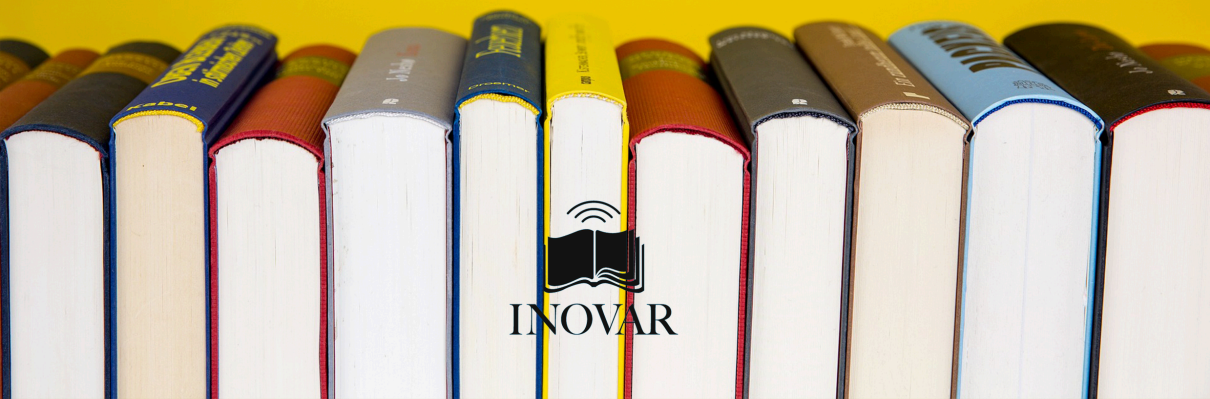


**POLÍTICAS E PRÁTICAS  
CURRICULARES PARA A INCLUSÃO  
ESCOLAR DE ESTUDANTES DO**

**ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

**LAIO LOPES**



**POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES PARA A INCLUSÃO  
ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**



LAIO LOPES

**POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES PARA A INCLUSÃO  
ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

1.<sup>a</sup> edição

MATO GROSSO DO SUL  
EDITORA INOVAR  
2024

**Copyright © dos autores.**

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons



**Editora-chefe:** Liliane Pereira de Souza

**Diagramação:** Vanessa Lara D Alessia Conegero

**Capa:** Juliana Pinheiro de Souza

**Revisão de texto:** Os autores

**Conselho Editorial**

Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco  
Prof. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues  
Prof. Dr. Arlindo Costa  
Prof. Dra. Care Cristiane Hammes  
Prof. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias  
Prof. Dr. Claudio Neves Lopes  
Prof. Dra. Dayse Marinho Martins  
Prof. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa  
Prof. Dra. Elane da Silva Barbosa  
Prof. Dr. Francisco das Chagas de Lioila Sousa  
Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha  
Prof. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes  
Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira

Prof. Dra. Ivonalda Brito de Almeida Morais  
Prof. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy  
Prof. Dr. João Vitor Teodoro  
Prof. Dra. Juliani Borhardt da Silva  
Prof. Dr. Leonardo Jensen Ribeiro  
Prof. Dra. Lina Raquel Santos Araujo  
Prof. Dr. Márcio Mota Pereira  
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos  
Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos  
Prof. Dra. Nayára Bezerra Carvalho  
Prof. Dra. Roberta Oliveira Lima  
Prof. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro  
Prof. Dra. Susana Copertari  
Prof. Dra. Susana Schneid Scherer  
Prof. Dr. Sílvio César Lopes da Silva

---

*Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.*

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
**(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)**

L854p	Lopes, Laio
1.ed.	Políticas e práticas curriculares para a inclusão escolar de estudantes do ensino fundamental II [livro eletrônico] / Laio Lopes. – 1.ed. – Campo Grande, MS : Editora Inovar, 2024. 126 p.; PDF
	Bibliografia. ISBN 978-65-5388-272-0 DOI <a href="https://doi.org/10.36926/edorainovar-978-65-5388-272-0">10.36926/edorainovar-978-65-5388-272-0</a>
	1. Educação (Ensino fundamental). 2. Inclusão escolar. 3. Políticas educacionais. I. Título.
10-2024/280	CDD 379.81

**Índice para catálogo sistemático:**

1. Políticas educacionais 379.81

**Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária - CRB-1/3129**

## **DECLARAÇÃO DO AUTOR**

O autor desta obra assume publicamente a responsabilidade pelo seu conteúdo, garantindo que o mesmo é de autoria própria, original e livre de plágio acadêmico. O autor declara, ainda, que o conteúdo não infringe nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros e que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade da obra. O autor assume integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão do conteúdo desta obra. Esta declaração tem por objetivo garantir a transparência e a ética na produção e divulgação do livro. Cumpre esclarecer que o conteúdo é de responsabilidade exclusiva do autor, não refletindo, necessariamente, a opinião da editora ou do conselho editorial.

## LISTA DE IMAGEM

**Imagem 1.** Matrículas na educação especial na Educação Básica do Brasil.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** Ideia da prática curricular utilizando o modelo da diferença.

**Figura 2.** Ideia da prática curricular utilizando o modelo complementar.

**Figura 3.** Ideia da prática curricular utilizando o modelo de intersecção.

**Figura 4.** Ideia da prática curricular utilizando o modelo de união

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1.** Documentos e diretrizes básicas que alicerçaram a BNCC

**Quadro 2.** Ações políticas previstas na Base Nacional Curricular Comum

**Quadro 3.** Categorias de análise

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC: Adaptações Curriculares

AEE: Atendimento Educacional Especializado

ANRESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAP-UERJ: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

CEB: Câmara de Educação Básica

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONSED: Conselho Nacional de Secretários de Educação.

CNTE: Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

DCNEB: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

DUA: Desenho Universal de Aprendizagem

EF-I: Ensino Fundamental I

EF-II: Ensino Fundamental II

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira

MEC: Ministério da Educação

NEE: Necessidades Educacionais Especiais

ONU: Organização das Nações Unidas

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI: Plano Educacional Individualizado

PISA: Programme for International Student Assessment

PPGEB: Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto político Pedagógico

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SRM: Sala de Recursos Multifuncionais

TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNDIME: União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.



## APRESENTAÇÃO

A proposta deste livro emergiu da provocação em buscar respostas a respeito de como acontecem as práticas curriculares na perspectiva da inclusão escolar no Ensino Fundamental Anos Finais ou Ensino Fundamental II, nome mais utilizado entre educadores. Haverá por parte do pesquisador o interesse em analisar quais estratégias, no processo de ensino e aprendizagem, são organizadas para alunos com necessidades educacionais especiais. Será pensado a organização e estrutura do trabalho realizado no âmbito da educação especial na perspectiva da inclusão através de visões centradas em políticas e práticas e curriculares.

A possibilidade de reavaliação do trabalho pedagógico realizado pelos próprios profissionais concerne em múltiplos aspectos culturais que devem ser considerados no âmbito da transformação curricular. Assim, o desafio de criar categorias de análise não resume e simplifica as produções escolares no contexto neoliberal.

Independente dos termos a utilizar, a escola torna-se no centro de diversos conhecimentos e culturas escolares: de um lado, a cultura ligada nos campos epistemológicos e disciplinares e aos contextos sociais; do outro, a cultura referente às organizações educativas aos professores e aos alunos (PACHECO, 2016, p.70).

A produção de um aporte teórico sobre a discussão de currículo, que possibilitasse subsídios para a investigação do objeto de estudo (SACRISTÁN, 1998; MOREIRA; CANDAU, 2007; ARROYO, 2004; MACLAREN, 1999), engendrou referenciais que apoiaram a problematização e as análises sobre as práticas curriculares.

Logo, é considerado que as ações proporcionadas no contexto escolar estão imersas num palco de disputas socioideológicas em que a proposição de transformações é, muitas vezes, de natureza conflitante e desafiadora. Paulo Freire (1997) traz contribuições a respeito das possibilidades de mudança produzidas pelo homem sobre uma re-

alidade e as disputas existentes no contexto sociocultural. A reflexão sobre a condição do sujeito em exercitar sua criticidade e os aspectos necessários para a transformação de um contexto local e dita por Freire (1997, p. 81) sendo:

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrecruze de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica ad-mirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a ad-mirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante.

O conteúdo apresentado adaptou a dissertação “Práticas Curriculares no Ensino Fundamental II para a Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais” transformando em narrativas comuns a realidade observada na pesquisa e minhas vivências como professor e pedagogo da educação básica. Assim, as experiências e reflexões aqui elencadas serão fáceis de serem identificadas para quem atua no dia a dia das escolas brasileiras. No Ensino Fundamental Anos Finais, ou Ensino Fundamental II, nomenclatura ainda muito utilizada, apresentam demandas comuns nos desafios do cotidiano escolar envolvendo estudantes com NEE. O desafio de trabalhar aos conteúdos presentes no currículo dos estudantes do EF-II é uma realidade curricular que exige demais investigações. A proposta pedagógica de criar uma abordagem diferenciada do conhecimento destinado em sala de aula para estudantes pertencentes ao segmento escolar em questão é uma necessidade. É imprescindível darmos relevância ao trabalho no contraturno que busca otimizar o tempo do atendimento explorando a criatividade e a ludicidade no momento de ensino para obter-se a melhor oportunidade de aprendizagem para os estudantes. Entretanto, é preciso criticidade em examinarmos o acú-

mulo de conteúdos ministrados no turno regular que exige do professor em criar estratégias no seu plano de aula elencando os aspectos mais importantes para a realização do trabalho inclusivo,

A formação continuada sempre é apontada pelos professores como uma necessidade para o aprimoramento do trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. A necessidade de uma formação docente mais ampla na área da inclusão escolar é elucidada a seguir, diante do crivo metodológico e o tempo exigido para esta formação se tornar qualitativa para a vida profissional do professor. “Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente” (SANT’ANA, 2005, p.228).

Em relação às didáticas curriculares relevantes na perspectiva da inclusão escolar ofertado no turno regular, podemos constatar uma dificuldade dos professores em criar estratégias para atender às especificidades dos estudantes com NEE. A proposta curricular é muita das vezes tida pelos docentes como distante das necessidades dos estudantes atendidos pelo AEE, bem como para as dificuldades presentes ao público geral da sala de aula. As adequações projetadas para a sala de aula resultam na maioria das práticas docentes em ações espontâneas na sala de aula sem traduzir grande ganho em dificuldades mais acentuadas na aprendizagem., tais como: escolher questões com grau de dificuldade mais simplificado em relação a proposta de atividade aplicada para a turma, ou, possibilitar uma correção com uma explicação direcionada aos estudantes que demandavam desta ação. Tais questões não desprezam o esforço aplicado em grande medida nas redes educacionais. O fator individual em relação à forma que o professor consegue compreender as demandas dos estudantes com NEE parece significativo para diferenciar a atuação do docente em resultar práticas pedagógicas inclusivas.

Em relação ao papel de profissionais com a incumbência de mediar as ações pedagógicas na sala de aula e fora dela para os estudantes com NEE que demandam de mais atenção, constata-se uma relação de confiança e de grande expectativa dos professores no tra-

balho pedagógico realizado. Essa política será cada vez mais incentivada nas escolas e reivindicada pela sociedade.

Com o intuito de fazer uma relação das práticas curriculares para estudantes com necessidades educacionais especiais classificando em quatro modelos inspirados no diagrama de Venn, estruturaremos as análises realizadas no contexto escolar por meio de esquemas tendo como referência o currículo escolar e os estudantes com necessidades educacionais especiais. Com o aporte teórico utilizado para ilustrar os quatro modelos no campo da educação inclusiva (CARVALHO, 2010; GARCIA, 2013; PLETSCHE; GLAT, 2013; MARIN; BRAUN, 2013; RODRIGUES, 2013).

Sobre as demandas para escolarização destes estudantes com NEE no EF-II, a dinâmica de ensino realizado para o segmento em questão provoca reflexões em relação à inclusão escolar. A preocupação de ações pontuais ou mais sofisticadas em proporcionar outras possibilidades didáticas para acesso ao conhecimento desses sujeitos gera um alento aos estudantes frente ao currículo e sua complexa relação com os processos de ensino e aprendizagem.

Destacamos que as ponderações dos professores em retratar a dificuldade de efetivar estratégias mais significativas para estudantes com NEE são associados a problemas estruturais de contextos escolares. A grande quantidade de estudantes em turma e consequentemente a dificuldade de individualizar ações para alguns sujeitos, o número de aulas realizadas durante a semana e falta de tempo para organizar materiais pedagógicos adaptados, ou, a constatação que o padrão de ensino e aprendizagem exigido pelo currículo não facilita o atendimento as diferenças no contexto escola se somam a crítica ao sistema educacional vigente.

O Atendimento Educacional Especializado no ensino fundamental II nos possibilita projetar diante às observações feitas se tais ações inclusivas realizadas para o público-alvo da educação especial se viabilizariam em outros cenários educacionais.

Tendo como base a política do AEE no contraturno, a disponibilidade de recursos humanos para o EF-II perpassa a capacidade de investimento do Estado e o planejamento escolar para políticas na área da educação especial. Ações do AEE no turno regular da esco-

la promovem ações que contemplam as especificidades do currículo do EF-II.

Assim, poderemos analisar e refletir as práticas curriculares para estudantes com necessidades educacionais especiais em categorias de análise que possibilita mostrar um cenário educacional com suas diferenças e semelhanças com outras realidades escolares existentes no Ensino Fundamental II. As reflexões acerca dos aspectos curriculares ofertados no turno regular para estudantes com NEE caminham para a conclusão que a flexibilização curricular se faz necessária para beneficiar não apenas os sujeitos alvo da política do AEE, mas contemplar um currículo que garanta acessibilidade do conhecimento a todos os estudantes.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2. POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA</b>	<b>25</b>
<b>3. CURRÍCULO, CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>41</b>
<i>3.1 A Base Nacional Comum Curricular – reflexões acerca de sua estrutura</i>	<i>52</i>
<b>4. PRÁTICAS CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL II, DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>62</b>
<i>4.1 Práticas curriculares na perspectiva da educação inclusiva</i>	<i>74</i>
<i>4.1.1 Práticas curriculares utilizando o modelo da diferença</i>	<i>75</i>
<i>4.1.2 Práticas curriculares utilizando o modelo complementar</i>	<i>80</i>
<i>4.1.3 Práticas curriculares utilizando o modelo de intersecção</i>	<i>84</i>
<i>4.1.4 Práticas curriculares utilizando o modelo de união</i>	<i>87</i>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>90</b>
<i>5.1 Reflexões sobre o modelo da diferença</i>	<i>91</i>
<i>5.2 Reflexões sobre o modelo complementar</i>	<i>93</i>
<i>5.3 Reflexões sobre o modelo de intersecção</i>	<i>95</i>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>102</b>
<b>SOBRE O AUTOR</b>	<b>125</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b>	<b>126</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A concepção de escola como espaço político, marcada por disputas que tangem desde a área macro gerencial até a constituição curricular e suas diretrizes de ações pedagógicas e sociais na sala de aula, confere à educação a necessidade de articulação contínua com o interesse social, sobre as transformações ou reivindicações na sociedade e presentes nas instituições de ensino. Segundo Maclaren (1999, p.103) sempre houve “[...] uma relação dialética entre educação, política e poder.” Desta forma, o ato intencional de alterar algo concebido num padrão constitutivo no âmbito da educação requer profunda disposição do indivíduo e/ou do coletivo, na formulação de propostas e, muitas vezes, embates que conclamem os anseios de determinada luta.

Diante das relações sociopolíticas que permeiam a educação, vale considerar a importância do poder de influência que diversos atores sociais designam ao papel institucional da educação e suas atribuições no planejamento da escola. Os vínculos da sociedade com a comunidade escolar compõem uma rede de intermediação, abarcando os reflexos das propostas políticas empoderadas na sociedade o que, conseqüentemente, reflete sobre as práticas dos profissionais de educação no ambiente escolar.

A inclusão escolar no âmbito da escola tem sido mote de diversos debates e estudos, na medida em que as políticas públicas e as expectativas da sociedade nem sempre convergem para as ações escolares realizadas (BUENO, 1999; GLAT, 2004; PLETSCHE, 2010)

Assim, as posições que afirmam um espaço escolar inclusivo ganham legitimidade com o projeto de sociedade e aos sentidos que seus integrantes atribuem sobre o respeito à diversidade e ao contexto econômico, político, social e cultural referente à valorização da diferença e das possibilidades de aplicação de práticas educativas inclusivas.

Uma proposta democrática, na perspectiva da inclusão escolar, incita a reavaliação do exercício de pensar no outro e promover ações de equidade perante os que se encontram em situação de exclusão

(GOÉS, LAPLANE, 2015). No mote das transformações socioeducativas que envolvem as práticas inclusivas, a escola é provocada a posicionar-se diante dos anseios manifestados no próprio contexto social, assim como sobre as bases legais que se constituíram nas duas últimas décadas, relacionado a inclusão escolar (MENDES, 2006).

Em relação ao campo da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE)<sup>1</sup>, principalmente do mesmo período de tempo destacado anteriormente, observa-se um intenso processo histórico e de embates que oportunizou a organização de diretrizes que asseguram a educação especial na perspectiva da inclusão escolar (JANUZZI, 2006). Ao dimensionarmos ao público-alvo do Estatuto da Pessoa com Deficiência reapresentado no formato da Lei 13.146/15, é direito da pessoa com deficiência e dever dos órgãos sociais, como a escola, dispor de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2015). Ou seja, à vista disso, existe uma política de educação a ser efetivada na escola a qual demanda recursos e estratégias para ser implementada.

Quando, por exemplo, são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, na Educação Básica (BRASIL, 2009), a implementação dessa Lei não desdobra apenas a montagem da sala de recursos multifuncionais para atender ao público alvo do AEE, ou o estabelecimento da carga horária para professores atuarem no contraturno, mas, também, evoca aos envolvidos na organização da escola a operacionalização da lei no âmbito das modificações necessárias sobre a proposta curricular, pedagógica, didática e social, além do administrativo-legal (SILVA, 2010).

Deste modo, à escola cabe garantir os direitos fundamentais que preconizam o público-alvo da educação especial, propondo um espaço que valorize a diversidade, que reconheça as diferenças como riqueza que constitui a condição humana e que cria possibilidades de dignificar os sujeitos envolvidos. Ou seja, o papel da escola está em

---

1 Conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.2), o termo necessidades educacionais especiais “refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”. Todavia, na legislação brasileira, para fins do atendimento educacional especializado, são considerados estudantes com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentarem deficiência, autismo ou altas habilidades no seu desenvolvimento.



transpor seus valores éticos e filosóficos que fundamentam a educação para questões práticas referentes à reorganização do espaço escolar inclusivo. Estas questões tornam-se grandes desafios na conjuntura atual no Brasil, sendo sinalizados desde o marco da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A partir desse contexto, notam-se desarranjos e deslocamentos conceituais sobre o padrão de ensino e aprendizagem e, neste sentido, avaliar os fatores considerados mais relevantes para avanços de políticas e práticas educacionais faz emergir a oportunidade de questionarmos os modelos curriculares educacionais existentes. Essa criticidade é importante para a reformulação do papel da escola e da ressignificação das práticas pedagógicas visando contemplar a diversidade presente na sala de aula.

Conforme Carvalho (2011), dentre as razões sociais, pedagógicas e políticas que caracterizam as especificidades educativas, nos atemos às questões *sociais* como primeira e maior preocupação, ainda no percurso como estudante na educação básica. Concebemos esse ponto de partida relativo às minhas vivências de discente no Colégio Pedro II (CPII)/ *Campus* São Cristóvão- RJ, no qual cursei desde o 6º ano Ensino Fundamental II, atual 7º ano, até o término do Ensino Médio. A pluralidade do colégio, presente na diversidade socioeconômica dos estudantes, partia de dois critérios de ingresso na educação básica, como: ingresso por meio de sorteio no Ensino Fundamental I e concurso por meio de prova a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. Desta forma, as relações interpessoais na escola se efetivavam a partir de múltiplas realidades vividas na sala de aula.

Minha percepção como estudante nesta escola revelou que os colegas oriundos do processo de seleção para ingresso na antiga 5ª série, atual 6º ano, mantinham de maneira geral um bom rendimento nas avaliações e nas demais exigências da instituição. Todavia, os estudantes egressos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e outros estudantes, que já cursavam séries posteriores, apresentavam dificuldades na aprendizagem do percurso escolar a partir da 5ª série.

Essas informações, estritamente empíricas, me posicionavam como um observador crítico, sem muita maturidade para argumentar ou me articular diante de questões meritocráticas, tais como os crité-

rios de nota e avaliações baseadas numa concepção conteudista vigente nas práticas curriculares. Contudo, meus vínculos afetivos presenciavam muitas das amizades ali estabelecidas serem estigmatizadas no discurso de professores que expressavam seu descontentamento pelas notas baixas e pouca produtividade apresentada em sala de aula. Este cenário e suas práticas resultaram, em alguns casos, na reprovação e até mesmo no jubramento<sup>2</sup> de alguns colegas, estes na ampla maioria socioeconomicamente em situação de pobreza. Eu pertencia à condição de estudante de baixa renda familiar e com boa produtividade apenas nos conteúdos que achava mais interessante, mas que soube lidar com essa condição a partir da possibilidade de recuperações e provas finais. Neste ínterim, fui articulando minha escolaridade com as estratégias que a instituição oferecia, de modo a resgatar meu *score* de notas nas disciplinas em que tinha notas abaixo da média, garantindo minha aprovação à série seguinte.

No âmbito deste cenário escolar, o que me chamava mais a atenção eram as questões de ordem socioeconômicas que ficavam notórias ao tipificar os estudantes que deixavam a escola, pela reprovação ou pelo jubramento. Segundo Galvão (2003), neste contexto escolar existia uma seletividade social institucionalizada pela dinâmica da “jubilação”, pelo fato dos estudantes pobres estarem vulneráveis a avaliações excludentes que desconsideram as habilidades do sujeito.

Baseado nessa experiência, meu certificado de concluinte do Ensino Médio veio carregado com o sentimento de ter passado por uma “prova de fogo”, onde muitos não alcançaram o mérito de serem chancelados competentes em “buscar no saber a perfeição suprema”<sup>3</sup>. Entretanto, eu não detinha o prazer por ter conseguido concluir minha escolarização diante daqueles que não obtiveram o mesmo êxito, uma vez que observava esse contexto como excludente e desigual. Os estudantes ganhavam um rótulo nas avaliações e seriam vítimas dele, caso o padrão de aprendizagem não fosse alcançado. Esta lógica desencadeou em mim a análise desse cotidiano escolar e

---

2 Conforme a portaria nº 1345/2015, estabeleceu-se o fim do jubramento no Colégio Pedro II que consistia no desligamento compulsório do estudante que fosse reprovado mais de uma vez na mesma série.

3 Trecho do Hino dos estudantes do Colégio Pedro II. Música: Francisco Braga / Letra: Hamilton Elia

suas influências no campo social dos sujeitos envolvidos e, neste sentido, entendo o que diz Moustakas (1995, p.94) ao afirmar “que o indivíduo aprende valores sociais através de separações e encontros com pessoas significativas”.

Após concluir o ensino médio, meu próximo desafio se consistiu em dar continuidade aos estudos, ingressando em 2008 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no curso de pedagogia. Esse momento proporcionou maior proeminência *política* na construção da minha identidade crítica. Essa construção não se deu apenas pela grade curricular ampla, mas também pela dinâmica das aulas nas quais professores traziam, em suas palavras, o desejo de provocar os discentes para refletir sobre as práticas educacionais, relacionando-as com a conjuntura sociopolítica existente. Neste sentido, minha curiosidade de vivenciar a oferta acadêmica de ensino, pesquisa e extensão foi por mim encarada como experiência fundamental.

A minha imersão na universidade foi dedicada em me apropriar do conhecimento intrínseco de cada disciplina e viver as melhores possibilidades que pudessem dar significado a minha existência na universidade, articulando os conhecimentos do cotidiano com as fundamentações teóricas, sem perder meu desejo de criar e empreender projetos e políticas que atingissem positivamente a vida do próximo. Meus questionamentos foram ganhando uma maior organicidade com a participação no movimento estudantil. Ter acesso a diferentes ideologias e amadurecer sobre as relações entre os atores envolvidos foram questões que caminharam juntas com a conscientização sobre o papel e importância das instituições educacionais e movimentos sociais.

