de que cor tem que pintar os que não "rolam". A professora volta aos alunos dizendo que todas as figuras que não rolam devem ser pintadas de verde. O aluno olha para o da amiga para saber se está fazendo certo. A professora pergunta se pode continuar. A maior parte dos alunos diz que sim. Então a professora começa a corrigir – aluno ainda está pintando as formas. A colega indica qual ele deve pintar para terminar a atividade.
5º momento: A segunda atividade consiste em um trem em que o aluno deve identificar as diferentes formas geométricas por meio da legenda indicada pela professora. A professora pede que os alunos, primeiramente, pintem a legenda do trem das cores indicadas. O aluno com DI já começa pintando todos os círculos que encontra na folha de azul, não registrando quais cores devem ser as outras formas. Como não acompanhou o que a professora falou da outra forma, tenta pegar com a colega ao lado.
6º momento: Professora vai até o aluno com DI pedindo para ele pintar primeiro a legenda. Quadrado: verde; vermelho: retângulo; laranja: triângulo.
7º momento: O aluno parece não entender a explicação dada pela professora de como fazer e espera a colega ao lado fazer para olhar como é.

Fonte: Adaptado de Mendes (2016).

APÊNDICE G – Quadro 12 – Ficha individual Aluno D – Língua Portuguesa

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO D
Turma: 5º ANO
Tempo de duração: **52 min**

Ano	**Tipo de atividade**	**Áreas de conteúdo/domínio**
2015	**Proposta da professora:** Gênero textual: cartão-postal	Língua Portuguesa

Descrição da atividade:

1º momento: A professora regente da turma explica que irão discutir hoje sobre como se faz um cartão-postal. Ela inicia apresentando modelos que já recebeu de amigos e familiares.
2º momento (foto 2 e 3): Durante a explicação e exposição da professora dos modelos de cartão-postal, a estudante com DI fica mexendo com uma régua, porém parecendo prestar atenção. A professora avisa que os cartões-postais irão passar nas carteiras para que todos possam visualizar como é um.
3º momento: A professora explica como será feita a atividade da confecção de um cartão postal e utiliza o quadro para organizar as informações junto com a turma. A estudante com DI tem a presença da codocente, que media e mostra as informações organizadas no quadro.
4° momento: A professora passa uma atividade em uma folha para eles, que contém perguntas sobre o cartão-postal. Por exemplo: - Precisa ir endereço? - Como é a parte escrita do cartão-postal? - Quem é o remetente? E o destinatário? Essa atividade é mediada pela codocente, que auxilia a aluna no processo de resposta e de entender como pode ser feito um cartão-postal. A professora regente pede para as crianças responderem as perguntas em voz alta. Enquanto alguns alunos respondiam, a aluna ia realizando a atividade.
5º momento: Depois de respondidas as questões, a professora pediu para fazer um cartão-postal com desenhos de Florianópolis e passou um livro com imagens de Florianópolis para os estudantes terem ideia do que desenhar. Cada estudante recebeu um papel em forma de postal para realizar essa atividade.
6º momento: A estudante com DI faz seu desenho no cartão-postal sem auxílio da professora regente ou da codocente, que também realiza o processo de mediação com os demais alunos, não ficando restrita apenas à aluna com deficiência.
7º momento: Cada estudante faz o seu desenho e é convidado pela professora para participar do amigo-secreto de cartão-postal. É feito sorteio para os alunos escolherem o nome dos amigos que irão presentear com o cartão-postal produzido individualmente. Depois de pronto, cada estudante vai até a frente da sala e apresenta o seu amigo-secreto. A aluna fica tímida para falar seu amigo e a professora codocente auxilia no processo, realizando perguntas para que a aluna revele características do seu amigo. Ao fim, a aluna fala quem é e presenteia o amigo.

Fonte: Adaptado de Mendes (2016).