No decorrer do curso de pedagogia, dentre estágios obrigatórios, não obrigatórios e bolsa de extensão que tive acesso, destaco o estágio remunerado realizado em uma Escola Municipal localizada na comunidade do Salgueiro, no município do Rio de Janeiro. Essa experiência desencadeou em mim um envolvimento maior na área da educação especial. Lembro que no dia da entrevista, a funcionária da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) encaminhou três possibilidades de escolas próximas ao bairro onde eu morava, ressaltando que a escola localizada na comunidade do Salgueiro era considerada uma área de risco e por isso, ganharia uma remuneração adicional previsto no programa de seleção de

estagiários. As três escolas tinham como função, para o estagiário, atuar em ações individualizadas em sala aula para alunos com NEE.

Esta ideia que envolve ação pedagógica destinada a estudantes com alguma necessidade educacional especial ganhou visibilidade com as políticas públicas de inclusão escolar e, embora essa ação tenha aspectos que mereçam ser analisados, a entendo como uma estratégia pensada para atender um contingente de estudantes que têm feito a comunidade escolar pensar sobre suas práticas para muitos de seus estudantes. Além disto, provoca olhares na direção da cultura escolar que, até os dias atuais, carece de estratégias para garantir a escolarização destes. E, neste sentido, meu desejo de realizar projetos em movimentos sociais e em comunidades pobres contribuiu para que eu aceitasse o desafio de assumir o trabalho como bolsista estagiário de extensão para mediação escolar destes estudantes.

Diante do cenário educacional que encontrei no estágio, minha primeira preocupação foi procurar informações a respeito do estudante encaminhado para eu mediar em minhas práticas de ensino. As informações vindas da professora baseavam-se, com ênfase, nas limitações de aprendizagem do estudante e não existia uma fonte para pesquisar o histórico escolar do estudante. Conforme relatado pela mãe, seu filho não tinha diagnóstico fechado. Possuía um histórico de insuficiência respiratória neonatal, desencadeando, a partir da dedução da mãe, algumas dificuldades cognitivas. Minha sensação misturava insegurança em atuar numa experiência jamais vivida e o desejo de ajudar. No curso de graduação tive acesso a uma disciplina que tratou de aspectos teóricos sobre educação inclusiva, porém no momento em que os conteúdos foram ofertados as questões filosóficas e políticas tiveram mais ênfase na disciplina, e não houve uma vivência ou abordagem sobre como planejar e experimentar tais fundamentos. Foi no estágio que se deu um entendimento da aplicação do conhecimento para a realidade da sala de aula.

Ao exercer uma função para mediação escolar, ainda que como estagiário, algumas reflexões ganharam ênfase, principalmente ao observar a dificuldade de aprendizagem que muitos estudantes possuíam na turma do estágio. Sabendo que vários estudantes tinham dificuldades semelhantes, ou até mesmo mais complexas em determinadas situações, do que o estudante alvo da minha observação, se-

ria válido persistir em uma mediação individualizada, só para aquele estudante, diante de tantas necessidades educativas observadas em outros estudantes? A partir dessa e de outras indagações proporcionadas pela oportunidade de conhecer o contexto de uma sala de aula, meu foco de atenção, até então, sobre o viés político, cedeu espaço para uma nova área de interesse: *o pedagógico*.

Assim, essa experiência conduziu-me a uma nova guinada que me encaminhou para a minha primeira experiência docente em uma instituição privada de educação especial, localizada no bairro da Tijuca, no município do Rio de Janeiro, em 2014. Esta instituição possuía, em média, duzentos estudantes caracterizados com alguma NEE e oferecia diversas terapias integradas. Minha contratação na instituição veio repleta do desejo de querer aprender, confrontando com os desafios da docência no ensino privado, contudo com muita vontade de crescer na profissão escolhida. No mesmo ano de ingresso nesta instituição, houve na mesma uma mudança na proposta curricular, com a adoção do currículo funcional natural inspirado pelos conceitos de Le Blanc (1982). Lembro que essa discussão foi densa na comunidade escolar com muitas dúvidas em torno dessa proposta, pois até então o trabalho era desenvolvido a partir da adoção de livro didático.

Após o planejamento e estratégias traçadas, o próximo passo foi implementar o currículo funcional em atividades e demais ações pedagógicas. A turma que lecionei, identificada com o nome de “Educação de Jovens e Adultos”, tinha em torno de dez estudantes, a maioria com deficiência intelectual, com matrícula reconhecida no 2º e no 3º anos do ensino Fundamental I. Dada a contextualização do grupo como jovens e adultos, em processo de alfabetização, fui instigado a procurar estudar mais sobre essa reformulação do currículo, interpretando desde o princípio como as questões denominadas ecológicas pertenciam aos elementos existentes à cidade, pelo fato do sujeito ser inseparável dos grupos sociais e seus vínculos citadinos. A partir dessa minha investigação, busquei relacionar o conceito de cidade funcional de Le Cobursier<sup>4</sup> com o currículo funcional.

---

4 A concepção da Carta de Atenas em que tiveram questões urbanísticas discutidas no IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna engendrou a apresentação da cidade funcional por Le Corbusier em 1941. Com inspirações iluministas, a cidade foi repensada nas relações com o outro e sua utilidade coletiva. Esse planejamento urbano moderno foi identificado pelas funções de morar, trabalhar, circular e divertir-se.

Apropriei-me desses conceitos e segmentei o currículo da escola em quatro eixos temáticos: Espaço Escolar/ Trabalho; Comunidade/ Atividades Domésticas; Cultura/ Lazer e Mobilidade Urbana. A esta organização dei o nome de *Pedagogia Urbana*. Utilizei propositalmente o termo urbano para que as atividades pudessem refletir qual espaço estava sendo construído, quem seriam os seus participantes e seus elos de pertencimento.

Ou seja, minha preocupação era que esse currículo não ficasse preso a atividades de vida prática, e sim, que no desenrolar da proposta, houvesse um momento de reflexão e de exercício da criticidade dos estudantes dentro das complexidades do espaço urbano, pois eram jovens e adultos que precisavam desenvolver sua autonomia e cidadania. Esse trabalho obteve excelente aceitação da comunidade escolar, desdobrando em apresentações de trabalhos científicos relatando essa experiência e apresentando novas propostas (LOPES, 2015a; LOPES 2015b; LOPES, 2016c). A partir destas publicações obtive confiança para aprofundar na pesquisa científica e deslumbrar uma pós-graduação *Stricto Sensu* que garantisse uma maior qualificação acadêmica sobre as questões circundantes à educação inclusiva.

Dando prosseguimento à minha carreira docente, fui selecionado para ser professor substituto do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp –UERJ), para atuar na equipe do Atendimento Educacional Especializado. A dinâmica do Ensino colaborativo, adotada como viés do trabalho nesta equipe, despertava minha curiosidade e provocou em mim a avaliação dos conceitos da educação especial e as possibilidades da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, na classe comum, com a inserção de mais de um professor na sala de aula. Além dessa estratégia apontar para a promoção da diversidade no espaço escolar, vislumbrei questões que ampliavam os processos de inclusão, conforme destacam Marin e Braun (2013, p.63):

O ensino colaborativo ainda prevê a individualização do ensino, com o cuidado de não gerar discriminação e segregação, e viabiliza a reflexão sobre práticas pedagógicas mais eficazes para todos os estudantes. Isso porque, quando os professores compartilham o mesmo es-

paço de ensino e aprendizagem em que está o estudante com necessidades específicas- a sala de aula-, ambos observam, de forma contextualizada, as mediações que cada um oferece ao estudante, podendo, assim, compartilhar questionamentos e conhecimentos e melhor organizar seu saber docente.

O contato com os professores e uma estrutura diferente da rede privada constituiu um outro olhar diante das singularidades na área da educação especial. Assim, tive oportunidade de atuar nas salas comuns pelo AEE no Ensino Fundamental I e II, o que avalio como uma inusitada experiência, principalmente no que se refere às ações docentes desenvolvidas no Ensino Fundamental II (EF-II). Um professor correspondendo a cada disciplina, o grau de exigência relativo ao ano de escolaridade, o perfil etário dos estudantes e outras complexidades aguçaram meu desejo de compreender as especificidades da educação especial na perspectiva da inclusão escolar, nessa etapa da escolaridade. Unindo minha experiência de professor na instituição de ensino privado, citada anteriormente, fiquei motivado a investigar o contexto do Ensino Fundamental II e as práticas pedagógicas dos professores direcionadas às necessidades educacionais de estudantes que apresentassem dificuldades de aprendizagem, com ênfase na organização do processo de ensino e aprendizagem e na adequação curricular.

Assim, conquistei minha aprovação no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB - CAp UERJ), buscando aprimorar meus conhecimentos na área da educação básica, com foco na área da educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Neste sentido, o objeto deste estudo é a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais, no ensino Fundamental II e as práticas curriculares desenvolvidas neste contexto. A escassez de pesquisas sobre o EF-II que abordem o trabalho escolar em relação a uma necessidade específica de ensino e aprendizagem pode ser notada a partir do que afirma Davis (*et al.* 2012, p. 104), pois segundo ele,

Há pouquíssimos estudos que tratam sobre essa fase de ensino, embora exista farta literatura sobre a criança que

inicia o processo escolar e o adolescente que está em vias de concluí-lo, teórica e idealmente aquele que tem entre 15 e 17 anos. Nesse último caso, a maior parte refere-se ao “jovem” e à “juventude” que frequenta o Ensino Médio e conta, portanto, com 15 anos de idade ou mais. Dos que se encontram na faixa etária dos 11 aos 14 anos, pouco ou nada se sabe a respeito de sua experiência escolar.

Nota-se que o referido autor cita um cenário que envolve estudantes de forma genérica o que deixa, ainda maior, a indagação sobre a experiência escolar de estudantes com algum tipo de NEE, pois dados sobre este foco são ainda mais raros neste segmento de ensino. Com o avanço nas minhas pesquisas voltadas a políticas públicas em educação no Programa de Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), me senti provocado em lançar um livro que aproveitasse a discussão teórica da dissertação produzida (LOPES, 2018) com uma nova produção sobre políticas públicas com a criticidade fomentada em minhas pesquisas.



## 2. POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

O debate acerca do processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) mobilizou segmentos da sociedade dispostos a atenderem interesses na ordem familiar, pessoal, profissional e na construção coletiva de movimentos organizados na defesa das bandeiras inclusivas. Muitos grupos de pesquisa (GP) se formaram no Brasil com o intento de trabalhar a temática de educação especial:

Conclui-se que há GPs específicos do campo da Educação Especial e GPs considerados relacionados à Educação Especial, os quais foram criados a partir de 1985. Eles possuem um número de participantes que varia de quatro a 104 integrantes, com maior concentração entre dez e 20 participantes. A maioria dos grupos está nas regiões Sul e Sudeste, e a maioria está vinculada a IES Federais. (CASAGRANDE E MANAIRDES, 2024, p.15)

As diretrizes educacionais sobre inclusão escolar contribuíram para novos olhares para a área da escolarização de pessoas público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O nível da política pública no âmbito educacional percebe mudanças significativas do arcabouço legal. No campo das práticas curriculares, as estratégias exitosas no ensino de alunos com NEE corroboraram com um movimento propositivo no ambiente escolar.

Para a combinação de alguns elementos que contribuam para o campo da Política pública, reconhece-se uma produção ainda incipiente na compreensão do neoliberalismo na educação do Brasil e os sintomas que podem influenciar no campo investigado em destaque. Uma das perspectivas a serem analisadas de forma crítica é o financiamento público-privado na área da educação especial:

Nesse universo de desoneração do Estado em relação às políticas sociais, principalmente as destinadas à educação especial, quem ganha e quem perde no mercado

da benemerência? Certamente, as parcerias público-privadas são vitoriosas em detrimento ao público-alvo dessa modalidade, pois são uma extensão do aparelho estatal, que, na lógica das regras impostas por esse mercado – construído sob bases capitalistas e neoliberais –, buscam não apenas os recursos do fundo público, mas também a participação nos direcionamentos das políticas educacionais para assegurar a hegemonia dos seus interesses. E o que era para ser a salvaguarda do Estado tornou-se um meio de precarizar o ensino público, alimentando tensões entre os direitos conquistados e os direitos efetivados, distanciando-nos do cumprimento de metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) e nos pactos firmados entre o Brasil e os organismos internacionais, por meios de normativos como a Declaração de Salamanca (1994). (NUNES E RODRIGUES, 2024, p.12)

A problematização tendo o crivo as políticas neoliberais necessitariam abarcar conceitos que destrincham a desigualdade social presente nas escolas e os entraves ou desafios a serem pensados no campo da educação inclusiva. Logo, a ideia generalista de inclusão no campo social se ramificaria com a concepção de educação inclusiva gerando uma modelo que identifica situações complexas abrangentes que desembocam no espaço escolar. Cabe ressaltar que os conceitos voltados à inclusão social e escolar possuem suas singularidades que carecem de estudos que estabeleçam conexões e possíveis ramificações conceituais.

As implicações na educação referentes à gestão pública e as condições de trabalho dentre os desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem são alguns aspectos importantes sob a análise do sucateamento da educação pública e a precarização na relação do trabalho. Abaixo, os autores Modesto, Araújo e Mendonça (2023), apontam em sua pesquisa a falta de investimento público sintomatizando um sucateamento da rede pública. Assim, são apontados alguns aspectos necessários a serem idealizados para a implementação de uma Política Pública Estadual de Educação Especial:

- Ofertar de currículos, métodos, recursos e organização escolar aos discentes que atendam alunos com NEE;

- Garantir recursos e serviços educacionais especiais atendendo as políticas para o Atendimento Educacional Especializado;
- Valorizar o pensamento da educação inclusiva para a equidade educacional, democrática e livre de preconceitos;
- Formação Docente para a Educação Especial;
- Promoção dos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA).

A adesão dos imperativos inclusivos voltados à matrícula e permanência de alunos com NEE permeou o espaço escolar e ganhou orientações em comum. Na perspectiva da educação inclusiva é perceptível que movimentos de luta contribuíram para a propagação de crenças que resultaram em conquistas na sociedade.

A difusão das ideias inclusivas, assim como a adesão da sociedade a elas avançaram consideravelmente graças ao reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência, resultado das lutas de diferentes setores da sociedade civil, que concorreram para que diversas reivindicações e necessidades específicas das pessoas com deficiência fossem contempladas nas leis. (LAPLANE, 2014, p.201).

É comum ouvirmos falas sugestivas reverberarem que os desafios presentes que creditam a permanência dos alunos com NEE seriam supostamente adversas à promoção de uma qualidade de serviços para o público da educação especial. Assim, ficaria subtendido que a escola especial seria no imaginário equivocado dos processos de inclusão escolar como um espaço educacional adequado. As narrativas e considerações sobre as realidades proporcionadas no processo de inclusão devem ser confrontadas diante dos desafios presentes.

Claro que se reconhece o fato de existirem alunos com deficiência que não estão efetivamente incluídos no ambiente escolar, muito em razão da falta de condições e recursos para a sua aprendizagem e, por isso, há a necessidade de entender as suas demandas e implementá-las nas escolas regulares. É a escola que precisa adequar-se para receber os alunos com deficiência e não o contrário. (SOARES E RIBEIRO, 2023, p.12)

O comportamento comum de professores reivindicarem uma formação específica para a área de educação especial exigem dos provedores das bandeiras inclusivas uma reflexão para o entendimento dos pleitos corriqueiros expressados em ambientes como a sala dos professores das diversas redes educacionais do país.

Como prognóstico para os indicadores evidenciados neste estudo, com base nos autores referenciados, salienta-se: a insuficiência na formação, a carência de incentivos e apoio à qualificação dos professores, dentre outros fatores. Dessarte, ressalta-se a relevância de aprimoramento das formações iniciais e continuadas, especialmente no que tange à adequação dos currículos às demandas atuais e à articulação entre teoria e prática. Por parte das Secretarias de Educação e/ou escolas, é substancial a intensificação de investimentos, tais como: promoção de capacitação em serviço e, sobretudo, oferta de condições operacionais para participação dos docentes em cursos de formações iniciais e/ou continuadas, além de incentivo financeiro. (RODRIGUES E CUNHA, 2024, p.14)

O déficit de profissionais especializados em educação especial concorre com o movimento produtor da qualidade da oferta no atendimento dos alunos com NEE. A complexidade da universalização das matrículas da educação associada à sua promoção de qualidade pode encaminhar questões atitudinais reticentes dos atores sociais importantes no âmbito escolar.

A premissa neoliberal de enxugamento da máquina pública diminuindo o investimento do papel do Estado dá pistas para entendermos as implicações do desinvestimento que afetam a qualidade educacional. Observa-se um prisma orientado pelas crenças do mercado e sua presença na organização curricular e o sucateamento educacional que influencia diretamente à vida escolar. No Chile, palco de políticas educacionais neoliberais, os processos de inclusão escolar são problematizados diante da organização gerencial implementada e a idealização profissional dos responsáveis, como pode ser entendida a seguir:

Os resultados destacam a figura de uma equipe gestora altamente demandada e responsável pelo desempe-

nho acadêmico das escolas, com foco na cobertura curricular, na protocolização da inclusão e na gestão da participação escolar centrada no adulto. O ideal profissional que se constrói nas políticas de inclusão traz implicações, possibilidades e limitações que merecem ser discutidas em termos de liderança das escolas inclusivas. (VALDÉS E FARDELLA, 2024, p. 16)

Numa escala macro, algumas políticas e programas neoliberais podem servir de referência para análise de influência para contextos mais inclusivos ou não. O alinhamento de avaliações macro na educação básica como parâmetro de indicadores de qualidade educacional conduz à reflexões sobre esses instrumentos na vida escolar, como no caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O Saeb, enquanto política pública de avaliação, surge em um contexto de crescimento da instrumentalização de políticas em um cenário de regulação pós-burocrática do Estado. Esses instrumentos, na perspectiva da ação pública como dispositivos, ao mesmo tempo técnicos e sociais, organizam as relações e os meios de operar entre Estado e sociedade, carregando consigo e, em certa medida, construindo, representações e significados. A análise da ação pública por seus instrumentos suscita reflexões que desnaturalizam determinados dispositivos evidenciando os aspectos políticos por trás de sua aparência técnica. Mais do que apenas dizer se os instrumentos, as técnicas e as ferramentas funcionam na implementação de uma dada política, como o caso da avaliação de sistemas de Educação, essa análise reporta a necessidade de se perguntar se as escolhas para a operacionalização de tal política revelam seus mecanismos, suas intencionalidades e seus limites. (BRAGA E MIRANDA, 2023, p.15)

Concernente ao SAEB, poderíamos ampliar as discussões sobre avaliações macro diante das estratégias para as adequações as especificidades dos alunos do público do AEE a participação efetiva deste públi-

co. A realização de avaliações para o público da educação especial gerou um crescimento na participação das avaliações macro como ENEM.

Dados e informações específicos encontrados de forma consolidada e/ou compilada sobre a participação de alunos com deficiência no Saeb e no ENEM indicam o crescente número de alunos da Educação Especial nas diferentes etapas na educação básica brasileira. Com esse aumento, o espaço desses alunos vai aparecendo e se evidenciando como necessário e relevante na consecução das políticas educacionais. Destaca-se também a decorrente importância de que informações sobre participação, condições e desempenho sejam amplamente conhecidas e discutidas, a fim de contribuir, de fato, com o aprimoramento das políticas educacionais, sobretudo as que envolvem avaliação em larga escala; constituindo-se mais que processos estritamente técnicos, de forma a permitir a apreensão das condições de desenvolvimento educacional do país. (REBELO E KASSAR, 2018, p.920)

As estratégias pontuais para a realização da prova precisam ser encaradas como importantes para a promoção da equidade na condição de assistência das avaliações. O uso do profissional para realizar a função de leitor, um tempo maior para a conclusão da prova e um formato de letras e diagramação para adequação às especificidades do participante são exemplos de práticas que vão se sistematizando na oferta destas ações previstas em editais para serem solicitadas. Contudo, o grau de exigência das avaliações que costumam obedecer a um padrão pode confluir ou não com as possíveis flexibilizações curriculares que um aluno do AEE teve direito no seu processo de escolarização. Outro debate a ser pautado são as intenções que guardam a realização de avaliações em larga escala e seus desdobramentos na organização escolar.

A mobilização de escolas para a realização de avaliações macro na perspectiva de medição de proficiências e aprovações, no formato do SAEB, constituiu uma lógica resultadista das escolas, proporcionando um ambiente propício para relações meritocráticas. Dada as condições da representação das avaliações na vida

escolar, muitas questões precisam ser refletidas sobre os impactos desta empreitada na escola.

A meritocracia, em seu uso cotidiano indiscriminado, parece perfeita para a tarefa, pois: (i) ela apresenta elementos que aprofundam o individualismo competitivo, o apagamento da dimensão social, a responsabilização individual pelo sucesso e pelo fracasso e a necessária fixação nos resultados (independentemente do esforço ou das horas trabalhadas), em sua conformação pós-1970, mais intensificada pelo neoliberalismo; (ii) ela pressupõe a possibilidade da quantificação e se vale de formas de mensurabilidade e racionalização da performance individual, como ensina a mentalidade quantificadora dos anos 1900, apesar de inverter seus termos; (iii) ela se legitima normativamente como combate ao privilégio a partir da sua adesão aos princípios da modernidade, tais quais igualdade formal, liberdade individual e propriedade privada. Em sua face real, atualmente enquanto ideologia neoliberal, ela corresponde à legitimação de uma estrutura do trabalho flexibilizada, de superexploração, precarização, implosão da jornada de trabalho e transferência dos riscos e da responsabilidade ao trabalhador ilhado. Ela é normativamente mediada pelo argumento de que esse princípio do mérito é, se não “eterno”, pelo menos “moderno”, e seria pretensamente um preceito lógico inarredável no enfrentamento das formas de privilégio. (SIMIM, 2024, p. 17).

A mobilização de Estados e municípios em alcançar índices que promovam suas secretarias educacionais reconhecidas por bons indicadores estimulam metas, bonificações e uma carga burocrática que disputam na rotina escolar com outras incumbências na vida escolar. A conjuntura presente a nível nacional requer uma reflexão sobre como esse cenário contribui com as práticas curriculares inclusivas na escola.

A ausência de uma problematização dos efeitos da meritocracia nos discursos políticos e ação educativa é motivo de inquietação e interpelação. Vive-se numa sociedade cada vez mais performativa, em que a obtenção de resultados acadêmicos se apresenta como um mecanismo regulador do sistema educativo e as escolas adotam

a meritocracia como estratégia primordial de seleção e estratificação dos alunos. (FERREIRA, ALVES, PALMEIRÃO, 2023, p.13)

A possibilidade de experiências curriculares voltadas às práticas curriculares poderem dificultar ou interditar com essas implicações que esmeram escores e outras tendências resultadistas que são também provedoras de ambientes estratificantes. Aliás, o instrumento avaliativo está num conjunto de estratégias sob a ótica da agenda de mercado que se impõe com diversos formatos e estruturas administrativas. A concepção da educação na perspectiva mercadológica implementou o gerencialismo no desejo de empreender um conjunto de ações que influenciam a organização escolar em diversas esferas. É importante ressaltar o conceito de gerencialismo para a condução da discussão:

É importante destacar que a noção gerencialista compreende a necessidade da mitigação da participação do Estado nos processos de gerenciamento, administração, execução e até formulação e implementação de políticas públicas. (FILHO E GONÇALVES, 2023, p.14)

Logo, algumas perguntas suscitam diante dos critérios geralmente estabelecidos pelo ideário generalista: Quais indicadores são colocados como referenciais para as questões voltadas à educação especial na perspectiva inclusiva? Os ideários da inclusão escolar conseguem convergir com a proposta política e econômica neoliberal? A conjectura provável seria os proponentes do ideário gerencialista responderem que as crenças da educação inclusiva estariam presentes por valores e demais imperativos de aparência altruística. Todavia, caberia também uma reflexão sobre os matizes políticos da natureza neoliberal presentes em sua ideologia na atualidade. Nesse caso, a categoria neoconservadora é apresentada não apenas como defensora dos pleitos de um discurso conservador como também diante das incursões da visão do mercado na educação.

Hoje não é nada diferente do que foi no passado. Um conjunto “novo” de compromissos, uma nova aliança e um novo bloco de poder já foram formados e têm cada



vez mais influência na educação e em todas as coisas sociais. Este bloco de poder combina múltiplas frações do capital, as quais estão comprometidas com as soluções mercantilizadas neoliberais para problemas educacionais: intelectuais neoconservadores que querem um “retorno” aos padrões mais elevados e uma “cultura comum”, conservadores religiosos populistas autoritários que estão profundamente preocupados com laicidade e preservação de suas próprias tradições e determinadas frações da nova classe média orientada às profissões que estão comprometidas com a ideologia e as técnicas de accountability, medição e “gestão”. (APPLE, 2015, p.610)

Assim, poderíamos analisar a valia do discurso em favor de educação inclusiva na lógica de mercado que propiciam mais possibilidades para práticas curriculares para o público da educação especial. A exposição de preceitos filosóficos inclusivos no bojo neoliberal deveria ser considerada uma contradição diante da cartilha dos interesses econômicos e ideologias envolvidas em sua crença.

A reflexão apontada não obstrui as possibilidades curriculares a serem proporcionadas na organização escolar com políticas neoliberais em curso, mas os processos educacionais devem ser considerados por estarem envolvidos diretamente nos desdobramentos que podem ofertar menos condições de efetivação da inclusão escolar. Em relação aos conceitos do gerencialismo, o contexto político já é visto por muitos teóricos como uma questão político e econômica a serem perpetuadas no mundo global.

O capitalismo é um modo de produção dinâmico no qual uma coalizão de classes dominada pela classe capitalista comanda o processo de desenvolvimento econômico. Hoje, porém, os empresários capitalistas que ainda existem perderam força econômica e política. O gerencialismo democrático não será pós-capitalista, mas está perto disso. Será uma formação social democrática, porque atende às condições mínimas de uma democracia — o Estado de direito, a garantia dos direitos civis, e o sufrágio universal — e porque o político profissional eleito democraticamente deverá ver ampliados sua legitimidade e seu poder político. (BRESSER-PEREIRA, 2023, p.110)

Dentre as visões mais otimistas e pessimistas sobre a presença do gerencialismo como modelo organizacional, vemos uma constatação da sua presença enraizada em diversos setores político administrativos, inclusive na educação. A guinada do discurso gerencialista direcionou as escolas para assumirem um conjunto de princípios que regem o mercado para serem executados por meio de metas e ações que mobilizam o corpo pedagógico e docente para a promoção dos seus resultados.

Ao serem propostos e divulgados como têm acontecido, os resultados e índices acabam por induzir, como pudemos observar empiricamente, o trabalho das redes ao que será medido, limitando a produção da qualidade que ela seria capaz de construir. O objetivo final da educação acaba cooptado pela busca por melhores resultados; e os profissionais acabam rendidos ou conformados à lógica estabelecida pela política, dada a égide do sistema que impõe seus valores e diretrizes. (ALMEIDA, 2020, p.15)

A lógica competitiva que se impõe na execução das agendas neoliberais das escolas pode estampar bandeiras inclusivas no seu escopo, entretanto a correlação de forças para os propósitos curriculares vai imbricando ou rechaçando seu propósito de narrativa inclusiva diante das dificuldades existentes nas escolas. Apesar disso, a sua permanência e resiliência como modelo econômico deverá conviver nas agendas educacionais demandando de problematizações e elucidações de experiências que apresentam as alternativas voltadas à inclusão escolar apresentadas nessa conjuntura.

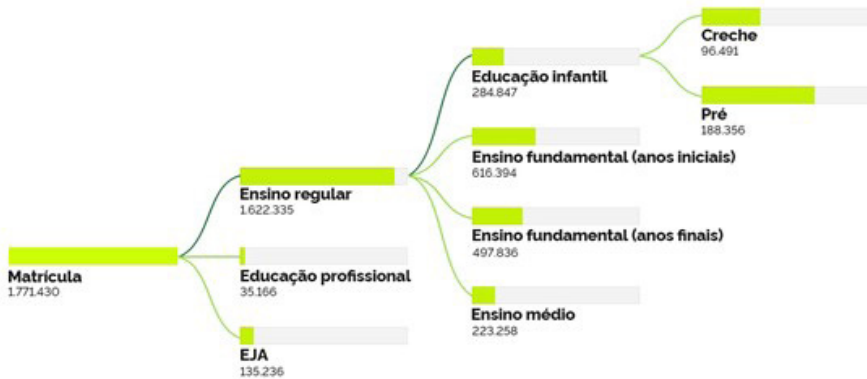
A empreitada privatista na educação visa justificar sua presença e sua sanha por dividendos lucrativos para se manter na educação oferecendo uma prateleira de serviços para alavancar quocientes de eficiência a serem ostentadas através de programas educacionais.

O uso político do termo “sistema educacional inclusivo” não tem sobressaído como elemento de aprofundamento dos debates acerca do sistema educacional. Ao contrário, tem favorecido o acirramento dos equívocos já existentes sobre o tema. Entretanto, contribui sobremaneira para lançar luz nas relações entre os setores públicos e privados, como uma aliança liberal de todas as forças

sociais para resolver as questões educacionais. Sobressai, nesse caso, o esforço do capital para adentrar todos os setores da sociedade, inclusive a educação, buscando transformá-la também em objeto do mercado. (MICHELS, 2014, p.168)

Os movimentos em favor da inclusão escolar e a produção acadêmica voltada à área temática não costuma atrelar de forma crítica as motivações privatistas na educação e sua pertinência para a promoção de educação inclusiva. Talvez esse esforço intelectual empregado neste texto possa insurgir outras fontes de conhecimento voltadas a análise crítico reflexivo. Cabendo entender que o campo pertencido por pessoas que são pertencentes com alguma necessidade educacional especial, famílias, profissionais de educação e demais atores políticos, ocupam diversas faixas socioeconômicas e de matizes ideológicas heterogêneas. Seria um equívoco acreditar que o campo progressista detém o monopólio das pessoas que estão conectadas por crenças voltadas a área da educação inclusiva.

A proporção de estudantes público-alvo do AEE na rede pública da educação gerou uma oferta especializada com a ampliação de alunos matriculados. No Censo 2023, foram registradas mais de 1,7 milhão de matrículas na educação especial no Brasil, com participação das escolas públicas e privadas no país. Nota-se uma curvatura ascendente de matrículas de creche até o ensino fundamental anos iniciais e uma queda vertiginosa no ensino fundamental anos finais e ensino médio. Segue os dados abaixo:

**Imagem 1.** Matrículas na educação especial na Educação Básica do Brasil.

Fonte: Censo (2023)

Para a faixa etária da educação especial de 4 a 17 anos, foi observado um aumento de 94,5%, em 2022, para 95% em 2023. No ensino privado, a clientela de pais e responsáveis de alunos com NEE trouxeram reivindicações para o espaço escolar que condicionaram os referenciais tradicionais de padrões de excelência ostentados pelo setor privado para proposições da educação especial.

A oferta de profissionais especializados que qualificassem as estratégias curriculares para o público do AEE foram encampados no terreno das práticas curriculares com uma diversificação de nomes dados como: mediadores, profissionais de apoio, professor colaborativo, bidocente, dentre outras nomenclaturas. É possível ver a definição da conduta do profissional que exerce a mediação escolar a seguir, nomenclatura mais como a ser utilizada no ensino privado.

As vias de trabalho criativas, não normatizantes e não medicalizantes possíveis à prática da mediação escolar abrigam-se no adotar de uma postura ético-política, que por sua vez tensiona o lugar ocupado pelo mediador. Guiada por esse posicionamento, a mediação escolar pode inaugurar canais de trabalho que produzam vida e reconheçam a singularidade da pessoa em situação de inclusão. (VARGAS E RODRIGUES, 2018, p.22)

Muitas escolas privadas questionam o ônus financeiros que as demandas administrativas não poderiam arcar. Outras condições que

elevam crenças conteudistas e/ou metodologias voltadas para alunos obterem certificações e promessas de ascensão profissional e acadêmicas na concepção mercantilistas coadunam ou não com possíveis flexibilizações curriculares diante dos seus norteadores filosóficos meritocráticos.

Assim, os pleitos emergentes por sujeitos com deficiência, famílias atípicas e setores organizados ganham escala por diferentes extratos da sociedade que possuem relações com as bandeiras inclusivas na educação. Porém, o setor privado ao robustecer seus interesses econômicos no campo da educação pública se alinhou às ideologias do neoliberalismo que desemboca nas escolas privadas ou públicas com diversas faces frente à inclusão.

A precarização do mundo do trabalho vai afetando direta ou indiretamente as políticas e práticas da educação e não obstante as políticas da educação especial. As relações do trabalhador como força de trabalho alienada dos contextos políticos e sociais guinam as condições opressoras nas diversas condições laborais presentes no espaço escolar. Podemos testemunhar a precarização do ambiente educacional interferindo diretamente nas reflexões necessárias para as práticas curriculares.

É evidente o serviço à ordem vigente de estudos que reduzam os problemas a questões de gestão e de ineficiência da escola, ou a impropriedades e irrelevância do currículo, já que a relação de desvalorização e relativização total do conhecimento se articula ao desmonte da escola pública e acompanha o movimento de desvalorização das pessoas que usam a escola e fazem dela seu posto de trabalho. (Sampaio e Marin, 2004, p.1223)

As múltiplas realidades das redes educacionais brasileiras apontam a desvalorização do profissional da educação que convive com baixas remunerações e empreende desafios complexos como: violência escolar, falta de infraestrutura, e formações deficitárias com poucos atrativos de ascensão profissional. A conjuntura dos trabalhadores da educação para lidar com as adversidades das escolas se transformam em manifestações imediatistas para encontrar soluções

as suas realidades presentes. As narrativas no âmbito escolar se colocam de variadas maneiras, como as experiências de ensinar em sala de aula superlotadas, questões comuns como exemplo, sendo interpretados numa sensação de incompatibilidade com uma qualidade educacional para a inclusão escolar.

Outra conjectura possível de narrativas que inferem um suposto ambiente desfavorável para práticas curriculares inclusivas é o desafio da compreensão dos conhecimentos ministrados em sala de aula que demandam de um planejamento e estratégias a serem idealizados por momentos propícios de reflexão e ação nas cargas horárias docentes. A carga burocrática excessiva de compromissos e ações a serem desempenhadas responsabilizando as escolas pelo desempenho corroboram com a disputa de tempo e motivação de quem atua diretamente na escola.

Cabe refletirmos sobre a fragilização das políticas sistematizadas para a mitigação de problemas crônicos da educação brasileira interferiria na implementação das políticas referentes à educação inclusiva. Em 2023, o Governo Federal decidiu reforçar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) através dos seguintes eixos:

- **Expansão do acesso:** Ênfase na Educação Infantil para realizar: Busca Ativa; abrir novas turmas e investir na Atenção Precoce.
- **Qualidade e permanência:** Ampliar o transporte escolar acessível, a acessibilidade nas escolas e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais; garantir Atendimento Educacional Especializado a todos os estudantes público-alvo da Educação Especial e regulamentar o trabalho de profissionais de apoio escolar.
- **Produção de conhecimento:** Apoiar pesquisas sobre educação inclusiva e pesquisadores com deficiência, bem como investir na gestão de informações, garantindo mais transparência e qualidade.
- **Formação:** Investir na formação de professores de salas comuns, professores de Atendimento Educacional Especializado e gestores sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como realizar ações de letramento em Educação Especial na Perspec-

tiva da Educação Inclusiva e Modelo Social da Deficiência para trabalhadores do Ministério da Educação. (BRASIL, 2023)

Os investimentos voltados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) apresentam questões diferenciadas para a área da educação especial. O Fundeb dispõe um fator de ponderação de 1,40 para o público-alvo da educação especial. Também é previsto para as matrículas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a soma do valor da matrícula principal com o AEE. A redistribuição de recursos por estados e municípios priorizando políticas para a educação especial apontam para crescentes conquistas na sociedade.

No cenário global, a onda extremista de viés neoconservador deu visibilidade às pautas reacionárias em várias frentes da educação. No Brasil, o impeachment sofrido no governo Dilma Rousseff, em 2016, ascendeu um conjunto de reformas educacionais atrelados aos interesses do mercado. O governo Bolsonaro apresentou agendas que aprofundaram o discurso neoliberal do enxugamento da máquina pública, afetando diretamente a organização de pastas importantes do Estado. Assim foi o que aconteceu coma desconstrução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) no ministério da educação do então governo Bolsonaro.

Contudo, o avanço de pautas reacionárias que questionam as legislações e políticas para inclusão escolar no Brasil ganharam visibilidade no governo neoconservador de Jair Messias Bolsonaro. O presidente em questão (2019-2022), assinou o decreto 10502/20 (BRASIL, 2020) que retomava a possibilidade de as escolas especiais terem matrículas acessíveis para o público do AEE e segregações nas salas. O presidente Luís Inácio Lula da Silva revogou o decreto (BRASIL, 2023) no seu 1º ato de posse, demonstrando uma distinção de motivações de um campo político em detrimento ao projeto que foi derrotado.

Nesse mote, o esforço de se estabelecer uma escola inclusiva que avance em conquistas para o público alvo da educação especial concorre com outros setores da sociedade com projetos que vi-

sam confrontar tais conquistas na inclusão escolar, apresentando alternativas segregacionistas. Assim, a inclusão escolar vista por setores neoconservadores, analisa a defesa do campo político progressista, atribuindo-os a uma suposta visão descomedida e romantizada, ou outras adjetivações, que insinuariam uma desconexão da sociedade e da escola real.

No contexto neoliberal, o discurso de defesa dos processos humanizados com olhares inclusivos não necessariamente é contraposto de forma radical por uma defesa da exclusão escolar. Muitas ideias podem até flertar com ideias defendidas pelo campo progressista por currículos e didáticas que envolvam os interesses dos estudantes. Dessa forma, cabe uma discussão e análise mais aprofundada sobre as motivações de cada projeto voltado à educação especial e seus propósitos cada vez mais implícitos nos seus escopos.

A conexão de interferências nas políticas de educação especial na perspectiva da inclusão nos move a entendermos singularidades e acirramentos de governos neoliberais que vão influenciando, direta ou indiretamente, os propósitos políticos, filosóficos e as vivências voltadas à inclusão escolar. Uma discussão necessária para mobilizarmos os movimentos sociais defensores da inclusão escolar e parcelas da sociedade que poderão refletir quais projetos de Estado são mais convenientes para os propósitos da educação inclusiva.



### 3. CURRÍCULO, CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo tem por finalidade abordar concepções gerais sobre currículo, bem como suas implicações sobre o contexto da educação básica. Nesta discussão é feito um recorte mais detalhado que abarca análises sobre os anos finais do ensino fundamental e, ainda, uma reflexão sobre base curricular comum e suas relações com o cenário político educacional.

Ao deslocarmos os conceitos teóricos sobre planejamento do currículo para a prática no espaço escolar há aspectos imprescindíveis sobre a aplicação dos conhecimentos curriculares formais que precisam ser analisados. Os determinantes curriculares oficiais das políticas educacionais que estão disponíveis para nortear a prática escolar buscam influenciar as decisões do corpo docente e a organização do trabalho escolar. Sobre este enfoque, Arroyo (2007, p.18) traz a seguinte questão: “o currículo, seu ordenamento, suas hierarquias, a segmentação dos conhecimentos em disciplinas, cargas horárias não condicionam o nosso trabalho?”

As atividades curriculares do cotidiano na escola podem ser analisadas por ações coletivas e individuais características de cada professor, muitas vezes desconsideradas ou negligenciadas no debate sobre o currículo. O currículo não consegue demarcar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem. Por mais democrático que a formulação do currículo se proponha, a marca autoral de cada professor vai encaminhar diferentes possibilidades didáticas na aplicação de determinado conhecimento e as singularidades da aprendizagem dos estudantes reforçam a unicidade de cada experiência educacional (ARROYO, 2004).

O pensamento da organização do currículo escolar foi projetado diante do processo histórico conforme as demandas existentes da concepção de educação de massa, conforme indica Dale (2004). Desta forma, possibilitar um padrão curricular que elencasse os aspectos referentes ao ensino de forma a atender aos alunos, requeria uma padronização desse conhecimento.

A organização dos conhecimentos elencados no currículo não se baseia apenas no planejamento dos conteúdos, mas inclui ainda em questões como: avaliação, disputas de poder, o papel exercido dos envolvidos na comunidade escolar, relações socioculturais com o espaço escolar e não escolar. O currículo escolar orienta o processo de ensino e aprendizagem, expondo as características identitárias da escola, da sociedade e sua cultura. Assim, as múltiplas possibilidades de se pensar um conceito de currículo demanda da sistematização do conhecimento legitimado de cada instituição escolar. Contudo, as definições sobre práticas curriculares ampliam as possibilidades de se estabelecer um conceito, pelo fato que as ações previamente ditadas pelo currículo não obstruem as experiências no contexto da sala de aula que envolvem a espontaneidade e as vivências do cotidiano escolar, conforme descrito por Barbosa (2005, p. 231), a seguir:

Podemos dizer que, historicamente, a mais tradicional e utilizada forma de se entender um currículo é aquela que o percebe como o conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares, ideias já incorporadas ao senso comum e repetidas como base do trabalho pedagógico em inúmeras situações. Essa visão, embora presente ainda nos dias de hoje, é precária do ponto de vista do que chamamos de práticas curriculares, pois deixa de considerar as práticas concretas daqueles que transmitem esses conteúdos cotidianamente, bem como o caráter dinâmico e singular dos currículos efetivamente desenvolvidos nas escolas e classes do Brasil e vem sendo questionada por muitos educadores nos últimos anos.

Podemos destacar, neste sentido, uma relação complexa, entre políticas curriculares e práticas pedagógicas, evidenciada no cotidiano escolar. Ou seja, o desencontro entre o prescrito e o realizado, entre o que um documento registra e o que a prática evidencia é uma realidade possível. Oliveira (2013, p. 37), ao refletir sobre isto, afirma que:

Precisamos, por isso, superar a muito difundida e pouco eficaz fórmula segundo a qual as políticas se definem nos gabinetes e as práticas no campo de ação cotidiano

– no nosso caso, as salas de aula. Caberia às primeiras estabelecer o que deveria ser feito e às últimas, executar o receituário.

A partir das reflexões postas entendemos, conforme Tura e Pereira (2014, p. 03), que o currículo é “algo que tem dinamismo, que está sendo produzido, que se constitui em processo” e sobretudo está relacionado com os aspectos sociais e culturais de uma época, pois

[...] o tempo que vivemos é aquele em que as diferenças culturais têm se multiplicado e isso precisa ser levado em conta quando construímos currículos escolares e, nesse sentido, cabe, também, pensar ou repensar as finalidades da educação escolar [...]. Repensar as finalidades da educação atualmente significa pôr em questão aquilo que está sinalizado como a busca de padrões e da estandarização dos conhecimentos escolares e possibilitar um diálogo com a diferença cultural, que habita os diversos espaços das instituições pedagógicas (p.11).

A partir disto, assumimos o mesmo que Moreira e Candau (2003) quando definem que currículo é um conjunto de iniciativas e esforços pedagógicos pensados em um contexto de interação educacional. E, embora seja consciente que toda concepção é atravessada por fatores históricos e temporais de um contexto social, vale apontar um ponto de referência para as reflexões que seguem sendo: currículo escolar pensado para o público-alvo da educação especial, numa escola regular, revela quais perspectivas e problematizações? Nesta direção se insere o início do debate aqui proposto.

É importante legitimarmos a multiplicidade dos saberes e conhecimentos na escola, para identificarmos quais vivências do cotidiano estão presentes e reconhecidas nas atividades pedagógicas. O termo legitimar é intencionalmente utilizado para expressar um campo desvalorizado no pensamento sobre currículo, referente ao conhecimento do cotidiano nas escolas. Refletir a expressividade do cotidiano valida as vivências escolares não captadas pelo discurso institucional, denominadas como currículo oculto (SACRISTÁN, 1998). As vivências do cotidiano escolar produzem implicitamente experiências

que não necessariamente constam nas propostas curriculares oficiais ou impressas, divulgadas como documento da escola.

Para Moreira e Candau (2007, p.17) “trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar”. Da mesma forma, reforçar a linguagem das diferenças existentes é pleitear uma afirmação da heterogeneidade nos processos educativos. A homogeneidade curricular ancorada nos conceitos de igualdade pode, de certa forma, suprimir o olhar para o outro e desqualificar as relações de conhecimento plural. Enunciar essas questões da diferença e como elas são pertinentes no debate curricular são condicionantes à aquisição dos conceitos transformadores da realidade social.

Outros componentes motivacionais podem gerar ao professor o desejo de aplicar ou aprimorar o currículo existente. Todavia, pode também despertar sentimentos de não pertencimento à proposta curricular ou engendrar atos de resistência ao que está posto como promoção do conteúdo formal de ensino. Para aplicação do currículo, os envolvidos da escola acabam por imprimir uma dinâmica de produção de conhecimento que interage com vários aspectos como: o envolvimento dos estudantes, a relação com as famílias e a escola, o ambiente na sala de professores, coordenação pedagógica e demais profissionais de educação, além da estrutura física e o espaço em que a escola mantém seus laços socioculturais e afetivos. Logo, todas as ações diretas e indiretas que influenciam as vivências escolares precisam ser melhor analisadas no tecido social da escola (BRUNER, 2001).

Existem propostas curriculares que acompanham o desejo de mudanças políticas compartilhadas por setores da sociedade que reivindicam transformações no processo educacional. A condução das linhas diretivas do currículo escolar é objeto de disputas no interior da escola que se adequam conforme as crenças de cada professor. Para Sacritán (2013, p.25), por exemplo, “toda ação consciente para influir nos demais – inclusive a educação – tem sentido para quem executa”.

Assim, independente da inclinação política de determinada proposta curricular, as ações educacionais assumem uma previsão de pôr em prática as ideias ou concepções de quem as executa. A va-

riante da execução das ideias de um currículo está na conciliação dos princípios que balizam sua proposta pedagógica relacionando com as convicções políticas, culturais e acadêmicas do docente. Conforme Alves (2008), na articulação da proposta normativa intrínseca ao currículo com a experiência e prática de professores emergem processos dinâmicos na construção do processo de ensino e aprendizagem.

Considerar sobre o pensamento curricular as ações pedagógicas realizáveis no âmbito escolar é uma forma de refletir as representações didáticas concernentes à elaboração do currículo e prática de suas propostas. As diversas possibilidades de oportunizar ações pedagógicas existentes no cotidiano da escola são de vital importância para a compreensão de quais fatores contribuem na aprendizagem dos estudantes. O pensamento de Lima (2007, p.20) enfatiza que “não há, portanto, currículo ingênuo: ele sempre implica em uma opção e esta opção poderá ou não ser favorável ao processo de humanização”.

Deste modo, vale ressaltar como o planejamento de tais currículos e atividades pedagógicas precisam ser adequadas às realidades sociais dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ao conceituar os aspectos que orientam a prática curricular, existem razões que encaminham o planejamento pedagógico dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Estas escolhas racionalizam as opções dos conteúdos de determinada matriz curricular a qual torna-se real, próxima, validada ou não para e pelos estudantes que “experimentam-na”. Para Andretta (2013), existe uma correspondência do currículo com as questões sociais dos sujeitos envolvidos, pois,

Diante do exposto, compreende-se currículo como um conjunto de experiências vivenciadas pelo indivíduo, as quais são capazes de modificar comportamentos que repercutem na identidade desse indivíduo. Logo, a função que o currículo exerce sobre os sujeitos no processo de aprender e conhecer, bem como constituir o conhecimento escolar, é explícita, pois o currículo produz influências diretas e significativas na prática pedagógica (2013, p.100).

Outra questão é o papel exercido por docentes e discentes quando se projetam discussões de como o processo de ensino e

aprendizagem está compreendido no objeto de estudo sobre o currículo. Ao compreender epistemologicamente, por exemplo, o ensino em relação à aprendizagem, o estudo sobre o tema currículo necessita ter a precaução de apresentar os aspectos processuais que sistematizam as práticas pedagógicas. Para possibilitar uma abordagem que enfoque o ensino, as especificidades desse campo de estudo concatenam com os aspectos da aprendizagem. Conforme Young (2014, p.197), “precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado”.

Mesmo assim, os aspectos educacionais na prática escolar podem expor uma desigual correlação de forças entre o campo do ensino e da aprendizagem, desconsiderando ou sobrepondo as experiências de docentes e discentes dos saberes em seus conhecimentos curriculares. Para Paulo Freire (1987), a relação entre educadores e educandos necessita partir do respeito dos saberes e das experiências para não se fundar uma “concepção bancária” em que apenas o saber do educador é validado.

Existe um embate explícito na capacidade de escolhas, no âmbito curricular, de quem busca a manutenção do que é concebido como padrão de qualidade do modelo escolar e entraves implícitos na organização hierarquizada do conhecimento escolar. No tocante à produção curricular, o meio em que se constitui as relações de poder dá indícios sobre quais mecanismos orientam a escola nos processos de acessibilidade ao conhecimento teórico-formal e pertencimento da cultura escolar. Dar significância ao que é concebido como conhecimento inferior e superior numa escala não declarada, mas perpetuada nas práticas escolares, é de suma importância para entendermos a identidade curricular de cada escola. Conforme Gomes (2007, p. 28):

Vivemos, portanto, no contexto da diversidade cultural e esta, sim, deve ser um elemento presente e indagador do currículo. A cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares.