APÊNDICE H – Quadro 13 – Ficha individual Aluno D – Matemática

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO D
Turma: 5º ANO
Tempo de duração: **52 min**

Ano	**Tipo de atividade**	**Áreas de conteúdo/domínio**
2015	**Proposta da professora:** Conceito de multiplicação	Matemática

Descrição da atividade:

1ºmomento: Professora passa uma "atividade avaliativa", trabalhando conceito de multiplicação. Não houve um momento de explicação da atividade na hora da filmagem, pois a professora já havia explicado na aula anterior; não houve uma retomada. Professora codocente explica a atividade para a aluna, que não presta muita atenção nas indicações e baixa a cabeça.
2º momento: A professora regente vai até a estudante com DI para tentar "animá-la" e explicar a atividade, pois ela demonstra cansaço e falta de vontade de fazer o que é proposto.
3º momento: Durante todo o tempo, a professora codocente fica perto da estudante realizando intervenção e explicação, com diferentes instrumentos, do exercício (de multiplicação), trazendo para a estudante materiais mais concretos para trabalhar a atividade de multiplicação.
4º momento: Estudante presta um pouco de atenção na atividade, a professora codocente insiste na atividade, mas estudante mostra cansaço.
5º momento: Professora regente senta junto com a estudante com DI para realizar a atividade. A professora codocente circula pela sala de aula, ajudando os demais estudantes com as atividades.
6º momento: Ao fim da aula, a estudante consegue realizar toda a atividade com a ajuda da professora regente e até faz um movimento para se espreguiçar depois de ter terminado a atividade (a professora regente elogia por ter terminado toda a atividade).

Fonte: Adaptado de Mendes (2016).

APÊNDICE I – Quadro 14 – Ficha individual Aluno E – Matemática

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO E
Turma: 9º ANO
Tempo de duração: **29 min**

Ano	**Tipo de atividade**	**Áreas de conteúdo/domínio**
2015	**Proposta da professora:** Exercício de revisão para a prova de Matemática	Matemática

Descrição da atividade:

1º momento: Professora passou alguns exercícios de matemática no quadro e pediu para alunos copiarem e resolverem. Aluno pegou seu caderno e começou a copiar. Ficou grande parte da aula (aproximadamente 30 minutos) copiando. A professora pergunta se alguém tem dúvida e o aluno não se manifesta.
2º momento: Aluno intercalou momento de sono e de cópia, mas não pediu auxílio da professora nem dos colegas da turma. A aula encerrou e o aluno apenas realizou a cópia da atividade.

Fonte: Adaptado de Mendes (2016).

APÊNDICE J – Quadro 15 – Ficha individual Aluno F – Língua Portuguesa

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO F
Turma: 9º ANO
Tempo de duração: **29 min**

Ano	**Tipo de atividade**	**Áreas de conteúdo/domínio**
2015	**Proposta da professora:** Produção de texto individual a partir de indicação da professora	Língua Portuguesa

Descrição da atividade:

1º momento: A professora pede para alunos escreverem um texto sobre os "jovens e as mídias". Ela inicia o texto no quadro (Todos têm o mesmo início e alunos tem que continuar) e explica o que um texto deve ter: início, meio e fim. Depois, pede para alunos se organizarem em duplas e a aluna com DI fica sozinha.
2º momento: A aluna com DI chama a professora para tirar dúvidas sobre o texto, pois ela não consegue continuar a partir do trecho que professora registrou no quadro.
3º momento: Depois da explicação da professora, a aluna começa a escrever seu texto e parece conseguir desenvolver.
4º momento: A aluna encerra a atividade e pega um livro de cruzadinhas para fazer enquanto a aula não termina. Perto do fim da aula, a aluna olha no celular, levanta e entrega sua atividade à professora para poder ir ao intervalo.

Fonte: Adaptado de Mendes (2016).