O que garante o caráter combativo de práticas discriminatórias, para seu coletivo, é o entendimento das forças conflitantes que aspiram, principalmente, pela política e pelo poder econômico em estabelecer laços culturais que reproduzam suas ideias. Estabelecido a conscientização da existência destas forças na sociedade, o ambiente escolar não poderá ser visto como espaço cristalizado e alijado das relações de poder. Existe no espaço escolar várias formas de produção que podem se articular com as experiências de espaços educativos não formais e com outros espaços educativos institucionalizados, para pensar possibilidades de ajuda mútua considerando as diferenças de cada coletivo. Para Maclaren (1999, p.32), “educandos e educandas devem aprender a, ativamente, estabelecer conexões entre o seu ser, as condições vividas e a fabricação da realidade ocorrida até então.”

As relações de poder presentes na construção curricular, conforme Silva (2015, p.16) vão “[...]separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo.” Para o autor, as teorias tradicionais do currículo possuem um discurso que agrega os valores da neutralidade para argumentar a eficiência e os alcances metodológicos de suas propostas pedagógicas. Os objetivos envolvidos na organização de um currículo, definidos por Tyler (1974), por exemplo, enfatizam a necessidade de um currículo com métodos precisos com ênfase na tecnocracia. Essa visão será contra-argumentada pelas teorias curriculares críticas (APPLE, 1982; FREIRE, 1967; BOURDIEU, 1999) e pós-críticas (HALL, 1998; MOREIRA, 1997; DAYREL, 1996), que possuem comum acordo em contrapor à proposta de currículo neutro. Esses questionamentos vão ao encontro de conceitos de ideologia e poder pela teoria crítica e sobre identidade e multiculturalismo pelas teorias pós-críticas.

O planejamento de objetivos, das práticas de ensino e aprendizagem são influenciados pela cultura organizacional e seus sujeitos envolvidos. As concepções de currículo estático e de neutralidade podem ser consideradas conflitantes com o conceito de cultura, pois a cultura está em constante movimento, além das relações de poder presentes na construção curricular poderem privilegiar determinada cultura em relação a outra.

A priori, a produção de conhecimento promove um protagonismo no contexto curricular se adequando a diversas metodologias curricula-

res existentes. A seleção de temas que são considerados relevantes terão significância encontrada nos estudantes alvo de tais práticas curriculares. Os parâmetros de qualidade para a aprendizagem orientam as escolhas de quem julga o que é imprescindível de se ensinar. Desta forma, cabe problematizarmos como as questões socioculturais, políticas e econômicas se relacionam nos sistemas educacionais e vão legitimar o saber derivante do conhecimento escolar que atendam a pluralidade dos estudantes. Para Dias e Lopez (2006) existem projetos curriculares em disputa na sociedade, nos níveis local, nacional e global.

Os estudantes são alvo de políticas direcionadas pelo prisma de maior ou menor consideração das diferenças culturais e da singularidade do ser. Nesse caso, a defesa pela igualdade de direitos é apontada pela margem de flexibilidade nas ações curriculares e nas adequações das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Por toda esta complexidade na estrutura que abarca uma proposta curricular, as relações de respeito mútuo compartilham da necessidade de um olhar diferenciado para o pensamento curricular, conforme afirma Candau (2000).

O alcance da aprendizagem do estudante, dado a partir do mínimo exigido nas avaliações referentes aos conteúdos curriculares, pode incitar estigmas para os que não atingem os critérios de avaliação da aprendizagem. Esse cenário pode conferir rótulos de incapacidade para os estudantes que ficam suscetíveis ao fracasso escolar, assim como docentes e profissionais de educação também são constantemente avaliados para comprovar seu rendimento, por meio de critérios advindos de políticas estabelecidas pelo setor público e privado. Muitas destas políticas constituem critérios de avaliação sem a devida consulta às comunidades escolares o que gera conflito na efetivação dos exames e, conseqüentemente, dos índices oriundos destes. Nota-se que todas estas intenções de avaliar as vivências escolares giram em torno do acesso ao currículo formal. Para introduzir critérios de avaliação no espaço escolar, Fernandes e Freitas (2017, p 20) orientam sobre a necessidade de esclarecimentos e formulações advindas das singularidades de cada escola. Dizem que:

Para se instaurar um debate no interior da escola, sobre as práticas correntes de avaliação, é necessário que ex-



plicitemos nosso conceito de avaliação. Qual a função da avaliação, a partir do papel da educação escolar na sociedade atual? Às vezes, aquilo que parece óbvio não o é tanto assim. Para que é feita a avaliação na escola? Qual o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem?

É importante destacar que a condução de avaliações que aferem o rendimento do ensino e da aprendizagem podem tanto encaminhar práticas escolares de cunho equitativas, quanto homogeneizantes. Independentemente de quais estudantes ou escolas são selecionadas para realização de exames, os indicativos gerados por essas avaliações, muita das vezes externas, estimulam o comportamento dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para manter ou aprimorar o que foi avaliado. Sendo assim, o currículo e as adaptações sobre sua configuração ocorrem conforme as demandas postas pelos interesses provenientes das diversas instituições ou setores da sociedade com vistas a “estruturar e avaliar” o processo escolar. Com um tom crítico, Apple (2006) ilustra tais interesses no âmbito curricular ao dizer que:

[...] Os interesses sociais que serviram como fundamento sobre o qual a maior parte dos elaboradores dos currículos não eram neutros; nem eram aleatórios. Eles incorporaram compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas e educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuíram para a desigualdade (p. 103).

As instituições escolares orientam seus objetivos curriculares planejando a formação sociocultural e acadêmica do sujeito, norteadas na prática, as ações que resultem na aprendizagem dos conhecimentos elencados. O processo metodológico do currículo e os procedimentos que alcançam os objetivos curriculares se delineia conforme as vivências da organização escolar. Desta forma, os arranjos observados no sistema escolar para a estruturação administrativa, planejamento do trabalho pedagógico e coordenação dos recursos humanos da escola, darão subsídios à realização de determinados objetivos curriculares, conforme concepções e disposição dos mesmos.

No âmbito escolar, as relações entre as pessoas caracterizam uma condição conjuntural, sobre as ações executadas, que necessita ser diferenciada de outras realidades laborais, como exemplo da lógica empresarial. Permeiam, no trabalho escolar, aspectos do trabalho dos profissionais de educação, na interação destes que resultam em ações formais curriculares. De acordo com Libâneo, *et al.* (2012, p. 437), “[...] a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais.”

Compondo a esfera educacional, o processo gerencial direciona as atividades administrativas e sistematiza as ações pedagógicas e curriculares. O conceito de gestão converge com a finalidade da tomada de decisões na escola, todavia, isso não garante a concessão de poder autocrática no espaço escolar. Conforme Libâneo, *et al.* (2012, p.438), “há várias concepções e modalidades de gestão: centralizada, colegiada, participativa, cogestão.” Esses aspectos gerenciais implicam na construção do currículo, variando no grau de participação e envolvimento da comunidade escolar na escolha, como exemplo, as disciplinas e ementas que serão ensinadas e organizadas na escola.

Diante da discussão apresentada sobre currículo, alguns posicionamentos, a respeito da matéria, se fazem presentes nesta reflexão.

No campo escolar, a constituição do grupo de educadores e demais segmentos da sociedade, principalmente agentes econômicos e políticos, vêm numa empreitada de interferir na produção do currículo escolar, tornando-se mentores de propostas curriculares nas escolas. Para Brandão (1981, p.27), “não há apenas ideias opostas ou ideias diferentes a respeito da Educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a Educação.” O propósito de mudanças curriculares desses agentes na educação os identifica como especuladores externos do espaço escolar. Esse cenário de homogeneização curricular no Brasil também é algo presente, conforme explicado por Pereira e Souza (2016, p. 451):

As políticas de currículo no Brasil, como já apontamos anteriormente, têm buscado, nos últimos anos, defender

um discurso hegemônico, apresentando saberes básicos para cada etapa da escolarização, o que torna a cultura como um elemento central e ao mesmo tempo marginal nas discussões sobre um currículo nacional. Com esse princípio, percebemos que a diferença cultural não se apresenta como um fundamento importante para os processos formativos, sendo aglutinada por um comum a todos que se transmuta em único, definindo uma identidade hegemônica.

Podemos identificar a representação do ideário especulativo no interior da escola, quando os agentes formuladores de ações curriculares em cada instituição projetam suas ideias na perspectiva da homogeneização curricular para um todo, assim como na execução de índices de aprendizagem e demais avaliações a serem atingidos. Constituído geralmente de um grupo seletivo de profissionais da escola, a falta de participação da comunidade escolar gera uma responsabilidade maior nos resultados das ações curriculares, para os atores que propuseram elaborar tais propostas de currículo.

Todavia, os professores também ficam comprometidos na realização de resultados avaliativos e pedagógicos, e constatados possíveis insucessos das metas educacionais estabelecidas, os sintomas de culpabilização de metas inatingíveis, pela instituição ou do quadro de fracasso escolar, se estende aos docentes e discentes. Deste modo:

O novo modo de regulação do “Estado avaliador” transita de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle estatal com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas (COELHO, 2008, p. 249).

Neste diálogo breve com os conceitos da economia financeira que podem ser relacionados à forma como a estrutura escolar pode ocorrer, novas contribuições surgem e elucidam a conjuntura educacional brasileira sobre a temática curricular.

Na área da educação, a expectativa criada em projetos curriculares em atender demandas do processo de ensino e aprendizagem,

sem análise das questões políticas, econômicas, sociais e culturais do país, bem como a percepção pobre ou equivocada das especificidades de cada comunidade escolar, acarreta desarticulações dos aspectos imprescindíveis na prática curricular. Assim, o otimismo sustentado por atores políticos, da área da educação ou não, defensores de um modelo curricular homogêneo ou de súbito sucesso, vão enfrentar a realidade factível de cada escola. De toda a forma, essa influência de um estilo de currículo voltado aos interesses do mercado transforma a organização escolar com sua cultura corporativa (BALL, 2001).

Quando os resultados dos índices de avaliação nacional (BRASIL/SAEB, 2015; BRASIL/ANRESC, 2013) e avaliação internacional (PISA/INEP, 2015) apresentam a ineficácia dos resultados no campo do ensino e aprendizagem presenciam a necessidade de ações pedagógicas tangíveis. Assim, é formado por um cenário cercado de angústias e incertezas para a retomada de propostas pedagógicas e o repensar da educação de qualidade.

A disputa na concepção do currículo escolar é cíclica e o campo de disputas presente no espaço escolar e não escolar é envolvido por tensões, concessões e emancipações que resultam nas práticas pedagógicas de cada escola. A discussão levantada encaminha reflexões para analisarmos a construção da Base Nacional Comum Curricular a seguir.

### **3.1 A Base Nacional Comum Curricular – reflexões acerca de sua estrutura**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>5</sup> é uma construção político social que abrange uma agenda de debates e negociações para estruturação do currículo na Educação Básica. Sua elabora-

5 Em Junho de 2015, o governo federal anunciou a criação da Base Nacional Comum Curricular, propondo um documento que orienta a elaboração do currículo em todas as instituições escolares do Brasil. Foram convocados os 26 Estados e o Distrito Federal para a elaboração do documento. Segundo o documento final do BNCC (BRASIL, 2017, p.05), “no período de 2015 a 2016, para a 2ª versão, o documento recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica”. Em Abril de 2017, foi enviado para o Conselho Nacional de educação a 3ª versão do BNCC exclusiva a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em dezembro de 2017 o documento foi homologado. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>.

ção teve a perspectiva de reunir diversas entidades sociais representativas, gestões públicas ligadas a educação, professores, centros de pesquisa e sociedade civil por meio de consulta na internet.<sup>6</sup> No quadro 1 que segue, são elencados os documentos e diretrizes básicas que alicerçam a formulação da BNCC.

### Quadro 1. Documentos e diretrizes básicas que alicerçaram a BNCC

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)	Garante o direito à educação disposto na Constituição Federal, regulamentando o sistema público e privado da educação básica e ensino superior. Define também o regime colaborativo e as responsabilidades entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal.
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009)	Estabelece normas que direcionam o planejamento curricular da Educação Básica. Organizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o DCNEB assegura as competências e diretrizes da formação básica preservando a autonomia e as especificidades de cada escola.
Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)	O PNE determina 20 metas a serem cumpridas no período de 2014-2024. As metas são classificadas em quatro grupos: - O primeiro grupo de metas projetam a qualidade e o acesso da educação básica como direito universal; - O segundo grupo de metas reivindica a equidade dos direitos a educação, reduzindo as desigualdades e valorizando a diversidade; - O terceiro grupo de metas aborda a valorização do professor; - O quarto bloco de metas discorre sobre o ensino superior.

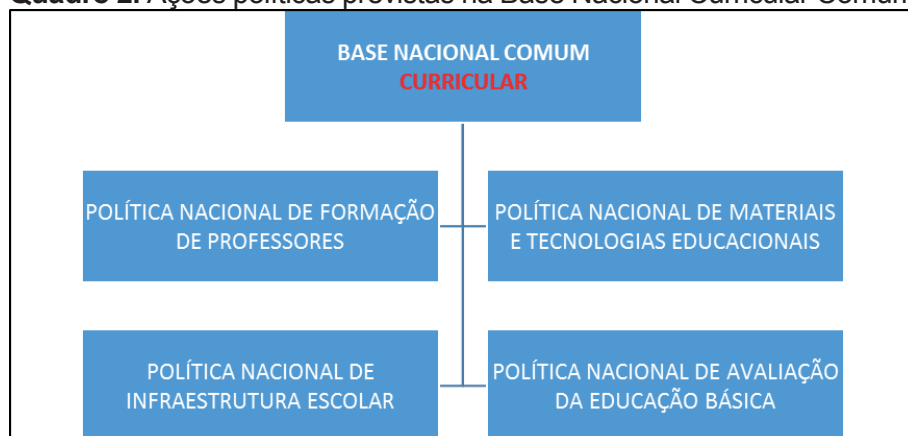
Fonte: LDB (1996), DCNEB (2009) e PNE (2014)

O Ministério da Educação gerido no governo empossado após o impeachment de 2016 tentou subsidiar debates sobre a Base Nacional Comum Curricular em todos os estados do Brasil, afirmando os conceitos de formação humana integral e qualidade social na educação motivados como um projeto de nação. O norteador da BNCC para a formulação das propostas curriculares é o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes em relação a princípios éticos, políticos e estéticos.

<sup>6</sup> A primeira versão do BNCC obteve números expressivos de participação. Conforme divulgado pelo governo federal, a consulta pública no portal da BNCC teve 212.208 mil professores cadastrados que puderam tecer comentários em cada eixo temático presente na proposta curricular. Ao todo foram computados 12.226.510 milhões de contribuições postadas no site, 45.147 mil escolas cadastradas na consulta e 157.442 propostas de mudanças e adequações nos objetivos de aprendizagem. Na 2ª versão da BNCC foram realizados seminário pelo Undime e Consed que reunião aproximadamente 9200 mil pessoas. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>

Segundo o documento elaborado, a preocupação da BNCC é dar protagonismo aos componentes curriculares como instrumento de alcance do desenvolvimento pleno nos estudantes. E, além disto, a BNCC tende a preconizar uma política integrada com quatro ações conforme quadro 2, a seguir:

**Quadro 2.** Ações políticas previstas na Base Nacional Curricular Comum



Fonte: autor do estudo

A correspondência do projeto de currículo com políticas decorrentes da elaboração da Base Nacional Comum Curricular incita a interlocução de ações integradas que resultem no avanço qualitativo da Educação Básica do país, culminando na formulação de um Sistema Nacional de Educação (SNE). A BNCC é considerada pelo governo federal uma ferramenta imprescindível para a consolidação do Sistema Nacional de Educação<sup>7</sup> no Brasil.

Neste contexto, vale uma análise, ainda que breve, sobre como a Base Nacional Comum Curricular se refere à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e os anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

Considerada pelo documento como uma modalidade de ensino, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é discutida na 2ª versão do documento, contemplando o ideário da igualdade de oportu-

7 A Lei nº 13.005/2014, no art. 13 estabelece que “o poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014).

tunidades e referenda, ainda, a garantia de acessibilidade curricular, adequações arquitetônicas, investimento à tecnologia assistiva e demais ações de apoio a pessoa com deficiência. A Base Nacional Comum Curricular estabelece uma transversalidade entre o currículo e a educação especial, endossando as garantias legais para uma escola inclusiva. Todavia, o escopo do texto, no documento, não avança nas questões específicas do currículo e deixa de apresentar possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas e experiências de adequações curriculares<sup>8</sup>.

O teor do texto se resume a explicar a “ações” pertinentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo estas: Estudo de Caso; Plano de AEE; Ensino do Sistema Braille; Ensino do uso do Soroban; Estratégias para a autonomia no ambiente escolar; Orientação e mobilidade; Ensino no uso de recursos de tecnologia assistiva; Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa – CAA; Estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos; Estratégias para enriquecimento curricular; Profissional de apoio; Tradutor/intérprete da língua brasileira de sinais/língua portuguesa e Guia intérprete.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que orienta as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na educação Básica. A 3ª versão (2107) se dispôs a apresentar referências para os currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesta versão, são elencadas dez competências gerais para o estudante, na promoção dos direitos da aprendizagem e desenvolvimento no âmbito pedagógico. Outro aspecto presente no documento é a definição de habilidades e competências.

As competências se propõem a organizar conceitos e procedimentos do conhecimento e as habilidades envolvem os campos cognitivo e socioemocional, para atender as demandas do dia a dia, nas atividades laborais e exercitar a cidadania. A concepção da BNCC orienta os currículos escolares de todo País para estabelecer diversas maneiras em designar a aprendizagem de algo comum.

---

8 Sobre a questão de como a BNCC conduzirá no documento as questões curriculares para inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, ficou entendido que “o tema não está em discussão no MEC e, a princípio, a base não incluirá como adaptar os conteúdos a cada uma das deficiências- o que deve ser alvo de outra ação.” Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/248/base-nacional-comum-curricular>>.

Denominado *Ensino Fundamental-Anos Finais*, o documento considera que esse segmento de escolarização consiste em desafios de maior complexidade. O aprofundamento das aprendizagens referente aos Anos Iniciais (Ensino Fundamental I) destacado na BNCC, indica que os anos os Anos Finais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental II) terão a finalidade de intensificar e especializar o conhecimento do Ensino Fundamental I.

A BNCC, conforme o documento explicita, inicia a discussão dos anos finais do Ensino Fundamental identificando os estudantes como adolescentes. No caso, a necessidade curricular da fase da adolescência é pensada pelo documento com o viés de aprimorar a autonomia dos sujeitos. Essa demarcação da faixa etária é também tida pela BNCC como uma fase de transição entre a infância e adolescência. Contudo, ao trazer o debate sobre a cultura digital como aspecto imprescindível para dialogar com a geração em questão, o termo jovem é apresentado para referenciá-los. A indefinição ou a variação do termo para o público-alvo dos anos finais do Ensino Fundamental evidencia um impasse em estabelecer uma compreensão da condição do estudante, seu momento de formação e desenvolvimento, gerando uma dificuldade sobre a escolha das práticas que melhor os contemplem (BRASIL, 2017).

De um modo geral, observa-se que a preocupação de atender as singularidades dos alunos em questão é encarada como uma grande responsabilidade perante a formação identitária de sujeitos em desenvolvimento. Nesse caso, é proposto práticas escolares diferenciadas que contemplem as especificidades em questão. A BNCC expõe uma atenção especial para compreender as questões biológica, psicossocial, cultural e emocional do público-alvo. A partir desta análise, o documento dá ênfase às tecnologias de informação e comunicação e às mudanças geradas na interação dos alunos com o meio digital (Ibidem, 2017)

A relação do protagonismo dos estudantes com as novas tecnologias é compreendida com criticidade sobre as formas de lidar com informações e interpretações superficiais de dado contexto. Nesta perspectiva, a participação consciente da cultura digital é discutida como essencial para a formação dos estudantes. A linguagem digi-



tal e o potencial da comunicação do universo virtual é declarado pela BNCC como grande oportunidade de interação de professores e estudantes (Ibidem, 2017).

Outro aspecto abordado é a contribuição do currículo para a formação integral do estudante. A discussão se baseia nos problemas sociais existentes na sociedade e a influência da cultura na constituição plural dos sujeitos. A BNCC faz uma correspondência desses aspectos socioculturais com os problemas existentes no cotidiano escolar, tais como: o desinteresse na aprendizagem, questões comportamentais que levam a agressividade ou alienação e, como resultante, o fracasso escolar. Assim, a problematização do desenvolvimento do estudante no Ensino Fundamental II designa atender os anseios dos estudantes em relação ao futuro e dar perspectiva para a continuidade dos estudos no Ensino Médio.

Segundo a BNCC, orientado pelos componentes curriculares, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento serão alcançados conforme a distribuição dos objetivos gerais dos conteúdos a cada eixo de formação: letramentos e capacidade de aprender, leitura do mundo natural e social, ética e pensamento crítico, solidariedade e sociabilidade. Os estudantes no Ensino Fundamental II terão acesso, no currículo desta etapa, às áreas de conhecimento que compreendem: A área de Linguagens-Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; área de Matemática-Matemática; área de Ciências da Natureza-Ciências; área de Ciências Humanas-Geografia, História e a área de Ensino Religioso-Ensino Religioso.

No Art. 26, da Lei de Diretrizes e Bases consta que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum [...]”. (BRASIL, 1996). E, para além disso, caberiam às escolas complementarem as especificidades regionais e socioculturais por uma parte diversificada no currículo. Com base no apresentado pelo documento aqui referendado para a BNCC, algumas reflexões são necessárias.

No documento da BNCC (BRASIL, 2016) existem dois focos que devem ser elencados no currículo da Educação Básica: “a) Expressão da responsabilidade do Estado brasileiro em relação à unidade nacional. b) Garantia da concretização do princípio da equidade,

com a educação básica de qualidade para todos”. Todavia, entendemos que estas questões substanciais do processo educacional ainda se distanciam da realidade da educação básica.

Nesse contexto, surgem uma diversidade de pesquisas direcionadas suas análises para a organização de áreas de conhecimento, diante do que a BCCN indica para a organização de um currículo escolar. Conforme Neto (2017), ao expor aspectos relacionados ao ensino de história, por exemplo, há impasses e divergências graves entre os especialistas da área e o que propõe a BCCN a respeito da proposição de um currículo para a disciplina. Segundo o mesmo, são pontos nefrálgicos aspectos como os relacionados à proporção da autonomia docente, ausência do conceito de tempo histórico e a construção do conhecimento histórico, o respeito à trajetória dos alunos, a articulação do currículo com as realidades locais, a defesa pela educação laica, a inexistência de conhecimentos essenciais para o ensino de História, inadequação a discussões elementares como questões de gênero e educação inclusiva, a noção de história em construção.

A constatação da crise educacional brasileira é discutida também por Rosa (2015). De acordo com este há dois fatores que merecem atenção neste contexto: a proporção crescente de estudantes matriculados na educação básica e a dificuldade de fomentar políticas educacionais que atendam as complexidades do sistema educacional com base em dados da desigualdade e da distribuição de docentes na disciplina de Geografia pelo Brasil

Segundo Rosa (2015, p. 24), as ações imprescindíveis para refletir na qualidade de educação como formação de professores, infraestrutura e investimento perdem espaço quando a discussão do currículo se propõe a suprir tais problemas na educação, “É como se a reforma curricular funcionasse criando uma “cortina de fumaça” para obscurecer todo o rol de entraves que os educadores enfrentam em sua prática diária”. Na constituição dos componentes curriculares, o autor discorre sobre a fragmentação da identidade epistemológica da Geografia, direcionando temas como Geografia Física na área de Ciências da Natureza.

As ações da Base Nacional Curricular Comum Curricular receberam questionamentos a respeito da sua implementação na educa-

ção brasileira em diversas pesquisas (MACEDO; FRANGELLA, 2016; SILVA; NETO; VICENTE, 2015; ROCHA; PEREIRA, 2016). A discussão sobre a intenção da classe empresarial vem sendo atrelado ao projeto em vigor da BNCC, relacionando a reforma com o avanço das ideologias para as práticas educacionais. O tema da reforma curricular atrai o desejo do empresariado de angariar a atenção do sistema educacional para um projeto sustentado pela lógica econômica.

Historicamente, a classe empresarial tem atuado para subordinar a escola pública as concepções que visam distanciar o conhecimento das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida. Com efeito, a política educacional no Brasil tem reiterado a tendência de apropriação privada das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, o que se observa, inclusive, no âmbito das reformas curriculares (MARSIGLIA, *et al.* 2017, p.112).

Para Macedo (2014, p.1535), surgem algumas indagações como: “[...] que agentes políticos públicos e privados têm participado deste debate e que sentidos de BCNN buscam hegemonizar?” A Resolução CNE/CEB n. 4/2010, ao propor as formas que dispõem a organização curricular, destaca no Art. 13 que o currículo deve contribuir “[...] intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (BRASIL, 2010). Nessa perspectiva, nasce a seguinte indagação: os elementos da Base Nacional Comum Curricular proporcionam a construção de identidades, respeitando as singularidades de cada comunidade escolar, ou, a parte diversificada estaria exclusivamente com essa incumbência?

Levantar este ponto de discussão nos faz criticamente avaliar se no espaço escolar estão surgindo dois currículos: um com a base nacional comum e outro com a parte diversificada. E caso esta realidade ocorra na organização curricular, qual o grau de importância dos conteúdos programáticos da base nacional comum e quais estão sobrepondo os conhecimentos da parte diversificada do currículo que

atende as realidades sociais, culturais e políticas de cada comunidade escolar?

A problematização da conjuntura educacional, a interferência econômica e a lógica<sup>9</sup> de poder na área da Educação corroboram com os argumentos contrários a elaboração de uma base curricular. A Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE/ BRASIL, 2017), por meio de nota, expôs suas discordâncias ao produto final da 3ª versão da BNCC, relativo às condições que nela propiciam a mensuração do ensino e aprendizagem com diretrizes antidemocráticas, exclusão de processos participativos e da autonomia das escolas na organização dos seus currículos e a instauração de competências curriculares que readéquam os conteúdos disciplinares.

Neste sentido, vale a argumentação de Lima Verde (2015, p.93), a qual rechaça a proposta de suplantar desigualdades por meio de uma base curricular. Diz este que:

[...] o argumento da instituição de um currículo mínimo como uma Base Nacional Comum não contribuiria para a equidade, tampouco para a afirmação de um espírito nacional, visto que os diversos grupos que atualmente lutam pela legitimação de seus saberes e práticas não se reconheceriam.

Sem um debate aprofundado de outros aspectos que influenciam na qualidade da educação, as motivações dos defensores da Base Nacional Comum Curricular olhadas por um único viés desfavorecem uma leitura ampla do cenário educacional brasileiro. A necessidade de elencarmos outros aspectos de defesa e oposição à proposta torna urgente o debate crítico, com apoio de dados da realidade escolar onde a proposta intenta ser implantada.

Por fim, entendermos a partir das ideias e reflexões feitas que a concepção de currículo perpassa por aspectos como: reconhecimento das identidades dos sujeitos discentes e docentes, articulação sobre o que e como compor o currículo com os anseios e expectativas socio-culturais e políticas, organização de conteúdos e conhecimentos que

---

9 A crítica ao BNCC compreende questões baseadas a lógica capitalista que interfere diretamente na organização curriculares pautada na proposta.

orientam o processo de ensino e aprendizagem, promoção de ações do sistema educacional e planejamento do projeto político pedagógico, bem como, substanciar práticas curriculares que atendam as especificidades de cada realidade escolar.

Assim, cabe a partir desta reflexão pensarmos como se organizam as práticas curriculares para estudantes com necessidades educacionais especiais, pensando em ações no contexto do Ensino Fundamental II na perspectiva da educação inclusiva, ponto este que será discutido no capítulo a seguir.

#### 4. PRÁTICAS CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL II, DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao aprofundarmos sobre os estudos relacionados a educação inclusiva é necessário um melhor esclarecimento sobre a designação do termo no contexto escolar e qual é seu público-alvo. Conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.2), o termo necessidades educacionais especiais “refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”. Assim, estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, possuíntes de dificuldades de aprendizagem; transtornos funcionais específicos de aprendizagem, tais como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e transtorno de atenção e/ou hiperatividade, dentre outras vicissitudes sociais, culturais e econômicas, que interfiram na aprendizagem dos sujeitos alcançam novas reflexões sobre as possibilidades de inclusão escolar. Desta forma, Menezes e Santos (2001), confirmam que essa expressão não se reduz apenas às pessoas com deficiência, mas abrange um segmento amplo de estudantes que necessitam de respostas para suas demandas no contexto escolar.

A partir deste mote, a atenção da escola sobre a constatação do fracasso escolar suscita a discussão sobre estratégias para lidar com este fato, no sentido de minimizá-lo, pelo menos. A reflexão advinda deste contexto está relacionada com a perspectiva da ideia de inclusão escolar no sentido da proposta de escola para todos, com qualidade e aprendizagem, mesmo não contemplando o segmento amparado legalmente de estudantes com necessidades educacionais especiais. Segundo Carvalho (2011), existem questões que necessitam de ações efetivas diante do cenário educacional descrito, pois

O leque dos candidatos a beneficiários do paradigma da inclusão educacional escolar é muito abrangente, principalmente se levarmos em conta as insustentáveis estatísticas brasileiras que apontam milhares de estudantes

que fracassam na escola e os que a ela nem têm acesso (p.101).

A autora nos faz refletir sobre a gama de beneficiários de políticas e práticas inclusivas, sendo necessária a ampliação dessa ação para os demais estudantes, independentemente de suas caracterizações e estereótipos. O estudo do processo de aprendizagem contempla os fatores significativos de todos os sujeitos envolvidos no contexto educativo.

As relações realizadas no contexto social de sujeitos com necessidades educacionais especiais representam narrativas com sentidos simbólicos da aceitação existencial do campo real e imaginário na formação e aceitação do indivíduo. A subjetividade da admiração ou rejeição inserida no espaço escolar, como palco de experiências, formam sujeitos constituintes de vivências, no qual a aprendizagem pode ser um implicador da diferença admitida pela escola e na sociedade como aceitável. Para Glat e Nogueira (2003), a aceitação da proposta inclusiva na educação pode possibilitar a capacidade dos estudantes com NEE respeitando a complexidade inserida no meio social.

A escola regular ao assumir a educação especial como uma atribuição compreendida pela educação inclusiva, orienta a concepção do espaço escolar inclusiva para todos os estudantes. Apresentar o conceito da diversidade como pressuposto nas práticas curriculares poderá encaminhar propostas que buscam contemplar tais diferenças e identidades dos estudantes (CAMARGO, 2017). Todavia, atuar como docente dentre a diversidade do alunado as questões biológicas e psicossociais que interferem significativamente no campo da aprendizagem demandam de atenção para um público-alvo específico de estudantes no seu percurso escolar. A utilização de recursos e suportes de acessibilidade que garantam a permanência e qualifiquem as ações escolares, bem como na organização de apoios especializados institucionalizados vão propor uma maneira de atender as especificidades do estudante de forma diferenciada.

Para estabelecer um ambiente escolar que propicie um contexto inclusivo de educação, o norteador constitucional de educação como direito de todos (BRASIL, 1988) e os valores sociopolíticos de ci-

dadania e direitos humanos (UNESCO, 1994) vão substanciar os conceitos basilares de uma proposta de educação inclusiva. Conforme o alinhamento da escola com essa concepção de educação inclusiva, a promoção do respeito a diferença entre os sujeitos atinge o contexto ideal na perspectiva da valorização da diversidade. No entendimento de Omote (2006) as questões de diferença e diversidade precisam ter uma análise mais cuidadosa, como apontado a seguir.

[...] os termos diversidade e diferença, tal como têm sido empregados nas discussões acerca da inclusão, nem sempre levam em conta toda a extensão da gama de variações a que se referem. A compreensão da natureza variada dessas diferenças é essencial para que estas sejam tratadas adequadamente, não as considerando, todas elas, como se fossem diferenças quaisquer que fazem parte da variação da normalidade estatística (p.256).

Assim, as dificuldades enfrentadas pelo estudante no acompanhamento de determinado conteúdo curricular, por exemplo, serão encaradas como um desafio escolar e não como um problema. A partir da disposição escolar em promover ações que atendam às necessidades educacionais do estudante, as potencialidades do sujeito vão sendo objetivos a serem alcançados pela escola com atenção e responsabilidade (FERNANDES; VIANA, 2009).

As singularidades que cada sujeito pode apresentar, quando observadas e compreendidas nesse prisma, advertem criticamente sobre as avaliações e pensamentos concedidos aos estudantes com NEE, tal quais propostas pedagógicas padronizadas que desconsideram a historicidade do ser e colocam a deficiência como uma situação estigmatizada de incapacidade (ALENCAR, 2003).

No processo histórico de lutas e disputas do reconhecimento de estudantes com necessidades educacionais especiais como diferença respeitada transitam, no tempo social e histórico, diversas representações que designavam esse grupo. E, em meio às diversas reflexões já feitas sobre a condição das pessoas que apresentam NEE, tem despontado o desalojando da titulação estigmatizada dada pela concepção da anormalidade, na direção de uma percepção e compre-



ensão que vislumbre a diversidade/diferença como um aspecto que possa agregar, positivamente, variadas formas de ser e estar socialmente inserido (MAGALHÃES, 2003).

Em relação ao público-alvo do AEE, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), vigente desde o ano de 2014 até o ano de 2024, reserva em seu documento a meta 4, discorrendo exclusivamente a modalidade da educação especial além da meta 12<sup>10</sup> que estipula estratégias de ampliação de vagas e acessibilidade na Ensino Superior na perspectiva da educação inclusiva. Abaixo a meta que trata especificamente do público-alvo da Educação Especial.

Meta 4- Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente 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, 2011).

A proposta da meta 4 visa universalizar o acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação à educação básica. De 2007 a 2016, conforme o Censo Escolar (BRASIL/2017) houve um aumento significativo de 35,2%<sup>11</sup> nas taxas de matrículas de estudantes com Pessoas com Deficiência (PCD) em salas comuns, em detrimento a salas especiais, totalizando a marca de 82%. O Ensino Fundamental II apresenta a maior concentração de matrículas na classe comum com a marca de 97,4%, em relação ao Ensino Fundamental I, 79,2%, e educação Infantil, 84,2%. Apenas o Ensino Médio com a marca de 98,6%, alcança um percentual superior na Educação Básica. Esse dado demonstra que no decorrer das etapas de ensino, quanto maior for o grau de

10 O Plano Nacional de Educação (PNE) possui 20 metas para a organização do Sistema Educacional Brasileiro. Além das metas, existe as estratégias da meta que complementam e planejam as ações ara atingir cada uma das vinte metas.

11 O PNE possui um site chamado "observatório do PNE" que disponibiliza um monitoramento do cumprimento das metas e apresenta indicadores da meta. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva>>

escolarização, maior será a concentração de matrículas de estudantes atendidos pelas políticas da educação especial na classe comum.

Todavia, quando se considera o percentual de estudantes alvo de políticas de Educação Especial matriculados na classe comum o cenário se modifica. Quanto maior o grau de escolarização na Educação Básica, menor a taxa de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados. Em 2016, foi contabilizado 3% de estudantes contemplados pela Educação Especial no Ensino Fundamental I, 2% no Ensino Fundamental II e o Ensino Médio alcança 0.9%. Assim, fica configurado uma questão na Educação Básica em repensar as ações para a Educação Especial para as etapas de ensino que não conseguem atender um público-alvo de estudantes com NEE matriculados em graus de escolarização maior (BRASIL, 2017).

Outro aspecto importante é que a meta 4 compreende o público-alvo com faixa etária de 04 a 17 anos. Esse determinante etário possui características que vão gerar análises necessárias para compreensão da política em questão. Além de compreender este segmento de estudantes de 0 a 3 anos em estratégias da meta para atingir a universalização da Educação infantil em vez de contemplar esta faixa etária na meta 4, outro fator relevante a ser problematizado é a distorção idade-série do público alvo da educação especial na perspectiva da inclusão.

Na comparação com os demais segmentos da educação básica, o Ensino Fundamental II possui taxas maiores de distorção de idade-série destes estudantes. Ou seja, o percentual de estudantes com deficiência em idade acima da adequada para o ano escolar para esse segmento escolar é superior ao restante dos segmentos escolares, da Educação Básica. Os dados do Censo conferem para o Ensino Fundamental II o percentual de 57,4% de estudantes público-alvo de políticas para educação especial em idade inadequada para o ano escolar, enquanto no Ensino Fundamental I e Ensino Médio possuem respectivamente 44,2% e 53,4%. Em relação aos estudantes regulares, ou sem deficiência, a taxa de distorção de idade-série no EF-II é de 25,7%, logo mais que o dobro. Esse dado evidencia uma necessidade de entendermos a realidade da trajetória escolar destes estudantes e repensarmos se é o ideal enquadrar o perfil de estudantes público-

-alvo de políticas de educação especial em classificações etárias para fomentação de políticas para esta etapa de ensino (UNICEF, 2018).

A preocupação de evitar a distorção de idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental também é observado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). A estratégia constitui em regulamentar a ampliação do tempo de realização do ano letivo para atender as singularidades de estudantes com necessidades educacionais especiais. A Diretriz dispõe que:

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série.

Desta forma, cabe ampliarmos a discussão sobre o Ensino Fundamental II e pensarmos em ações que contemplem a realidade da educação inclusiva este processo de escolarização.

No Ensino Fundamental II, a cultura da educação inclusiva tem ganhado espaço<sup>12</sup> para reflexão e questionamentos diante de um público de estudantes despercebidos ou ainda não pertencentes neste segmento escolar. Nessa perspectiva, o campo pedagógico do Ensino Fundamental II tem sido convidado a repensar suas dinâmicas pedagógicas, dada a observação da necessidade de adequações curriculares e adaptações de atividades quando se fazem necessárias, compreendendo quais habilidades que precisam ser potencializadas, principalmente quando estudantes com necessidades educacionais especiais chegam a este nível de escolaridade.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), o Ensino Fundamental é o eixo central de políticas e práticas de escolarização na educação básica. No âmbito das adequações

12 O site “observatório do PNE” aponta que as matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares desde o ano de 2011 até 2016 tiveram um aumento no Ensino Fundamental II de 1,1% para 2%. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva>>.

e adaptações curriculares, as estratégias lançadas devem acompanhar os objetivos curriculares gerais da turma. Essa proposta exige dos professores e equipe pedagógica um esforço para que as ações não se distanciem dos conteúdos mínimos pensadas para o processo de escolaridade. No Ensino Fundamental II, o desafio concernente ao conteúdo de cada disciplina é tido como um desafio no processo de ensino e aprendizagem, principalmente por conta da configuração da estrutura que habitualmente se apresenta na organização disciplinar do currículo.

Na passagem do 5º ao 6º ano, os estudantes vivenciam experiências novas no cotidiano da escola: aumento do número de docentes, interação com professores especialistas, com níveis de exigência extintos, demandas de maior responsabilidade, diferentes estilos de organização social e didática da aula, etc., que configuram uma estrutura escolar mais próxima daquela empregada no Ensino Médio (DAVIS, *et. all*, 2013 p.03).

Para entendermos as contribuições e expectativas do Ensino Fundamental II na escolarização de estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais, é imprescindível uma compreensão das mudanças biopsicossociais do estudante, presentes nessa fase.

Segundo Facci (2004), o desenvolvimento humano, na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotski, compreende, a priori, a relação do ser com a realidade sociocultural. Na concepção da ontogênese, a chegada da adolescência é protagonizada pela atividade a comunicação íntima pessoal, conforme a autora explicita.

Ocorre uma mudança na posição que o jovem ocupa com relação ao adulto e as suas forças físicas, juntamente com seus conhecimentos e capacidades, colocam-no, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos e, muitas vezes, até superior em alguns aspectos particulares. Ele torna-se crítico em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir das qualidades pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos. Ele busca, na relação com o grupo (FACCI, 2004, p.70).

A idealização do jovem em se constituir identitariamente como sujeito perpassa as relações sociais com o adulto. Segundo Elkonin (apud LAZARETTI, 2011), interação do jovem com as pessoas adultas vai nortear valores e comportamentos coletivos e voluntários. O jovem estudante compreenderá o contato com o conhecimento elencando o entendimento do processo do estudo, desde a estrutura geral da atividade até as singularidades do trabalho, além da articulação da atividade com o meio e seu grupo. Desta forma, a adolescência contempla as fases de comunicação íntima pessoal e atividade do estudo

Para Vygotski, o processo de desenvolvimento intelectual na fase da adolescência alcança uma projeção importante na produção do pensamento por meio de conceitos. A construção do conceito oportuniza a assimilação de experiências socioculturais e na compreensão da constituição do ser. Assim, Vygotski correlaciona as mudanças de personalidade e atitudes como crises, demarcando nos 13 anos da adolescência, a crise que separa a idade escolar- 8 a 12 anos, e a puberdade- 14 a 18 anos (FACCI, 2004).

Sobre a abordagem sócio-histórica de Leontiev, a autora Bock (2004) busca estabelecer na fase adolescência um contraponto com o sentido naturalizante da psicologia ao conceber o ser humano e os fenômenos psíquicos desassociados aos aspectos sociais e culturais. Assim, a autora vai propor uma discussão na perspectiva dialética os conflitos existentes nesta fase.

A adolescência não é vista aqui como uma fase natural do desenvolvimento, como uma etapa natural entre a vida adulta e a infância. A adolescência é vista como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural de desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construídos pelos homens. Estão associadas a ela marcas de desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência como fenômeno social, mas o fato de existirem como marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural (BOCK, 2004, p.39)

No Ensino Fundamental II, ao conceber o conceito de prática curricular como forma de materializar a organização curricular do conheci-

mento e de imersão no cotidiano do fazer pedagógico (GOMES, *et al*, 2006), alguns aspectos presentes nesta etapa de ensino dialogam com as demandas reais de evasão escolar, distorção idade-série e reprovação existentes no EF-II (CENSO/ BRASIL, 2016). As questões elencadas manifestam discussões e levanta hipóteses das possíveis causas para tais problemas no sistema educacional e como as práticas curriculares podem enfrentar tamanho desafio. Um cenário possível de desmotivação do estudante referente à dificuldade da escola em estimular a aprendizagem significativa pode resultar um baixo desempenho no processo de escolarização. Intimamente ligado aos estímulos no processo de ensino e aprendizagem, os desafios presentes no contato do estudante com o conhecimento programático são capazes de ser uma exigência que em algum momento seriam um empecilho ao estudante.

Outra questão provável para o abandono ser significativo no período são as questões identitárias presentes na faixa etária dos estudantes do Ensino Fundamental II. Neste caso, a transição da infância para adolescência demanda de atenção da comunidade escolar. Os aspectos culturais e socioeconômicos também são relevantes e refletem no desempenho e permanência do estudante na escola. Ou seja, as práticas curriculares são cruciais na relação dos aspectos apresentados e precisam lidar com situações do cotidiano para não se resultar em dados alarmantes no tocante do fracasso escolar. Desta forma, o ensino fundamental II proporciona múltiplos olhares no enfoque da qualidade educacional.

Ao realizar uma busca de pesquisas em plataformas sobre inclusão escolar e Ensino Fundamental II, notamos que são poucos os trabalhos acadêmicos que se empenharam em contextualizar este cenário (MARIN, 2015; LOUZADA; MARTINS, 2016; FERREIRA; CARNEIRO. 2016). Essa observação nos provoca a buscar compreender quais desafios implicam na pouca produção sobre educação inclusiva e Ensino Fundamental II e pleitear um maior acúmulo de experiências e produções acadêmicas sobre o tema. Marin (2015, p. 35) endossa essa constatação com a seguinte análise.

Embora seja uma realidade crescente nas escolas brasileiras, como já aludido, a revisão de literaturas mostrou

uma escassez de produção sobre inclusão nos anos mais adiantados da escolaridade, e quando associada a uma escola de excelência não foram encontrados estudos.

As produções acadêmicas sobre inclusão e os anos escolares do 6º ao 9º ano denominam esse segmento da Educação Básica, geralmente, como Ensino Fundamental II ou como 2º segmento. Os documentos legais costumam usar a terminologia “anos finais do ensino fundamental” (BRASIL 1998;/BRASIL, 2016). Todavia, a multiplicidade dos termos não acompanha uma vasta produção acadêmica nesse campo escolar e menos ainda sobre educação inclusiva.

Evidenciamos pesquisas feitas que atendem aos objetivos específicos na orbita socioemocional de estudantes com questões educacionais de determinado local, ou a realização de algum estudo de caso com professores de uma escola no contexto do segundo segmento, sem uma discussão mais ampla e aprofundada das especificidades do Ensino Fundamental na perspectiva da educação inclusiva. No campo da formação docente, Louzada e Martins (2016), por exemplo, investigaram as ações docentes na perspectiva da educação inclusiva no Ensino Fundamental II, e apontam a necessidade de uma atenção especial aos jovens que atravessam uma fase de transformação biopsicossocial. A relação do professor com jovens com deficiência é problematizada no contexto escolar. Segundo as pesquisadoras,

além dos diferentes padrões de comportamento, fruto das experiências que essas crianças e adolescentes vivenciam ao longo de suas vidas, o professor encontra em sua sala de aula padrões de comportamento resultantes de uma deficiência congênita ou adquirida e que de forma inferior, similar ou superior, interferem no processo de ensino aprendizagem desses jovens (2016, p.987).

Ferreira e Carneiro (2016) apresentam reflexões a partir de Professores do Ensino Fundamental II e da realidade em que muitos docentes se dizem inseguros na prática do ensino para estudantes alvo da pesquisa. As autoras constataam que, “os professores intensificaram a ideia de que eles não estão ainda preparados para enfrentar

esse novo desafio. Ficou evidente que é necessário reavaliar a formação do professor sobre esse enfoque de incluir o aluno “especial” no ensino comum” (p. 982).

Associar democratização com qualidade no espaço escolar não é uma tarefa fácil. A perspectiva da aprendizagem no campo cognitivo, desses estudantes, geralmente é reverberada pelos professores e equipe pedagógica como algo com menos importância frente a preocupação de inseri-los socialmente na sala de aula. Nesse caso, oportunizar práticas de ensino que objetivem um plano equitativo para interação social desses sujeitos pode escamotear a necessidade de pensar o ganho da aprendizagem nas atividades e práticas curriculares, acompanhando o imprescindível desenvolvimento socioemocional. Neste caso é necessária uma postura que dignifique socialmente sem descuidar do potencial a ser atingido pelo sujeito em todos os âmbitos. “Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela” (CAMARGO, 2017, p.1).

Essa concepção sobre os estudantes caracterizados por esta pesquisa como público-alvo com necessidades educacionais especiais pode se tipificar com mais ênfase no momento em que as exigências das atividades ampliam suas dificuldades e o currículo ganha uma caracterização meritocrática, voltada para atividades homogeneizadas dentro de um currículo inflexível. Nesse cenário, o contexto do Ensino Fundamental II gera indícios em que a fase de transição desses estudantes, entre um segmento e outro, oferece contornos educacionais ainda pouco discutidos e revela a necessidade de novas abordagens no processo de ensino e aprendizagem.

As questões sobre democratização e equidade no espaço escolar têm sido protagonizadas no âmbito de políticas públicas, sob o enfoque da gestão institucional, delegando a resolução dos problemas no espaço escolar para iniciativas verticalizadas de políticas que atendam as desigualdades educacionais existentes. A discussão da equidade como uma garantia educacional no processo educacional tem sido vinculada com o papel mais relevante à macro política, setor administrativo e gerencial do sistema educativo, do que à micropolítica, práticas pedagógicas no contexto da sala de aula.



Trazer como objetivo, o reconhecimento do papel da escola no desempenho escolar requer uma reflexão do entendimento de democratização escolar e quais oportunidades estão gerando práticas qualitativas no processo de ensino e aprendizagem. Para Soares *et al.* (2008, p.120) “as desigualdades educacionais persistem, além de serem cumulativas, logo, o aspecto central dessa discussão vai além da acessibilidade dos estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental II”. O momento sugere como imprescindível questionar quais práticas curriculares são executadas para otimizar a democratização da educação inclusiva, alcançando as singularidades da aprendizagem dos estudantes envolvidos. Segundo Barbosa (2009, p.184) “dada a tendência à universalização do acesso ao ensino fundamental, a discussão se localiza não tanto ao acesso ao sistema, mas, especialmente no que diz respeito às trajetórias escolares”.

Assim, a importância da garantia do acesso aos estudantes com NEE amparados pelos dispositivos legais torna-se tão importante quanto a necessidade de associar a universalização do ensino às adaptações pedagógicas cabíveis às especificidades de cada sujeito. Conforme o processo inclusivo na educação, os estudantes com NEE, ingressos no Ensino Fundamental II, com diferentes ritmos de aprendizagem demandam de adequações curriculares que merecem maior atenção. O fato de que muitos não conseguem acompanhar o mesmo ritmo de desempenho para a aprendizagem, em relação aos demais, faz com que se perca a necessidade de observar o desempenho pedagógico destes sujeitos? Essa indagação surge diante os anseios existentes na escolarização que ocorre no Ensino Fundamental II e as questões que envolvem prover estratégias curriculares que se atendem para este contexto.