APÊNDICE K – Quadro 16 – Ficha individual Aluno F – Matemática

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO F
Turma: 9º ANO
Tempo de duração: **30 min**

Ano	**Tipo de atividade**	**Áreas de conteúdo/domínio**
2015	**Proposta da professora:** Exercício de revisão para avaliação	Matemática

Descrição da atividade:

1º momento: Professora passa um conjunto de exercícios no quadro, referente à disciplina de Matemática, e pede para alunos copiarem e depois resolverem os exercícios. A aluna copia todos os exercícios que a professora passou.
2º momento: Durante um longo período, a professora não explica os exercícios; aluna faz a cópia e depois fica folheando o caderno.
3º momento: Depois de transcorridos 20 minutos de aula, a professora inicia a explicação dos exercícios e a resolução de alguns junto com os alunos. A aluna observa a professora, mas não responde nenhuma questão. Quando a professora pergunta se alguém tem alguma dúvida, a aluna levanta o dedo discretamente e a professora vai até ela.
4º momento: A professora explica as questões para a aluna e fica até o fim da aula ajudando a aluna a resolver os exercícios propostos.

Fonte: Adaptado de Mendes (2016).

ANEXO A – Comitê de ética que aprova o projeto "A escolarização de alunos com deficiência intelectual"

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo Nº 272/2012

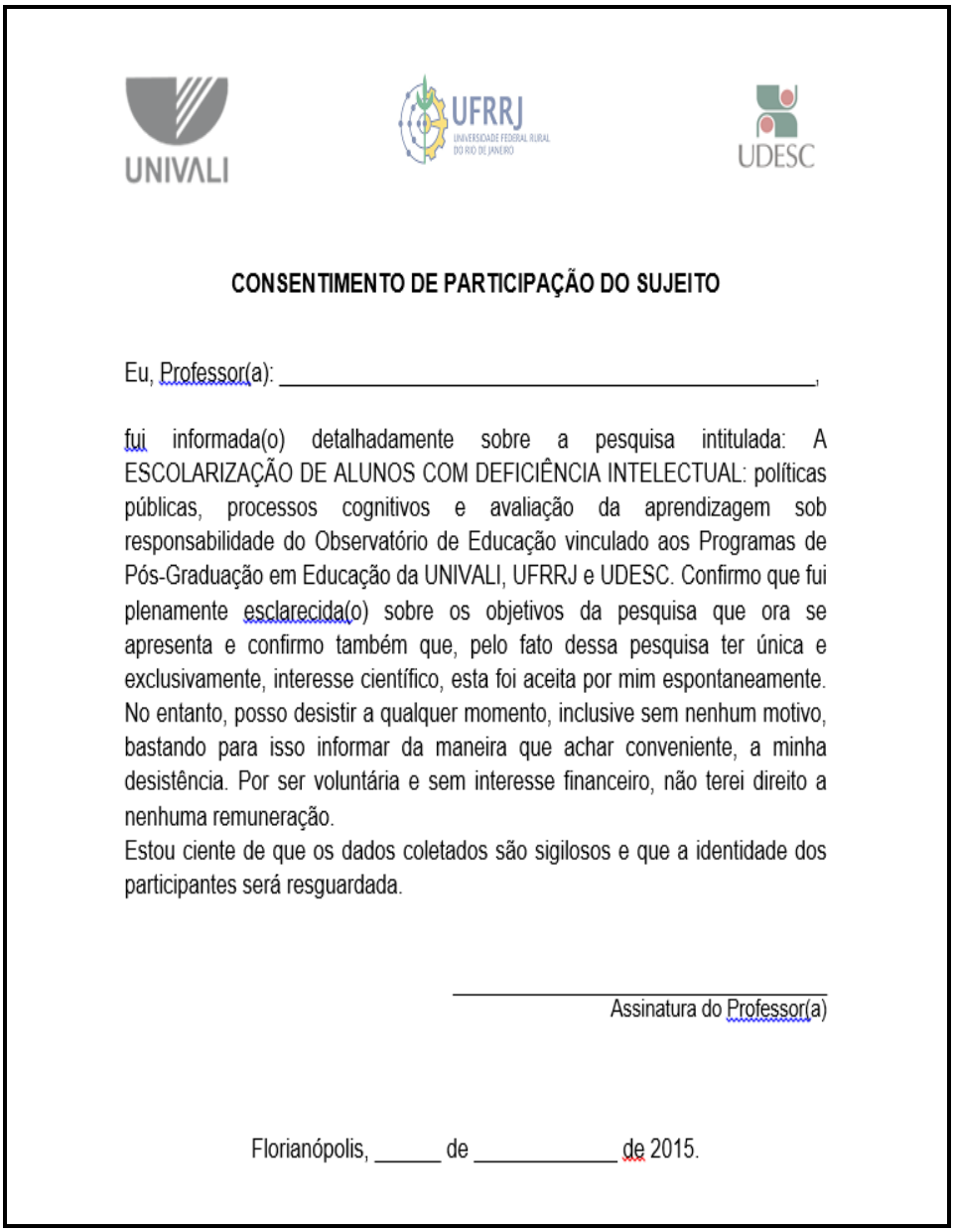
PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "*A escolarização de alunos com deficiência mental/ intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos*", sob a responsabilidade da Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch, do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar, processo 23083.007306/2012-61, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 196/96 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 30/11/2012