A não resignificação do trabalho pedagógico interfere no desenvolvimento global dos estudantes, contrapondo com as práticas que dão valor às trajetórias escolares e influenciam o desempenho escolar dos estudantes. Por assim dizer e de acordo com Soares *et al.* (2008, p.122) tem relevância e “[...] interessa analisar de forma especial como as práticas e políticas internas de cada escola podem impactar tanto na permanência quanto o aprendizado de seus estudantes”.

No campo da aprendizagem, as adaptações das atividades e a flexibilização curricular precisam estabelecer critérios que indiquem o desenvolvimento dos estudantes e forneçam avaliações que propiciem as questões organizacionais sobre a escolarização, o histórico vivido por estes estudantes no decorrer da trajetória da Educação Básica, independente do segmento ou nível escolar (TORRES, 1999).

Portanto, pensar as práticas curriculares no contexto da educação inclusiva é um foco de análise que merece atenção e, para tal, o item a seguir tenta contemplar reflexões para ampliar o debate exposto aqui.

#### **4.1 Práticas curriculares na perspectiva da educação inclusiva**

Os sistemas educacionais apresentam múltiplas possibilidades de organizar suas metodologias que contemplam os processos de ensino e aprendizagem. A investida de diversas instituições escolares, em tornar atrativo sua proposta de currículo, encontra no seu cotidiano escolar a pujança de práticas que atendam às expectativas da escola com seus estudantes. Logo, a diversidade do alunado pode ser, ou não, percebida pelo campo pedagógico com diretrizes que estimulem ações inclusivas ou atenuem as desigualdades sociais, econômicas e cognitivas entre os estudantes (FREITAS, 2005).

A lógica de cultura e poder, bem como a concepção de sociedade pela instituição escolar, refletem na idealização curricular, culminando em um planejamento escolar possuintes ou não de estratégias para a inclusão de seus estudantes no processo escolar. Entendermos quais as formas de compreensão do sistema escolar em abordar as questões da educação inclusiva e quais são os esforços pedagógicos que se aplicam aos estudantes com necessidades educacionais especiais dá indícios sobre qual visão de sociedade e de projeto político pedagógico norteia as práticas curriculares. Destaca-se que a compreensão os aspectos da educação inclusiva para a análise serão orientados pelas ações pensadas para a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais (FERNANDES; VIANA, 2004).

Para ilustramos as distintas práticas observadas, a partir da perspectiva da educação inclusiva em propostas curriculares, habitu-

almente apresentadas pelos sistemas educacionais, utilizamos o modelo do Diagrama de Venn<sup>13</sup> para a demonstração destas variações estruturais e didáticas. A partir do modelo adotado para ilustrar este contexto, três conceitos matemáticos são utilizados para apontar a concepção das práticas curriculares no contexto da educação inclusiva: *conjunto*, *elemento* e *pertinência*.

O currículo escolar e os estudantes com necessidades educacionais especiais são concebidos como *conjuntos* que possuem *elementos* pertencentes a cada um. E a *pertinência* dos elementos com seus conjuntos é observada a partir das condições pedagógicas ofertadas para inclusão destes estudantes no contexto curricular. Para exemplificar e analisar o arranjo destes conjuntos nas relações educacionais, dadas as práticas curriculares como ações pensadas no processo de ensino e aprendizagem orientadas pelo currículo, são apresentadas quatro representações simbólicas, nesta abordagem, denominadas pelos seguintes modelos: da diferença, complementar, da interseção e da união, a seguir discutidos. Essa classificação foi pensada em modelos que ilustram exemplos de conjuntos com elementos agrupados dentro de figuras geométricas (IEZZI, *et all*, 2014).

#### 4.1.1 Práticas curriculares utilizando o modelo da diferença

Um conjunto de esforços no campo da educação e da sociedade de maneira geral vem reforçando a necessidade da educação inclusiva em que apresenta as bandeiras de luta somadas a implementação de políticas públicas e a produção, em grande escala, de pesquisas com a temática, contribuindo para as iniciativas que atribuem a importância de um espaço escolar inclusivo. Todavia, oportunizar práticas inclusivas no âmbito escolar requer um olhar que se desloca do campo das ideias, ganhando amplitude para a funcionalidade das ações pedagógicas inclusivas. O termo flexibilizar tornou-se recorrente na linguagem da educação inclusiva. Nota-se que flexibilizar é modificar algo com superficia-

13 Pelo formato criado por Jon Venn, as relações de união e interseção são representadas por conjuntos que possuem elementos pertencentes ou não. A relação deste modelo matemático com a discussão sobre currículo e inclusão, foi pensada pelo autor desta pesquisa, na caracterização de ações educacionais que resultam em práticas inclusivas com elementos pertencentes ou não destas práticas inclusivas.

lidade rígida, necessitando da intervenção de alguma ação para a transformação desse objeto. Implementar uma prática, com vistas à flexibilidade das atividades pedagógicas, demanda de inúmeras estratégias e concepções para tornar o espaço educacional inclusivo (GLAT; BRANCO, 2007). Segundo Floriani e Fernandes (2008), há uma distinção entre flexibilização curricular e adaptação curricular. Para se propor uma flexibilização curricular, deve-se levar em conta a intenção de alinhar os aspectos curriculares com as singularidades de todos os estudantes, sem caracterizar os estudantes alvo da educação especial na perspectiva da inclusão como os únicos a demandarem de ações pedagógicas que os tornam diferentes dos demais estudantes. As adaptações curriculares pensarão em estratégias pedagógicas para os estudantes que não atingem o padrão curricular estabelecido para todos. Sobre o conceito de Adaptações Curriculares (AC), Carvalho (2011, p.105) apresenta a seguinte definição:

As AC consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada estudante, particularmente dos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

No modelo da diferença, existe uma tendência da escola de atribuir grande importância para a inserção do estudante com necessidades educacionais especiais ora com adaptações ao espaço físico escolar, ora a efetivação da matrícula para todos os estudantes, sem juízo de valor. Essas medidas importantes mencionadas, não garantem o exercício pleno da educação inclusiva ao excluir ou não dando a devida importância no processo de ensino e aprendizagem. Caso os objetivos gerais do currículo da escola não sejam revistos, as atividades pedagógicas continuem calcadas em ações de cunho meritocráticas, incentivando a “competitividade” entre estudantes e mantendo critérios de “intensidade” padronizados na exigência de atividades escolares e avaliações, teremos dificuldades em contemplar os aspectos da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais.

No espaço escolar, as aparentes mudanças que se conclamam práticas inclusivas enfrentam dificuldades se quando os parâmetros

curriculares não são reformulados com vistas às especificidades de todos os estudantes. Mesmo mantendo um parâmetro curricular padronizado, os objetivos do processo de ensino e aprendizagem precisam ser revistos para as necessidades educacionais especiais de cada estudante (CORREIA, 1999).

A concepção deste tipo de modelo da diferença, evidencia a visão da homogeneização dos estudantes, apontando seus conteúdos, avaliações e métodos de ensino em práticas curriculares condensadas por objetivos na lógica da competitividade. O conceito de meritocracia será considerado uma ideologia em que os aspectos curriculares pensados a partir da presença de estudantes com necessidades educacionais especiais devem ser problematizados diante da efetivação meritocrática pelas práticas curriculares. Ou seja, a questão central é uma concepção de meritocracia que se materializa em práticas curriculares que podem acentuar as desigualdades na escola.

Tais características curriculares terão reflexo no cotidiano escolar a medida que não haja uma diferenciação de ações pedagógicas para estudantes com NEE. Ou, quando a ênfase na produtividade das competências escolares possa acirrar desigualdades no campo da aprendizagem entre os estudantes. Assim, a identidade escolar será calcada em níveis de produtividade, “onde se cria oportunidades para “todos” concorrerem, mas somente os bons permanecerão” (VIEIRA, *et al*, 2013, p.322).

Os aspectos curriculares que introduzem um conhecimento massificado, ganham espaço na perspectiva de quais objetivos no campo do ensino e aprendizagem serão pensados para uma gama de estudantes e de que forma estudantes que demandam de estratégias para atender suas singularidades sofrerão diante de possíveis competências exigidas no currículo. Para a autora Valle (2013) as contradições do conhecimento massificado irão expor uma realidade hierárquica e desigual nas escolas.

Foi justamente a massificação que pôs à prova essa contradição. Tendo se tornado suporte ao desenvolvimento individual e à preparação para a vida profissional, e não mais iniciação a uma ordem humana idealmente situada na universalidade da condição humana, a educação con-

cerne indivíduos singulares, situados num espaço e num tempo, em que as aspirações e as disposições estão ligadas aos mundos sociais e culturais nos quais eles evoluem (p.300).

O processo de ensino e aprendizagem é padronizada por modelos de avaliação que classificam todos os estudantes pela aquisição do conhecimento determinado pela escola. Desta forma, os estudantes que não alcançam as exigências curriculares são postos como inaptos de alcançar os parâmetros educacionais estabelecidos. Sobre a homogeneização da educação Magalhães e Soares (2016, p. 1131) discorrem que:

Se historicamente a escola vem operando com base em uma concepção de homogeneização, supomos que a análise de como as regularidades diárias de ensino e de aprendizagem produzem os resultados deve ser seguida por um exame da própria distribuição de conhecimento no contexto da cultura escolar. Tal funcionamento interliga concepções e prática dos professores na forma como materializam o currículo.

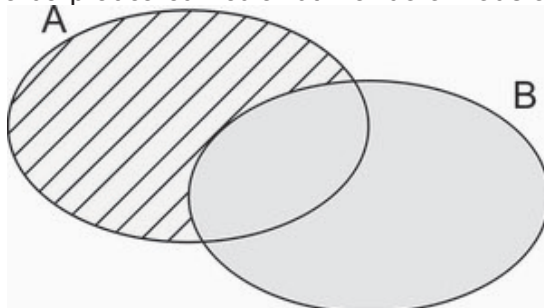
A fundamentação das ideias de meritocracia, estimulam a concorrência entre estudantes na busca dos melhores resultados na aprendizagem. Contrapondo com as ideias que designam o espaço escolar idealizado pela seletividade dos estudantes aptos em alcançar um determinado ritmo de aprendizagem Ainscow (2009) discute a necessidade de valorizar três condições que implicam em práticas educacionais inclusivas:

- Repensar ações que estimulem a participação dos estudantes em currículos e pertencimento sociocultural na escolarização respeitando as identidades locais;
- Atender a diversidade dos estudantes pensando em políticas que resultem em prática inclusivas que modifiquem a cultura local;
- Pensar nos estudantes com necessidades educacionais especiais no processo escolarização, independente de categorizações que incluam um público específico alvo de determinada política.

Logo, esta orientação conclama iniciativas que vão necessitar de uma mudança no comportamento escolar. Caso não haja tais iniciativas, alguns aspectos evidenciarão práticas de exclusão educacional.

Neste contexto, as razões da individualidade vão orientar a proposta de inclusão desse modelo inspirado no esquema matemático do Diagrama de Venn, reforçando apenas a importância da inserção dos estudantes com necessidades educacionais especiais no espaço escolar. As dificuldades de aprendizagem destes estudantes no decorrer do percurso escolar salientarão o não pertencimento deste com a proposta curricular da instituição. A construção do currículo a partir do modelo da diferença, termo oriundo da classificação do Diagrama de Venn, pode produzir estigmas nos estudantes com NEES, pela falta de oportunidades no processo de ensino e aprendizagem. Na figura 1, ilustramos esta ideia da prática curricular utilizando o modelo da diferença.

**Figura 1:** Ideia da prática curricular utilizando o modelo da diferença.



Fonte: Globo.com, 2017

Neste contexto, a diferença entre os dois conjuntos A e B simboliza o conjunto de elementos que podem pertencer a A, mas não a B. A representação se dá pela diferença  $A \setminus B$  ou  $(A - B)$ . O conjunto A caracteriza a ênfase meritocrática do currículo escolar e o conjunto B constitui as necessidades educacionais especiais dos estudantes no espaço escolar. O não pertencimento corresponde à falta de alternativas oferecidas pelo currículo escolar para atender as especificidades educacionais dos estudantes em questão. E, ainda que ocorra uma sobreposição ou “contato” entre os elementos – currículo e estudantes, as práticas desenvolvidas com o estudante com NEE, por não se

relacionarem com as práticas apresentadas aos demais estudantes, acabam por se diferenciarem ao ponto de segregar, ou seja, se tornam uma parte a parte do conjunto destes estudantes em geral. A ausência do olhar sobre a estrutura do currículo e as estratégias de ensino de que contemplam as NEE do público-alvo, para a aprendizagem no conjunto dos estudantes, determina um cenário de integração, conforme Silva (2009), que dá ênfase a proximidade física e interação social, despercebendo demais ações imprescindíveis na concepção de educação inclusiva.

#### **4.1.2 Práticas curriculares utilizando o modelo complementar**

Na natureza dos discursos e práticas, a concepção da inclusão no espaço escolar, quando encaradas como algo não existente no processo histórico da instituição escolar, pode desconsiderar as trajetórias existentes de iniciativas de apoio dos professores com estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, esse “aparecimento” das demandas da escola, para estudantes com NEE, frente aos desafios já vivenciados pela escola, necessita ser discutido para não desvalorizar o trabalho pedagógico existente e buscar em conjunto possibilidades de aperfeiçoamento das práticas da educação especial na perspectiva da inclusão. Ferreira (2013, p.92) afirma que para realizar uma pedagogia de possibilidades é necessário considerar que “um currículo para a diversidade e fundamentado nos direitos humanos deve adotar em seu projeto pedagógico metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras, dinâmicas, agradáveis e que estimulem a interação humana na sala de aula.”

No momento em que a instituição escolar se declara como desconhecadora das práticas inclusivas, a condição inócua presente nesse discurso gera um anseio de suplantar as questões da inclusão. Nesse sentido, algumas políticas institucionalizadas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como exemplo das atividades no contraturno, podem demarcar um binário de um espaço não especializado e outro especializado, caso não haja uma articulação entre as ações pedagógicas. Consta nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade



educação especial (BRASIL, 2001) que o AEE deve ser realizado de forma complementar ou suplementar, ofertando recursos facilitadores para plena participação social e no campo da aprendizagem.

A questão levantada sobre a configuração de especialistas em educação inclusiva é a constatação de carência dos professores e da equipe pedagógica do turno regular sobre o conhecimento e das práticas educacionais inclusivas, o que acaba por gerar atribuições de maior grau ao espaço especializado. Rever o contexto entre os discursos e práticas que direcionam os sujeitos pertencentes ao currículo escolar comum e ao currículo que precisa de modificações, de diferenciação pedagógica como possibilidade de o estudante se apropriar das ações educativas é importante, neste sentido.

Santos (2009) apresenta três formas de diferenciação pedagógica que valem ser explicitadas para esta reflexão: *diferenciação pedagógica institucional* existente em consonância ao ensino regular, como exemplo as escolas técnicas profissionalizantes; *diferenciação pedagógica externa* ocorrendo em paralelo ao projeto curricular no turno regular ofertando serviços de apoio ou currículos alternativos ao programa pedagógico da escola; e *diferenciação pedagógica interna* ocorrida no currículo escolar, precisamente no cotidiano da sala de aula. Importante salientarmos questões relacionadas à diferenciação pedagógica externa e interna na perspectiva da educação inclusiva para entendermos a relação destas políticas com as práticas educativas.

A proeminência da compreensão do campo subjetivo é tida como intensão de objetivar a permanência dos estudantes com NEE e pertencimento do currículo. As políticas que visam superar desigualdades educacionais, tendo eixo centrado no currículo, tornam-se insuficientes quando os sujeitos sociais desconsideram as relações de poder que subjugam a diferença (FERREIRA, 2013). Pensar em aprimoramento das práticas pedagógicas para estudantes com NEE demanda tomada de conscientização que valoriza a relação com outro. Faz-se necessário dignificar o espaço escolar como palco da pluralidade e diversidade social, ressaltando a necessidade de adequações articuladas em todo o tempo na relação do estudante com o currículo formal.

O conceito de modelo complementar busca minimizar as desigualdades educacionais presentes no currículo podendo engendrar a

lógica compensatória. A referência pedagógica nesse caso, compreende a necessidade de realizar ações que complementem as carências socioemocionais, culturais e cognitivas do estudante com NEE. O foco está na dificuldade do estudante em não acompanhar a expectativa de ritmo de aprendizagem do currículo proposto, ou seja, é interpretado por esse modelo como uma demanda presente no próprio sujeito, conforme discorre Santos (2016). A mesma autora descreve a tentativa dos modelos compensatórios em querer articular a educação especial com a inclusão escolar no processo histórico do sujeito ao afirmar que:

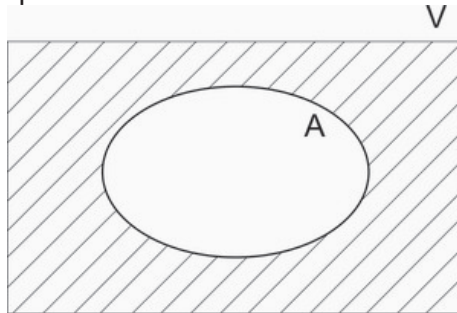
Este “alinhamento” entre a Educação Especial e a política inclusiva, que prima por uma educação de princípios compensatórios, constitui um dos pontos de tensão na política educacional direcionada aos educandos considerados público-alvo da educação especial. A inserção dessa modalidade de ensino no espaço escolar permite justificar a pluralidade de todos os tipos de atendimentos sob a alegação da diversidade dos alunos, pelo reconhecimento de suas dificuldades, potencialidades, diferenças, etc. (2016, p.182).

Conforme descrito, os programas educacionais de cunho compensatório contêm diversas formas de organização. Exemplos destes programas as surgem no espaço escolar como as turmas extraclasse, atividades de reforço escolar, atividades socioculturais no contraturno escolar, políticas de assistência social e demais ações desta natureza. Deste modo de perceber as estratégias para praticar currículo, a escola não ignora a existência dos estudantes que estão deslocados do padrão de aprendizagem exigido pelo currículo. Entretanto, a reavaliação das práticas de ensino e as metodologias curriculares do turno regular da escola não sofrem mudanças para os estudantes com NEE, reforçando a possibilidade dos espaços educativos complementares em suprir a inaptidão da aprendizagem destes focada, de certa forma, ainda na condição que é do estudante, somente, a priori.

Com isso, o destaque da carência e da incapacidade do sujeito no seu modo de aprender pode escamotear os problemas existentes no espaço escolar, relativos às práticas ofertadas e processos que as circundam, bem como demarcar esses estudantes por suas características bio-

lógicas, sociais e culturais, vistas como impeditivas no desenvolvimento nas atividades escolares. Esta forma de perceber e conceber as relações de ensino e aprendizagem produzem estereótipos que prejudicam o percurso escolar do estudante. Na figura 2, ilustramos esta ideia da prática curricular utilizando o modelo que intenta complementar o currículo.

**Figura 2.** Ideia da prática curricular utilizando o modelo complementar.



Fonte: Globo.com, 2017

Na ideia e reflexão que cabem a esta representação da figura 2, o conjunto complementar refere-se aos elementos que o conjunto A necessita para ser igual ao conjunto V. Obtém-se  $(V - A)$ . Neste modelo, os estudantes com NEEs representados pelo conjunto A serão alvo de ações que tem a finalidade de complementar estratégias para atender suas dificuldades, ainda com a ideia de igualar as expectativas destes à aprendizagem dos demais estudantes do currículo regular, simbolizado pelo conjunto V.

A ênfase no currículo escolar com um padrão intacto de acesso ao conhecimento permanece, e as mudanças são pensadas prevalecendo questões fora do currículo formal do turno regular. Pensando na política contemplada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE/2009) que visa suplementar/ complementar a formação do aluno classificado com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, existe um cenário distinto. Nesta perspectiva, Garcia (2013) questiona tais práticas pensadas pelo AEE no tocante do trabalho docente.

Podemos dizer que em grande medida os *modi operandi* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho do-

cente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial. (2013, p.109)

#### 4.1.3 Práticas curriculares utilizando o modelo de intersecção

O modelo de intersecção promove mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem para os estudantes com NEE. Nesse caso, as estratégias curriculares são realizadas compreendendo a diversidade do alunado, reconhecendo a necessidade de estratégias específicas para estudantes pertencentes ao segmento alvo de estratégias da educação especial. A preocupação da escola se desdobra no percurso escolar como um todo, cabendo ações pedagógicas que contribuam para a inclusão escolar destes estudantes. O turno regular do estudante recebe a atenção devida, adquirindo novas possibilidades de conceber as adaptações do trabalho pedagógico. Surge então, estratégias como as ações colaborativas de ensino na sala de aula, discussões sobre os casos de estudantes com NEE, adequações em atividades na sala de aula, formulação de planos individualizados e demais práticas que resultem no aprimoramento do trabalho educacional inclusivo (VLIESE; PLETSCH, 2014)

Dentre as estratégias citadas, o Plano Educacional Individualizado (PEI), conseguiu implementar uma política norteadora para ações pedagógicas da educação inclusiva. As autoras Pletsch e Glat (2013, p.21) enfatizam que:

Diferenciar as práticas pedagógicas requer rever as diversas dimensões que envolvem o currículo escolar, o que, por sua vez, exige planejamento e intervenções fundadas em avaliações educacionais sistematizada sobre os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. O PEI estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos proposto para a turma.

O fato de o espaço escolar oferecer como estratégia a organização do PEI exige um planejamento que incide no currículo es-

colar em suas práticas pedagógicas. Os objetivos devem estar articulados com a proposta da turma, reforçando as habilidades a serem atingidas no percurso escolar dos estudantes com NEE. Encaminhar possibilidades inclusivas compreendendo a comunidade escolar é de vital importância no tocante do diálogo e na ampliação de estratégias com mais atores envolvidos (VIEIRA; HERNANDES-PILOTO; RAMOS, 2017).

As atividades do AEE no espaço escolar ganham um formato diferenciado, validando ações além das atividades no contraturno. Nessa perspectiva, cabem ações do AEE na sala de aula ou estratégias que pensem a intervenção como colaboração e parceria com o professor da disciplina. Essa demanda na escola é explicitada por David e Capelini ao afirmarem que “para a criação de uma rede de apoio ao professor na classe comum, além de todos os apoios dos profissionais da escola, é necessário que a educação especial venha oferecer apoio e recursos em colaboração no ensino comum” (2014, p.192).

A modalidade do coensino, ensino colaborativo e bidocência é definido por Mendes *et al.* (2014) como uma parceria harmônica imprescindível entre o professor de educação especial e o professor da sala comum, direção e equipe pedagógica, existem outras denominações que contemplam as atividades do AEE no turno regular, tal como bidocência ou ensino colaborativo. Sobre o ensino colaborativo o propósito de articulação entre o conhecimento da educação especial e do ensino comum será definido por Marin e Braun (2013, p.51) como:

[...]uma alternativa de trabalho envolvendo a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, que atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais estudantes com necessidades educacionais especiais que demandam uma atenção diferenciada.

A ideia de intersecção conduz a formação de elos no cotidiano escolar, articulando as experiências obtidas por diversas práticas inclusivas no espaço escolar e não escolar. No mote de suas ações, o conceito de equidade ganha destaque sendo “[...] um caminho que não pode percorrer só ao nível do objetivo do acesso e do currículo, deve igualmente ser

percorrido ao nível dos processos e dos valores que vivem na educação” como indica Rodrigues (2013 p.22) ao afirmar também que:

Seria absurdo pensar em promover a equidade em grupos que estivesse educacionalmente impermeabilizado uns aos outros. Não se pode pensar em equidade só enquanto resultado, mas também enquanto processo de troca de entreajuda e de conhecimento do “outro”. Assim a equidade tem uma ligação próxima e mesmo inamovível com a Educação Inclusiva (*ibidem*).

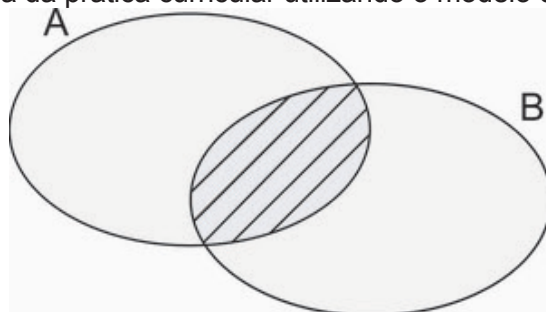
A realidade desse modelo promove empreitadas significativas no espaço escolar. Os estudantes com necessidade educacionais especiais conquistam no processo de ensino e aprendizagem maiores perspectivas de desenvolvimento cognitivo, linguístico, socioemocional, psicomotora e laboral. Todavia, mesmo com esse esforço pedagógico empreendido, o currículo a ser adequado geralmente não passa por extremas mudanças para os demais estudantes. Logo, essas adaptações geralmente estarão à disposição dos estudantes que expressem mais necessidade de apoio para o alcance das exigências curriculares. Dentre as ações pensadas na educação inclusiva, as autoras Braun e Marin (2016) pensa em um cenário que demanda de mudanças no espaço escolar.

Organizar um modelo de educação inclusiva requer um projeto que tenha por finalidade desenvolver práticas educativas equânimes para todos os estudantes. Isto não é algo simples e exige mudanças significativas na estrutura escolar da qual dispomos, seja quanto tempo, espaços, concepções de ensino, de aprendizagem ou currículo (2016, p.198).

Assim, as políticas inclusivas e dispositivos legais que precognizam a educação especial (BRASIL, 2008; BRASIL 2009; BRASIL, 2013, BRASIL, 2016) podem culminar no espaço escolar no atendimento para apenas alguns estudantes amparados por uma política específica, em detrimento de outros que possuem a necessidade de atenção no seu processo escolar, mas não são selecionados nas

ações pedagógicas individualizadas. Na figura 3, ilustramos esta ideia da prática curricular utilizando o modelo de intersecção.

**Figura 3.** Ideia da prática curricular utilizando o modelo de intersecção.



Fonte: Globo.com, 2017

O conjunto denominado intersecção possui elementos que pertencem tanto ao conjunto A, quanto ao conjunto B. Obtém-se  $A \cap B$ . O currículo escolar representado pelo conjunto A e os estudantes com NEES representado pelo conjunto B terão a intersecção dos elementos pertencentes ao currículo da escola na oferta de ações pedagógicas inclusivas promovida por estratégias pedagógicas em todo o seu processo escolar.

#### 4.1.4 Práticas curriculares utilizando o modelo de união

A constituição do modelo de união possui um caráter de constante transformação de suas práticas educacionais. Compreende o processo educacional como um todo e sua relação com o conhecimento oportuniza ações democráticas de acesso e permanência dos estudantes. A compreensão sobre o espaço escolar questiona a fragmentação da educação e o acesso a determinado conhecimento em relação a outro, agregando forte tendência transdisciplinar em seu conceito. Desta forma, “a transdisciplinaridade exige também uma postura de democracia cognitiva (todos os saberes são igualmente importantes), superando o preconceito introduzido pela hierarquização dos saberes” (SANTOS, 2008, p.76).

Neste cenário, o conceito de desenho universal ganha destaque na temática presente, devido à possibilidade de variedade e flexibilidade das práticas pedagógicas e avaliações convergentes às singularidades do processo de ensino e aprendizagem.”. Conforme o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), as autoras Nunes e Madureira (2015) corroboram para uma definição mais estruturada.

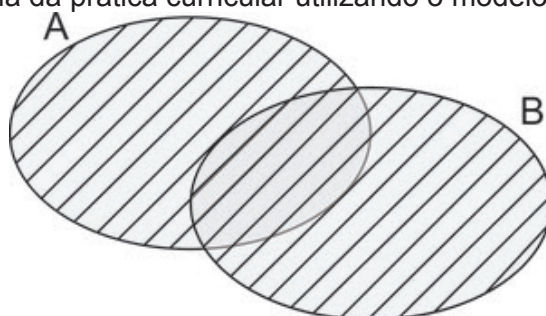
Esta abordagem, designada DUA, considera que para promover a aprendizagem é importante que o professor tenha em consideração as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas. O que significa a importância de o docente organizar a intervenção pedagógica equacionando sistematicamente estratégias diversificadas, de modo a assegurar que todos os estudantes se sentem motivados para aprender, que todos têm facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciam experiências de acordo com as suas necessidades e possibilidades de expressão (2015, p.40).

A ruptura com modelos tradicionais de ensino gera novas perspectivas para estudantes com necessidades educacionais especiais. As flexibilizações curriculares não estão acessíveis apenas para os estudantes com NEE. Isso ocorre pelo fato da possibilidade de adequações estar acessível para o currículo de todos os estudantes. Assim, as flexibilizações do currículo são planejadas num processo dinâmico e participativo para todos os estudantes, independente da caracterização de alguma dificuldade de aprendizagem.

Esse modelo possui aspirações mais complexas, dada a configuração social e escolar que vivenciada, pois, demanda um esforço da comunidade escolar e das políticas educacionais que radicalizem o padrão hierárquico entre escalas de poder com ênfase ideológica de cunho progressista, podendo ser considerado no campo da educação como objeto de tentativas para sua prática ou condição de perseguição dos seus ideais inclusivos. Na Figura 4, ilustramos esta ideia da prática curricular utilizando o modelo de união.



**Figura 4.** Ideia da prática curricular utilizando o modelo de união



Fonte: Globo.com, 2017

O conjunto União é representado pelos elementos que pertencem a um dos conjuntos tanto no A, quanto no B ou a ambos. Obtém-se  $A \cup B$ . A prática curricular utilizando o modelo União se configura na democratização plena do processo educacional, oportunizando aos estudantes com NEE uma abordagem voltada para o seu ritmo de aprendizagem, tal qual o restante dos estudantes. O conjunto A simbolizado pelos estudantes com NEE e o conjunto B representando o currículo escolar permeiam-se conforme o processo de ensino e aprendizagem.

A partir destas análises sobre a diversidade com que o currículo pode ser vislumbrado, observamos que as dinâmicas sobre o fazer pedagógico e os processos de ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais sinalizam o quanto pode ser complexo a estruturação das práticas curriculares. Principalmente nos anos escolares a partir do Ensino Fundamental II, quando a dinâmica e estrutura de ensino têm modificações significativas sobre as ideias de didática para ensinar e aprender a partir do 6º ano. No capítulo a seguir é apresentado o cenário de campo para esta pesquisa com foco na análise e reflexões sobre práticas pedagógicas com estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental II.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi estabelecido para a análise de dados das práticas curriculares, um modelo que categoriza tais práticas com o Diagrama de Venn<sup>14</sup>. A seguir, o quadro explicita o que compreende cada categoria de análise. Para a discussão destas, os dados coletados foram analisados em conjunto, na tentativa de relacionar, comparar, revelar, estabelecer análises sobre as políticas curriculares e suas conjecturas na educação básica.

**Quadro 3.** Categorias de análise

<b>Modelo referente a prática curricular</b>	<b>Adequação ao contexto curricular na perspectiva da Educação Inclusiva.</b>
Modelo da Diferença	Estudantes com NEEs inseridos na turma, entretanto, sem uma sistematização de ações que atendam as demandas de escolarização do estudante.
Modelo Complementar	Organização de ações para estudantes com NEEs pensadas fora da sala de aula, com ênfase na complementação da aprendizagem no turno regular.
Modelo da Intersecção	Sistematização das ações da educação inclusiva em todo o período que o estudante com NEEs estiver na escola. Todavia, as adequações e adaptações curriculares são pensadas apenas para estudantes alvo da educação especial.
Modelo da União	A flexibilidade do currículo atende as singularidades de todos os estudantes se adequando ao ritmo de aprendizagem e as especificidades de cada estudante. Não existe diferenciação apenas para determinados estudantes que não atingem as exigências do currículo padronizado.

Nesta perspectiva, dados os encaminhamentos do delineando da metodologia deste estudo, as reflexões e análises no âmbito curricular. A análise da organização no contexto escolar elencou categorias as práticas curriculares para a escolarização de estudantes com NEE e a efetivação de ações que proporcionassem a educação inclusiva no contexto escolar. Pensar a sistematização do currículo escolar vislumbra a articulação dos campos pedagógicos, culturais e sociopolíti-

14 O capítulo 2.1 “Práticas curriculares da perspectiva da educação inclusiva” apresenta o conceito de Diagrama da Venn e sua aplicação na pesquisa.

cos, e expõe as identidades curriculares validadas pela instituição. Os esforços compreendidos no processo de ensino e aprendizagem também necessitam ser caracterizados para entendermos quais práticas conseguem proporcionar a escolarização do público-alvo em questão. Ou seja, a análise a seguir apresenta, por categorias, as ações curriculares desenvolvidas no contexto do cenário investigado, quanto à correspondência, ou não, à aproximação ou não à perspectiva de inclusão escolar com a realidade escolar e seu currículo educacional perspectiva da inclusão escolar. Para a estruturação das categorias foi utilizado o modelo do Diagrama de Venn, dadas as ideias e concepção de diferença, complementaridade, intersecção e união. Sob o viés do Diagrama de Venn, explicita-se que o *conjunto* das práticas, em análise aqui, é dado a partir da composição, presença de *elementos* considerados como as práticas curriculares observadas em campo e os sujeitos docentes e discentes envolvidos nas práticas. Já a *pertinência* entre conjunto e elementos é dada ou não na relação observada entre os elementos - práticas e sujeitos - com vistas à perspectiva de inclusão escolar. A proposta aqui é analisar as categorias com grau maior ou menor de presença no contexto escolar. Ou seja, admitimos a possibilidade da existência de todas as categorias.

### 5.1 Reflexões sobre o modelo da diferença

A partir da compreensão sobre a relevância do acesso ao conhecimento formal, diante de práticas curriculares que ofereçam situações de aprendizagem e que respeitam as singularidades dos estudantes, ampliam-se as possibilidades de entendimento sobre os processos de escolarização de estudantes com NEE. Partindo do pressuposto de que a educação inclusiva é uma construção que exige de um conjunto de esforços na organização do trabalho da escola (CARVALHO, 2010), se estabelece o consenso que a educação inclusiva não se trata apenas do estudante com NEE ter sua matrícula efetivada na instituição. Desta forma, é significativo entender o contexto escolar como um todo e se, no âmbito curricular, a proposta pedagógica possui flexibilidade para atender a diversidade dos estudantes e as estratégias pedagógicas necessárias ao processo de ensino e aprendiza-

gem. A construção de um currículo inclusivo demanda de um desprendimento de ideias cristalizadas no âmbito educacional para uma reflexão constante que vise a diversidade de práticas curriculares (BISSOTTO, 2013)

A necessidade de estratégias no campo curricular é proporcionada por diversos aspectos como afirmam Macedo, Carvalho e Pletsch (2011, p.38): “Flexibilizar o currículo para atender a todos alunos é urgente. A sua transformação implica na diminuição do número de alunos por sala de aula, o trabalho cooperativo ou colaborativo entre professores do AEE e da sala comum, entre outros aspectos.”

Cada vez mais se compartilham práticas curriculares na área da educação especial, que guardam anseios por parte do corpo docente em relação ao cenário educacional, caracterizando de maneira geral uma atenção e iniciativas, por parte das escolas, em oportunizar ações que atendessem aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Todavia, o currículo escolar pensado para instrumentalizar o conhecimento formal na perspectiva meritocrática possui questões que demandam ser problematizadas. A concepção valorada em instituições, em ser reconhecida pela qualidade de ensino, permite indagar sobre quais aspectos curriculares cancelam esse critério de boa escolarização. Ao discorrer, sobre a complexidade do currículo formal em atender a aprendizagem de estudantes com NEE, surgem questões a serem pensadas. As narrativas no âmbito escolar encontraram um ponto em comum em relação ao desejo de transformação da forma de conceber seus currículos. Logo, as dificuldades observadas pelos professores e estudantes com NEE, no processo de ensino aprendizagem na classe comum, demandam atenção, pois, caso pensado de forma isolada, pode-se deduzir de imediato que as características do trabalho escolar que ocorrem no Brasil para este público-alvo correspondem ao modelo da diferença.

A categoria do modelo da diferença diz respeito às competências curriculares que desconsideram o ritmo de aprendizagem de estudantes que demandam tempos, espaços, formas de organizar o currículo diferente do habitual ao ensino e, logo, assim também é restrito o acesso dos estudantes com NEE ao conhecimento curricular.

Mesmo considerando eventuais ações pedagógicas para estes estudantes, a não sistematização de ações didático-pedagógicas a partir do AEE, por exemplo, a aproximação da ideia de diferença se apresenta muito próxima do contexto escolar, como categoria de concepção de currículo. Ou seja, a institucionalização do AEE é uma política que, quando efetivada, apresenta possibilidades que podem oportunizar diversas condições para práticas inclusivas no contexto escolar

## **5.2 Reflexões sobre o modelo complementar**

As práticas curriculares com ações articuladas com salas de recursos ganham aspectos imprescindíveis para análise do modelo complementar. A caracterização da política do AEE, na incumbência de também ofertar para o público-alvo do AEE atividades pedagógicas no contraturno no Ensino Fundamental II, permite uma reflexão sobre a natureza complementar ou suplementar e sua efetivação. Nessa perspectiva, poderíamos nos basear em atividades realizadas no contraturno com atividades baseadas em propósitos curriculares que se atentem as habilidades dos alunos.

Entretanto, no contraturno, pode se observar em prever para os estudantes com NEE possibilidades de acompanhar o currículo formal com estratégias de ensino diversificadas. Esta constatação pode ser percebida em escolar com o intuito de atribuir ao atendimento, no contraturno, como a possibilidade mais viável em atender as demandas dos estudantes com NEE no EF-II e sua complexidade de conteúdos e experiência no campo do ensino. A dinâmica do trabalho pedagógico assume um papel centrado no conteúdo da sala de aula, buscando minimizar as desigualdades engendradas pelo currículo formal. A configuração desta proposta se assemelha ao modelo complementar quando se observa a sistematização da política do AEE. Isto porque ao ofertar ações pedagógicas para além do habitual à escola e seu currículo, complementa o ensino e suas práticas no sentido de ampliar, enriquecer ou diferenciar as proposições de acordo com o necessário para a aprendizagem no Ensino Fundamental Anos Finais.

Interessante refletirmos sobre as desigualdades existentes no âmbito curricular no EF-II. Quando o trabalho pedagógico realizado,

para complementar os conhecimentos na classe comum é realizado, não pode gerar uma polarização que distancia da realidade das práticas inclusivas entre a sala de aula e o contraturno? Assim, essa relação de pertencimento no contexto do contraturno pelas escolas necessita ser problematizada para entendermos os papéis docentes e discentes e os vínculos identitários com o AEE realizado na escola. Para a promoção da concepção de educação inclusiva, alguns aspectos de pertencimento a diversidade de estudantes com NEE serão alicerçados por valores imprescindíveis no contexto escolar.

Acredita-se, portanto que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe comum do ensino regular apenas terá condições de se concretizar quando realmente houver respeito e aceitação a diferença; ou seja, quando não existirem mais o preconceito, a discriminação e a ignorância (TESSARO, *et al*, 2005, p.110).

Em relação aos aspectos curriculares, o empenho dos professores do EF-II em oferecer possibilidades de acesso ao conhecimento, com outra abordagem em relação à sala de aula, tem sua decisão ancorada com diálogos ou não com a BNCC ou com o que foi planejado com do contexto escolar. Ou seja, a realidade dada ao currículo oferecido para o Ensino Fundamental II é um desafio que demanda estratégias que atendam ao segmento de estudantes com NEE. Logo, a consciência compartilhada com professores do EF-II na condição de reduzir os impactos de um currículo, é uma questão central de enfrentamento por todos.

Cabe problematizar as alternativas da complementação do trabalho pedagógico realizado e as atividades curriculares desempenhadas no turno regular. A concepção de flexibilização curricular oferece condições para analisar se a proposta da escola consegue ofertar um currículo escolar para todos os estudantes.

O trabalho rotineiro em sala de aula não se constata, de forma geral, um amplo repertório de atividades pedagógicas e estratégias para estudantes com NEE. Dada a complexidade do processo de ensino e aprendizagem em relação ao atendimento das necessidades educacionais especiais, os aspectos curriculares se destacam na efe-

tivação do acesso ao conhecimento com as estratégias pedagógicas quando os conteúdos são lançados em sala sem um aprimoramento de atender as diferenças de ritmos de aprendizagem.

Esta constatação não desconsidera as ações pontuais dos professores em tentar criar ações na sala de aula. Entretanto, faz-se necessário não escamotear as angústias relatadas por professores sobre como contemplar os estudantes com NEE no currículo vigente. Assim, a inflexibilidade de algumas questões curriculares na prática escolar ocasiona uma ingerência indesejada dos professores quando se fez necessário organizar e realizar estratégias de ensino, sobre o currículo, para atender aos estudantes com NEE.

Observamos um movimento ideológico nas escolas na tentativa de corrigir, com o aprofundamento da série no EF-II, os estudantes com necessidades educacionais especiais com distorção de idade e série. Fica deflagrado que as escolas compreendem a dificuldade de efetivar as ações de apoio no turno regular da classe comum. Mesmo considerando a preocupação das escolas frente às reprovações, desmotivação dos professores, as dificuldades de atender as especificidades dos estudantes, além das críticas a currículo estabelecidos no Ensino Fundamental II, as alternativas pensadas neste mote podem gerar espaços segregados no contexto escolar.

Outra questão é a estigmatização dos estudantes e a relação do papel discente no contexto escolar. A referência dos professores em designar público pertencente à salas de recursos e outros espaços, mesmo com naturezas legais distintas, influenciam na constituição do papel social e nas identidades presentes na escola.

### **5.3 Reflexões sobre o modelo de intersecção**

A promoção das ações na perspectiva da inclusão escolar, no turno regular, indica a concepção do modelo intersecção quando identificamos a sistematização do trabalho pedagógico na escolarização plena do sujeito com NEE. A análise nos remete às estratégias pensadas para a aprendizagem dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, na compreensão do Atendimento Educacional Especializado que atue de forma qualitativa e contínua na classe comum e

no contraturno. Incluir esta proposta pedagógica no âmbito escolar admite a institucionalização do AEE para atender alunos alvo das políticas da educação especial. A não caracterização de uma flexibilização curricular que atenda todos os estudantes independente de questões acentuadas na aprendizagem de determinados sujeitos compreende a categorização desse modelo.

Ou seja, as estratégias de ensino para estudantes com NEE organizadas pelo professor do AEE, em conjunto com o professor do ensino comum, com ações que atendam a dinâmica da sala de aula, possuem a caracterização do modelo aqui presente. Esta função do professor do AEE em todo o contexto escolar ganha relevância quando a proposta curricular imprime padrões de acesso ao conhecimento que alcançarão uma adequação a realidade dos estudantes com NEE quando são pensadas estratégias individualizadas para estes sujeitos.

Tendo como base as referências do trabalho docente no AEE realizado nesta perspectiva, alinhado com a proposta ideológica que aponta a prática pedagógica na sala de aula, realizada pelo professor, entende-se que a admissão deste profissional possui incumbências inerentes a ação docente (VIANNA *et al*, 2015).

Cabe ressaltar que muitos estagiários são designados para realizar práticas pedagógicas em sala de aula, diferindo da função do profissional de apoio também oferecido pela instituição que atende de forma específica as questões relacionadas à atividade de locomoção, higiene, alimentação de alunos público alvo do AEE, que não possuem autonomia para tais atividades, conforme as singularidades do desenvolvimento de cada estudante.

Sobre a admissão do exercício da prática docente para estagiários, demanda-se de uma compreensão específica da legislação que regulamenta as práticas do estágio em instituições de ensino (BRASIL, 2008). As responsabilidades recaídas para os estagiários participante trazem alguns questionamentos observados a respeito desta ação. Em relação a sua formação ainda não consolidada na graduação e no recrutamento de eventuais profissionais para exercer esta prática docente, as redes realizam cada vez mais esta estratégia para atender alunos público-alvo do AEE de forma sistematizada.



As expectativas envolvendo os professores da classe comum e os profissionais de apoio para a função desempenhada na sala de aula é crucial para a discussão sobre esta ação no contexto de sala de aula. Assim, na ausência ou desconhecimento de estratégias por parte dos professores é muito comum, gerando especificidades também no campo da comunicação; Questões contratuais e falta de recursos humanos para suprir essa função, exigem de políticas estratégicas realizadas pelas Secretarias de Educação.

#### **5.4 Reflexões sobre o modelo de união**

Com avançar da discussão deste capítulo, presume-se que a categorização do modelo União elenca aspectos curriculares que possuem um grau de complexidade maior para a efetivação no cenário escolar apresentado. Pelo fato deste modelo pensar na flexibilidade curricular acessível a todos os estudantes, a proposta do currículo segmentada em disciplinas e seus critérios de avaliação ancoradas com provas e testes, numa perspectiva de conhecimento acessível para os que se adequam aos padrões de escolarização estabelecidos, não se entrelaçam.

O autor Garcia (2006), aborda que a escola pode entender o conceito de flexibilidade curricular na concepção de transformação profunda das práticas curriculares ou em reduções de conteúdos pontuais. No caso do modelo União, a flexibilização curricular demanda de mudanças significativas que garanta a acessibilidade curricular para todos os estudantes

Vale a pena destacar que os anseios de docentes em transformar a realidade curricular para uma proposta que reforçasse as habilidades e competências dos estudantes projeta esta expectativa para um projeto curricular com aspirações ainda não sistematizadas. Este desejo em propor mudanças na realidade escolar se projeta num modelo semelhante a este aqui defendido, porém não vislumbrado como um contexto escolar viável na prática. Os currículos no campo filosófico e político vem apontando para um desejo no tocante progressista em repensar o currículo para atender a diversidade do alunado. Po-

rém, as condições de mudança do panorama educacional, principalmente no que se refere ao financiamento para captação dos recursos necessários, não propiciam que as escolas vislumbrem transformações, neste sentido, no modelo de escolarização vigente.

Com isso, fica caracterizado que a proposta da inclusão escolar é um processo que demanda reavaliação das próprias ações ditas inclusivas. Ou seja, a inclusão escolar ganha sua concretude a partir do reconhecimento das diferenças de cada sujeito, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada e as múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento. E, na mesma direção, o reconhecimento fica garantido quando os investimentos necessários são dispostos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para melhor elucidação das expressões e vivências compartilhadas no Ensino Fundamental II, alguns recursos como imagens, quadros, esquemas são apresentados neste trabalho para estabelecer uma relação do leitor e sua experiência obtida na educação especial com as análises aqui expostas. Mazzotti (2006) afirma que a pesquisa deve expressar para os leitores as experiências do objeto estudado de forma suficientemente descritiva. Pensar nestas estratégias é uma preocupação necessária para transpor com clareza as experiências advindas da relação com os sujeitos e o ambiente (COUTINHO; CHAVES, 2002). Transformar uma pesquisa de campo em uma ideia geral com abstrações que alcancem múltiplas realidades foi o desafio encarado para esta produção.

Dentro das minhas vivências no campo da educação especial na perspectiva da inclusão, observe que os envolvidos nas atividades possuem anseios que reforçam as hipóteses que eu estabeleço. Muitas problematizações partem do sucateamento da educação pública e das contradições aprofundadas pelas visões mercadológicas no contexto neoliberal. Contudo, evidencia-se que questões singulares à educação especial exigem de olhares dedicados a compreender quais questões cabem políticas voltadas às singularidades da área para o atendimento de alunos com NEE.

O cruzamento de dados e informações gerados nas escolas para o percurso de alunos com NEE e seu processo de escolarização devem ser aprimorados para estarem acessíveis às contribuições multiprofissionais e questões voltadas às estratégias curriculares num processo que estimule a continuidade dos estudos. As informações sobre o percurso escolar dos estudantes, sobre os dados de quantidade de atendimentos realizados e frequência dos estudantes, os critérios de avaliação e demais questões do cotidiano curricular são dados cruciais para a sistematização de políticas e práticas curriculares. Assim, o Plano Educacional Individualizado e demais ações curriculares demandam de formações profissionais para sua execução e quali-

ficação do compartilhamento as informações produzidas nas escolas. Acredito que novas tecnologias podem ressignificar o tratamento de dados na área da educação especial.

Ressalta-se que o campo da pesquisa alcançaria grande valia para o entendimento do universo das escolas e suas experiências. Alves e Silva (1992) trazem o conceito da análise qualitativa de dados e sua importância:

A análise qualitativa de dados é um fenômeno recentemente retomado, que se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa (1992, p. 61).

Desta forma, foi fundamental a leitura de textos coletados de forma prudente e com redobrada atenção para que as experiências obtidas pudessem ser consideradas na perspectiva de uma ampla análise do conteúdo que possibilitem inferência de dados. De acordo com Campos (2004, p. 163),

Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Um dado sobre conteúdo de uma comunicação é sem valor até que seja vinculado a outro e esse vínculo é representado por alguma forma de teoria.