Profa. Dra. Aurea Echevarria Neves Lima
Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação

ANEXO B – Modelo do termo de consentimento de participação dos professores



CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

Eu, Professor(a): _____,

fui informada(o) detalhadamente sobre a pesquisa intitulada: A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem sob responsabilidade do Observatório de Educação vinculado aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI, UFRRJ e UDESC. Confirmo que fui plenamente esclarecida(o) sobre os objetivos da pesquisa que ora se apresenta e confirmo também que, pelo fato dessa pesquisa ter única e exclusivamente, interesse científico, esta foi aceita por mim espontaneamente. No entanto, posso desistir a qualquer momento, inclusive sem nenhum motivo, bastando para isso informar da maneira que achar conveniente, a minha desistência. Por ser voluntária e sem interesse financeiro, não terei direito a nenhuma remuneração.

Estou ciente de que os dados coletados são sigilosos e que a identidade dos participantes será resguardada.

_____

Assinatura do Professor(a)

Florianópolis, _____ de _____ de 2015.

ANEXO C – Modelo do termo de consentimento de participação dos alunos com deficiência intelectual

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO E USO DE IMAGENS

Eu,_____

RG_____CPF_____

abaixo assinado, concordo que_____,

adolescente pelo qual sou responsável participe do presente estudo e autorizo a utilização das imagens (fotografias e vídeos) registradas nas observações e coletas de dados para fins de análise e comprovação dos propósitos da pesquisa A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: políticas pú blicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem sob responsabilidade do Observatório de Educação vinculado aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI, UFRRJ e UDESC. Autorizo também as pesquisadoras a frequentar as aulas para a realização das coletas de dados, bem como a instituição a fornecer os dados solicitados em relação ao aluno supracitado.

Fui devidamente informada e esclarecida sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de nossa participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome completo: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura do Pai, Mãe ou Responsável: _____

Grau de Parentesco com a criança: _____

Florianópolis, _____ de _____ de 2015.

ANEXO D – Modelo do termo de consentimento da direção escolar

UNIVALI UFRRJ UDESC

AUTORIZAÇÃO

A Direção da Unidade Educativa _____

_____

autoriza a realização da pesquisa com o Título: A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem do Observatório de Educação vinculado aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ, UDESC e UNIVALI, cujo pesquisador responsável é a Professora Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Autoriza também os pesquisadores citados a frequentar as instituições para a realização das coletas de dados, bem como autoriza a instituição a fornecer a pesquisadora os dados que forem solicitados. As pesquisadoras estarão disponíveis para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Florianópolis, _____ de _____ de 2015.

_____
Assinatura e Carimbo