Desta forma, produzir uma investigação consiste na inferência dados para aproveitar as suposições da pesquisa e embasá-las no tocante da investigação e proporcionar com criticidade o elo entre políticas e práticas curriculares. No Ensino Fundamental II, os desafios educacionais ganham complexidades que culturalmente se tornam presentes no processo de ensino e aprendizagem e desembocam na educação especial. O currículo escolar é o foco para as observações de como as escolas podem instrumentalizar suas ações inclusivas e como as contribuições de políticas públicas podem se articular

no cotidiano da educação especial. Será necessário um esforço para refletirmos sobre os motivos do início de uma queda de matrículas do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, para que o acesso à educação se coloque como prioridade no segmento escolar em questão. Logo, a motivação das políticas públicas para as políticas e práticas curriculares no EF-II é fundamental para invertermos a lógica de exclusão e desigualdades de condições dos alunos com NEE darem continuidade ao seu percurso escolar com a qualidade educacional esperada.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. L. Alunos com necessidades educacionais especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003. p. 85-91.

\_\_\_\_\_.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: E.P.U, 2001

AINSCOW, M. Tornar a escola inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-23.

ALMEIDA, LUANA COSTA. QUANDO O FOCO PASSA A SER O RESULTADO NA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA: EVIDÊNCIAS DE UMA REDE. **Educação em Revista**, v. 36, p. e233713, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XGfdRbfzYmKNKKSb-FSN9dRR/?lang=pt#>. Acesso em: 05 out. 2024.

ALVES, D. de O. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

\_\_\_\_\_. Usos e abusos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, p.637-651, set /dez. 2006.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In.: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Revista Paidéia**. Ribeirão Preto, n.2, p.61-69, 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

ANDRE, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANDRETA, F. C. Currículo e Conhecimento Escolar: Uma Reflexão Sobre Algumas Relações Teóricas e Práticas. **Perspectiva**, Erechim. v.37, n.140, p. 93-102, dez. 2013. Disponível em: <[http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140\\_376.pdf](http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_376.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2018.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 606–644, 2016. DOI: 10.26512/lc.v21i46.4684. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4684>. Acesso em: 5 out. 2024.

AREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto - enferm**. [online]. 2006, vol.15, n.4, p.679-684. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000400017&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000400017&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 18 dez. 2017.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas** – trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 4ª Ed., 2004.

\_\_\_\_\_. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In.: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. J; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação Básica, 2007.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p.27-43, 2001

BARBOSA, M. L. O. **Desigualdades e Desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: ARGUMENT-VM, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BASEI, A. P.; BENDRATH, E. A.; MENEGALDO, P. H. I. Atividades complementares curriculares em contraturno escolar no estado do Paraná: um estudo do macrocampo esporte e lazer. **Motrivivência**. v. 29, n. 51, p.136-156, jul. 2017, Santa Catarina. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n51p136>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, v.30, p.187-199, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

BRESSER-PEREIRA, LUIZ CARLOS. UM NOVO GERENCIALISMO DEMOCRÁTICO E DESENVOLVIMENTISTA. **Novos estudos CEBRAP**, v. 42, n. 1, p. 101–118, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/SgwwWMCtDrjgNWqRn4zLjKD/?lang=pt#>. Acesso em: 05 out. 2024.

BISSOTO, M. L. Educação inclusiva e exclusão social. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 91-108, jan./abr. 2013, Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. 29 Jun. 2018.

BOCK, A.M.B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.24, n.62, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.bvs-psi.org.br/>>. Acesso em: 13 maio 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação**; organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). Petrópolis, Vozes, 1999.

BRAGA, Daniel Santos ; MIRANDA, Cecília Coutinho de. Escolas invisibilizadas: desigualdades nas condições de oferta e limites dos instrumentos de políticas públicas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 120, p. e0233515, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KtVKDkVMLtvCBsv5g9krrwC/?lang=pt#>. Acesso em: 39 set 2024.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. CNTE. **Considerações da CNTE sobre o projeto de base nacional comum curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC**.



Brasília, 2016. Disponível em <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

\_\_\_\_\_. **LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9 ed. Brasília: Câmara Federal/Coordenação de Edições da Câmara, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Lei do Estágio**. Diário Oficial. Brasília, DF, 25 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, 6 de Julho de 2015. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência)**. Diário Oficial. Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **BRASIL/ANRESC**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **BRASIL/SAEB**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQ-V9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQ-V9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206). Acesso em: 20 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2016**, Brasília 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 02 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2017**, Brasília 2017. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_)

[publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulga-censo-escolar-2017/21206](https://www.inep.gov.br/publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulga-censo-escolar-2017/21206)>. Acesso em: 02 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2008. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 31 out. 2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2009. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 05 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PISA/INEP**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 11 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4/2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 13 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução n. 04/09**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de educação/ PNE (Lei 13.005/2014)**. Brasília: Casa Civil da PR/Subchefia para assuntos Jurídicos, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria-Geral. **DECRETO Nº 11.370, DE 1º DE JANEIRO DE 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm). Acesso em: 20 out. 2024.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Nacional de Juventude**: Conselho, programa, legislação. Disponível em: <[www.juventude.gov.br](http://www.juventude.gov.br)>. Acesso em: 03 set. 2017.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n.35, p.193-215, set/dez. 2016

BRESSAN, F. O método do estudo de caso. **Administração On line**, São Paulo v. 1, n.1, 2000. Disponível em: <[http://www.fecap.br/adm\\_online/art11/flavio.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm)>. Acesso em: 19 dez. 2017.

BRUNER, J. S. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 1999, v.3, n.5, 1999, p.7-25. Disponível em: <[www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)>. Acesso em: 23 Fev. 2018

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Rev. Cienc. Educ.**, Bauru (SP), v.23, n.1, p.1-6. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ANÁLISE DA OPINIÃO DE LÍDERES. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0118, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7JxtFGRyRQH7pnXB9nLsw4w/?lang=pt#>. Acesso em : 23 set. 2024.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**. Braga, v 16, n. 2 p 221-236, Jan.-Abr., 2003. Disponível em: : [www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br). Acesso em: 15 Jun. 2017.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. bras. enferm.** [online]. 2004, vol.57, n.5, pp.611-614. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 29 ago. 2017.

CANUTO, O.; LAPLANE, M. F. Especulação e instabilidade na globalização financeira. **Economia e Sociedade**, v.5, p.31-60, dez. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CARVALHO, C. M. C. de. **Os professores frente às diferenças: um estudo de seu patrimônio pedagógico no ciclo II de uma escola pública**. 2015. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo- USP, 2015.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CASTRO, B. G. da S. M. M. de; AMARAL, S. C. de S; SILVA, G. do R. A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão. **O Social em Questão** - Ano XX - nº 37- Jan a Abr/2017. Disponível em: <..[http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_37\\_art\\_3\\_Castro\\_Amaral\\_Silva.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_37_art_3_Castro_Amaral_Silva.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2018.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COIMBRA, M. N. C.T; MARTINS, A. M. O. O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v.3, n 3, p. 31-46, set./dez. 2013.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto, 1999.

COSTA, H. L. da. **A implementação da política de inclusão no município de Quissamã / RJ – uma análise comparativa entre 1º e 2º segmento do ensino fundamental**. 2013. 96f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de avaliação Pública) Universidade Federal de Juíz de Fora- CAED/UFJF.

COUTINHO, C.P. e CHAVES, J.H. 2002. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, v.15, n.1, p.221-244.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agen-

da globalmente estruturada para a educação”? **Educação & sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio-ago. 2004.

DAVIS, C. L. F. et al. **Anos finais do ensino fundamental**: aproximando-se da configuração atual (relatório final de pesquisa). São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DIAS, R.; LÓPEZ, S. B. Conhecimento e interesse na produção de políticas curriculares. **III Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares**. Braga, Portugal, Universidade do Minho, 2006.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista: Educ. Ver. Online**. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cad. Pesquisa** [online], n.119, pp.29-45, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. Fieldnotes. Notas de campo na pesquisa etnográfica. **Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais**, n.7, p. 355-388, 2013. Disponível em: <http://periodicos.urca.br>. Acesso em: 03 set. 2017.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cad. CEDES [online]**. vol.24, n.62, p.64-81, 2004 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622004000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622004000100005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 14 maio 2018.

FELÍCIO, H. M. dos; OLIVERA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em Revista**, v. 32, p. 215-232, 2008.

FERNANDES, A. P. A; DELL'AGLI, B. A. V.; CIASCA, S. M. O sentimento de vergonha em crianças e adolescentes com TDAH. **Psicol. estud.** [online]. 2, vol.19, n.2, p.333-344, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FERNANDES, C. de O., FREITAS, L. C. de. Currículo e avaliação. In.: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. J; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, T. L. G; VIANA, T. V. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p.305-318, maio/ago. 2009.

FERREIRA, Marylin Regal, ALVES, José Matias ; PALMEIRÃO, Cristina. MERITOCRACIA, EXCELÊNCIA E EXCLUSÃO ESCOLAR: UMA *SCOPING REVIEW*. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e10250, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QcXQHQBtfy3LVWqY-VhW84XD/#>. Acesso em: 03 out. 2024.

FERREIRA, J. A. de O.; CARNEIRO, R. U. C. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol.11(2esp), p.969-985, set. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 05 ago.2017.

FERREIRA, W. B. Pedagogia das possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 3, n.2, p. 73-98, jun. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

FETZNER, A. R. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: FERNANDES, Claudia. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. p. 127-142. São Paulo: Cortez, 2014

FLORIANI, F. H.; FERNANDES, S. de F. **Flexibilização e Adaptação Curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos?** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>>. Acesso em: Fev. 2018.

FRASER, M. T. D. e GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.14, n.28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1997

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, S. N. (Org). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria. Ed. UFSM, 2005.

FREITAS, M. C. de. Concepção de Pré-adolescência em Henri Wallon. Anais do 13º Congresso de Iniciação Científica. **CONIC-SEMESP**, 2013. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/37788413-Titulo-concepcao-de-pre-adolescencia-em-henriwallon-categoria-em-andamento-area-ciencias-humanas-e-sociais-subareapsicologia.html>>. Acesso em: 14 set. 2017.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. **A jubilação no Colégio Pedro II: que exclusão é essa?** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação).

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**.v.12, n. 3 Marília, set./dez.2006.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência: uma Reflexão**. 3 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

\_\_\_\_\_ ; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_ ; NOGUEIRA, M. L. de L. A formação de professores para a Educação Inclusiva. **Revista Comunicações**, Piracicaba, 2003.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOÉS, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e Práticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2e. São Paulo: Autores Associados, 2009.

GOMES, A; et al. Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o stress, 'burnout' saúde física e satisfação profissional em professores do 3.º ciclo e ensino secundário. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 1, p. 67-93, 2006.

GOMES, A. L. L. A produção escrita de alunos com e sem síndrome de Down: uma análise da coerência textual. **Educ. rev. [online]**. n.47, pp.285-300, 2013 Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In.: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. J; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOVERNO FEDERAL. **Gov.br**, 2023. PNEEPEI. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/eixos>. Acesso em: 17, out. 2024.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A.. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2013, vol.19, n.3, pp.307-324. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382013000300002ISSN](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000300002ISSN)>. Acesso em: 19 abr. 2018.

GUERRA, B. T.; et al. Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Maio/Agosto de 2015 Vol. 19, n. 2, p.321-328. <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00321.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Estoril: Principia; 2006.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, p. 201-210.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre o positivismo e Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n.42, p. 54-62, Ago.



1982. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/586.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

LAZARETTI, L. R. A compreensão histórico-cultural da brincadeira infantil: das hipóteses de Vigotski às elaborações de Elkonin. **Anais eletrônico do V Encontro Brasileiro de Educação Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana**. Florianópolis, SC. 2011. Disponível: <[http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_04/e04c\\_t002.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_04/e04c_t002.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2018.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. CONDIÇÕES PARA O INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 191–205, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MwqXRDwMkDn73y6GbmpmVyP/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 27 set 2024

LEBLANC, J. M. **Enseñanza Funcional/Natural para la Generalización y Mantenimiento de las Habilidades para Niños con Autismo y Retardo Mental**. Universidade de Kansas e Centro de Educação Especial Ann Sullivan, Peru. 1982.

LEITE, S. A. da S; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio – avaliação e políticas públicas em Educação**, v.17, n.62, 109-134.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F. de, TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e educação**. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In.: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. J; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMAVERDE, P. Base nacional comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. **Terceiro Mundo-IESA-UFG**. v5, n1, p.78-97. Disponível em: <<<https://www.revistas.ufg.br/teri>>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

LOPES, L. O currículo funcional para nova pedagogia urbana. In: ISEC 2015 LISBON, 2015, Lisboa- **Journal of Research in Special Educational Needs**. (Anais) Reino Unido, v. 16, p. 748-751.

\_\_\_\_\_. A construção do currículo Laboral para Inclusão de Jovens com Deficiência no Mercado de Trabalho. In: GRACIOLI, M. M. **Juventude, Trabalho e Emprego: Políticas públicas, desafios e perspectivas**. Curitiba: CRV, p. 280-292.

\_\_\_\_\_. **Práticas Curriculares no Ensino Fundamental II para a Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais**. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Instituto de Aplicação em Fernando Rodrigues da Silveira. Cap-UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LOUZADA, J. C. de A.; MARTINS, S. E. S. de O. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11(2esp), p.986-999, Set. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>> Acesso em: 24 ago.2017.

MACEDO, P. C; CARVALHO, L. T.; PLETSCH, M. D. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCH, M. D; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Editora Edur, Rio de Janeiro, 2011.

MACEDO, E. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

\_\_\_\_\_; FRANGELLA, R. C. P. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 13-17, Abril-Junho 2016.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.2, p.51-56. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200008&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200008&script=sci_abstract)>. Acesso em: 19 jun. 2018.

MACLAREN, P. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós colonial**. Tradução Helena Beatriz Mascarenhas Souza. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

MAGALHÃES, R. C. B. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

\_\_\_\_\_.; SOARES, M. T. N. **Cadernos de pesquisa**, v 46, n.162, p. 1124-1147, out/dez 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 21 jul. 2017.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica**. 2015. 194f. Número de folhas? Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARQUES, J. B. V; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Uc. Pesquis.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez., 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017000401087](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000401087)>. Acesso em: 22 jun. 2018.

MARQUEZINI, Cristiane Pereira. **Desenvolvimento moral e preconceito: um estudo sobre os juízos de crianças do ensino fundamental de uma escola inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação.). Universidade Estadual Paulista- UNESP, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008, p. 9-18.

MARTINS, J. Ba. Observação Participante: uma abordagem metodológica para psicologia escolar. **Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 17, n.3, p. 266-273, set /1996. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel>. Acesso em: 01 jul. de 2017.

MARTUCCI, E. M. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, p.221-230, 2004.

MENDES, E. Radicalization of the debate on school inclusion in Brazil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete necessidades educacionais especiais. **Dicionário interativo da educação brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/necessidades-educacionais-especiais/>>. Acesso em 05 ago.2017.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. EDUSER: **Revista de Educação**, v.2, n. 2, 2010.

MICHELS, Maria Helena ; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO: CONCEITO E IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 157–173, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cedes/a/vBgsXDyDMqnCVS5BQZRhmpD/#>. Acesso em: 05 out. 2024.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In.: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, C. S. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: ucitec-Abrasco, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: ago. 2017.

\_\_\_\_\_; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In.: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. J; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações**

**sobre currículo.** Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. Currículo, utopia e pós-modernidade. In.: Antonio F. B. Moreira. **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997. P. 9-28.

MODESTO, M. A.; ARAÚJO, I. R. L. DE.; MENDONÇA, A. C. S.. DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SERGIPE<sup>1</sup>. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e0234, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZjtG-JdsPYXYNspXKqf5vwwq/?lang=pt#>. Acesso em: 27 set. 2024.

MOTA, N. G. da. **A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma.** 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Escola Superior de Educação João de Deus, 2013.

MOUSTAKAS, C. **Descobrimo o eu e o outro.** Tradução de Ângela Kaminsky, Maria do Carmos Brandão e Cecília Andrés Ribeiro Caram. 2ª ed. Belo Horizonte: Crescer, 1995. P.5

MURTA, S. G. Favorecendo a convivência: o papel da escola no desenvolvimento de habilidades sociais. **Jornal de Psicopedagogia**, 2002, v38, n. 4.

NARITA, S.. Notas de Pesquisa de Campo em Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, vol. 18(2), p. 25-31, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: ago. 2017.

NUNES, LORRANA OLIVEIRA ; RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA. PÚBLICO-PRIVADO NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: QUEM GANHA E QUEM PERDE NO MERCADO DA BEMERÊNCIA? . **Educação em Revista**, v. 40, p. e40871, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/trNxrzCHJfwFG4bfhBzjy-6q/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 23 set. 2024.

NETO, G. M. de M. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). **Crítica Histórica**, ano VIII, n. 15, p. 31-60, jul. 2017.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Invest. Práticas**,

Lisboa , v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015. Disponível em <<http://www.scielo.mec.pt/scielo>>. Acesso em: jul. 2017.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.16, n. 31, p. 51-77, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, I. B. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: Vóvio, C.L.; Ireland, T.D. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, 2005. p. 231-240. (Coleção Educação para Todos).

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de APRENDIZAGEMENSINO: políticaspráticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.3, p.375-391, set/dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: jul. 2017.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva, Florianópolis**, v. 24, número especial, p. 251-272, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10589/10117>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

PACHECO, J. A. Currículo: Entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.383-400, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Para a noção de transformação curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v.64, n. 159, p. 64-77, 2016.

PEREIRA, M. Z. da C; SOUZA, J. L. U. de. PARTE DIVERSIFICADA DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: que política é essa? **Espaço do Currículo**. v.9, n.3, p. 448-458, Set/dez. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.29915>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

PIZARRO, H. E. M. **Relatório estágio pedagógico desenvolvido na E.B. 2, 3 / S Dr. Daniel de Matos junto da turma do 8º C no ano letivo 2011/2012. educação física inclusiva: atitude do professor face aos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente**. Dissertação. Universidade de Coimbra, 2012.

PLETSCH, M. D. P.; GLAT, R. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (Org.). **Estratégias**

**educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2013. p. 17-32.

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. UERJ: Rio de Janeiro, 2009. 254f. Tese (Doutorado) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 907–922, 2018. DOI: 10.5902/1984686X33107. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33107>. Acesso em: 30 set. 2024

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. da C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Revista Espaço do Currículo**. v..9, nº2, p. 215-236, maio a agosto de 2016,. Disponível em:<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29922/16104>>. Acesso em: 11 maio 2018.

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha ; SALES, Luis Carlos. Necessidades Formativas do Professor Frente à Demanda de Alunos da Educação Especial em Classes Comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0097, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HxnKM9bKfc3RzPG3mYYPCGG/?lang=pt#>. Acesso em: 29 set. 2024.

ROSA, I. G. G. F. de R. TEMOS UMA CRISE NO CURRÍCULO BRASILEIRO? Sobre a BNCC, Geni e o Zepelim e cortinas de fumaça! **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.15-28, jul./dez. 2015.

RODRIGUES, D. **19 parágrafos sobre equidade e inclusão em educação:** equidade e educação inclusiva. Lisboa: Profedições, 2013. p. 17-26. (Coleção a Página).

SÁCRISTAN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. In: SÁCRISTAN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-87. cap. 1.

\_\_\_\_\_. O que significa o currículo? In.: SÁCRISTAN, J. G. (org.). **Saberes e Incertezas sobre Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira ; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203–1225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9d-mNb/#>. Acesso em: 15 out. 2024.

SANT'ANNA, A; NASCIMENTO, P. R. A história do lúdico na educação. **REVEMAT**, v. 6, n. 2, p. 19-36, Florianópolis, 2011.

SANT'ANNA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v.10 n.2 Maringá, maio/ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722005000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200009)>. Acesso em: 16 jul. 2018.

SANTOMÉ, T. J. **Currículo escolar e Justiça social: o cavalo de Tróia da Educação**. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Rev. Bras. Educ. [online]**. vol.13, n.37, pp.71-83, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

SANTOS, I. R. dos. **Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de aparcida de Goiânia/GO e Cascavel/PR**: Dissertação. ( Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás- UFG, 2016.

SANTOS, L. Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar. **Noesis**, n. 79, p. 52-57, 2009. Disponível em: <<http://area.fc.ul.pt>>. Acesso em 13 ago. 2017.

SARMENTO, M. J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação” In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p.137 -179.

SCHIRMER, C. R; et.al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Brasília, DF. MEEC, SEESP, SEED, 2007.



SILVA, A. F. da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** deficiência física / elaboração Adilson Florentino da Silva, Ana de Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar:** história e fundamentos. Curitiba: Ibpx, 2010.

SILVA, I. L. F.; VICENTE, D. V.; NETO, H. F. A. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, p. 330-342, 2015.

SILVA, L. H. da. **Construção, aplicação e análise de proposta de formação continuada de professores para o ensino de história a alunos com deficiência intelectual.** 2016. 180f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução as teorias do currículo. 3 ed. 7 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SIMIM, Thiago Aguiar. MERITOCRACIA, SEUS SENTIDOS E CRÍTICA A PARTIR DA ESTRUTURA DO TRABALHO . **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 121, p. e121033ta, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/GfXJvkbk48cvpyFpHZ7mGkv/?lang=pt#>. Acesso em 03 out. 2024.

SOARES, Bianca dos Santos ; RIBEIRO, Iara Pereira. A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e257304, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HxnKM9bKfc3RzPG3mYYPCGG/?lang=pt#>. Acesso em: 29 set. 2024.

SOARES, J.F; RIGOTTI, J. I.R e ANDRADE, L. T. As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. In.: RIBEIRO, L.C.Q; KAZTMAN, R. (Orgs.) **A Cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: LETRA CAPITAL: FAPERJ, 2008. p.119-144.

TESSARO, N. S. et al. **Inclusão escolar:** visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p.105-115, 2005.

TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. v.18, n.2, p.319-336, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1999). “Currículos flexíveis. A urgência de uma revisão da cultura e do trabalho nas escolas”. In: LEITE, Carlinda. **A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva**. Petrópolis: Território Educativo, 2013. p. 17-32.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; PEREIRA, Talita Vidal. A construção do currículo escolar: reflexões sobre a diferença cultural. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 22, n.94, p. 2-16, set. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

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

UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil**. Brasília: Escritório de representação do Unicef no Brasil, 2018.

VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. São Carlos, UFscar, 2010.

VALDÉS, René ; FARDELLA, Carla. El ideal profesional de equipo directivo en las políticas de inclusión escolar en Chile\*. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 122, p. e0243894, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KZ5kfBXTqXgB-8f7DqLCTWVw/?lang=es#>. Acesso em: 29 set. 2024.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participantes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. São Paulo, v.22, n.63, p. 153-155. Fev. 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo)>. Acesso em 10 set. 2017.

VALLE, I. R. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48 p. 289-307, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a17.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares ; RODRIGUES, Maria Gorette Andrade. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230084, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/s8SxgsjHKgdg7bRPnm6chTr/?lang=pt#>. Acesso em: 13 out. 2024.

VIANNA, M.M.; MASCARO, C.A.A. de C.; MARETTI, M.M.B.; BRAUN, P. Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. e-Mosaicos. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, (CAP-UERJ), Rio de Janeiro, v.4, n.7, p.52-62, 2015.

VIEIRA, A. B.; HERNANDES-PILOTO, Sumira S. de F; RAMOS, Inês de Oliveira. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. In: VICTOR, S. L; VIEIRA, A. B. MARTINS, I. (Org.) **Educação especial inclusiva: conceitualizações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

VIEIRA, C. M.; BORGES, K. P.; GONZAGA, L. P.; OLIVEIRA, N. D. G. L. de. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21 ,n. esp., p.316-334, jan./jun.2013

VIEIRA FILHO, Vanderlei José Valim ; GONÇALVES, Fábio Peres. Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Educar em Revista**, v. 39, p. e87137, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/x754kfnZNVpNpGF55NDVTchs/#>. Acesso em: 04 out. 2024.

VIESE, Érica Costa; PLETSCHE, Márcia Denise. Plano educacional individualizado (PEI) e currículo: possibilidades para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR, 1., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CAP-UERJ, 2014.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742014000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100010)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

## SOBRE O AUTOR



Laio Lopes possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem especialização em Psicopedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEB-CAp UERJ). Atualmente é doutorando em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM-EDUCANORTE) e pesquisador pela FAPEAM em políticas públicas em educação. Tem experiência na área da educação, Gestão Escolar, e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

## ÍNDICE REMISSIVO

### **C**

Concepções e implicações, 41

Currículo, 41

### **E**

Educação básica, 41

Ensino fundamental II, 62

Estudantes, 62

### **N**

Necessidades educacionais, 62

### **P**

Políticas em educação especial, 25

Práticas curriculares, 62

ISBN 978-65-5388-272-0



9 786553 882720 >