



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Laio Lopes


**Práticas Curriculares no Ensino Fundamental II para a Escolarização de
Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais**

Rio de Janeiro

2018

Laio Lopes

Práticas curriculares no Ensino Fundamental II para a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais



-Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador (a) (es): Prof.^a Dra. Patrícia Braun

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

L864 Lopes, Laio

Práticas curriculares no Ensino Fundamental II para a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais / Laio Lopes. - 2017.
171f.: il.

Orientadora: Patrícia Braun.

Dissertação (Mestrado) –Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.

1. Currículo Escolar. 2. Ensino Fundamental II. 3. Educação Inclusiva. I. Braun, Patrícia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. III. Título.

CDU 376.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Laio Lopes

Práticas curriculares no Ensino Fundamental II para a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 15 de Agosto de 2018.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Patrícia Braun

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense — FEBF

Prof.^a Dra. Márcia Marin

Colégio Pedro II — CPII

Rio de Janeiro

2018

AGRADECIMENTOS

Considero que essa parte da dissertação deveria ser feita em forma de filme para que cada grande momento do meu percurso acadêmico fosse exibido, mostrando minhas experiências em que pude desfrutar deste programa de mestrado. Minha ideia não seria exaltar minha individualidade numa grande tela de cinema, contudo, desejaria colocar neste enredo de filme todas as pessoas que puderam, direta ou indiretamente, me dar a honra de seus ensinamentos sem eu ter o receio de que ninguém seria excluído dos meus agradecimentos.

Acredito que essa etapa acadêmica em que pude vencer é um marco crucial em minha vida. Talvez, meu maior anseio atualmente é saber como retribuir a esses ensinamentos que me empoderaram intelectual e socialmente, para que eu atenda a um propósito forjado em meus ideais políticos por uma educação inclusiva e uma sociedade equânime. Porém, preciso agora declarar um efusivo agradecimento a algumas pessoas que eu elejo como fundamentais nesta minha trajetória.

A oportunidade de aprender com a minha orientadora, Dr^a Patrícia Braun, sobre metodologias de pesquisa, práticas pedagógicas e demais aspectos que tangenciam meu objeto de estudo, me fez perceber como eu era um privilegiado em poder estar ao lado de uma grande profissional e pessoa incrível. Admiro e agradeço também a qualidade do ensino ministrado pelos professores do PPGEB e o esforço destes profissionais em conciliar o trabalho docente na educação básica com a responsabilidade de manter um padrão de excelência na oferta de disciplinas do mestrado.

Agradeço a instituição alvo desta investigação que me permitiu vivenciar como pesquisador seu cotidiano escolar, e especialmente, à coordenadora do NAPNE que me proporcionou um entendimento mais amplo da dinâmica do trabalho realizado pela escola na área da educação especial na perspectiva da inclusão.

Agradeço a minha mãe por ter se dedicado com afinco para que eu pudesse escolher os melhores caminhos da minha vida. Minha companheira, Thatiane F. Duarte, em que pude encontrar a segurança nesta árdua missão de conciliar minha profissão, as responsabilidades do mestrado e as demais tarefas do dia-a-dia. Aos familiares e amigos que eu me reporto nas

mais variadas necessidades da minha vida. E, prioritariamente, a Deus, pela possibilidade de viver e ser abençoado por sua bondade.

RESUMO

LOPES, Laio. Práticas curriculares no Ensino Fundamental II para a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais. 2018. 171 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta dissertação faz parte da Linha de Pesquisa Ensino Fundamental I, a qual está vinculado o grupo de pesquisa Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e seus processos de aprendizagem. A partir dos debates no grupo de pesquisa, com base na literatura científica, se observou que há poucos estudos sobre os processos que envolvem a escolarização no Ensino Fundamental II, de estudantes com uma deficiência, por exemplo. Nesta direção, o objeto em tela trata sobre as práticas curriculares no contexto do Ensino Fundamental II para estudantes com necessidades educacionais especiais. A opção da abordagem qualitativa para a investigação foi utilizada como um recurso metodológico que atende as observações no campo de pesquisa e na coleta de dados, permitindo adequações no processo, imprescindíveis no contexto dos sujeitos envolvidos. A pesquisa do tipo estudo de caso vai ao encontro da unidade do objeto de estudo, instrumentalizando o foco da investigação. O campo de estudo foi uma escola pública do município do Rio de Janeiro, referenciada pela sociedade por sua tradição e qualidade de ensino. Foi objetivo deste estudo observar, registrar e analisar uma realidade escolar, a partir da escolarização e práticas curriculares para o ensino e aprendizagem de estudantes com NEE no Ensino Fundamental II. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é institucionalizado pelo Núcleo de Atendimento para Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Para a coleta de informações foram utilizados recursos como o diário de campo, gravações audiovisuais e entrevistas semiestruturadas, com 14 docentes juntamente com a equipe do núcleo e 4 estudantes de uma turma do 8º ano. Os estudantes foram selecionados a partir da indicação do NAPNE. Os resultados indicaram que o trabalho pedagógico realizado pelo núcleo no contraturno busca atender o processo de ensino e aprendizagem do turno regular. As demandas dos professores em realizar práticas curriculares para o público alvo com NEE são explicitados pelo discurso recorrente sobre a constatação da inflexibilidade do currículo vigente para esses sujeitos. O produto oriundo da pesquisa se apresenta a partir de um documentário sobre o contexto do Ensino Fundamental II, com o registro das percepções de professores, estudantes e equipe do NAPNE, as quais engendram análises e reflexões sobre o objeto do estudo.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Ensino Fundamental II. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

LOPES, Laio. Curricular practices in Elementary Education II for the schooling of students with special educational needs. 2018. 171 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This dissertation is part of the Elementary Education I research, which is linked to a group Students with Special Educational Needs and their learning processes. From the debates in the research group, based on the scientific literature, it was observed that there are few studies about the processes that involve schooling in Elementary School II, of students with a disability, for example. In this direction, the object of study in this moment deals with curricular practices in the context of Elementary Education II for students with Special Educational Needs. The qualitative approach to research was used as a flexible methodological resource that meets the observations in the area of research and data collection, allowing adjustments in the process, essential in the context of the people involved. The research of the type of case study meets the unit of the object of study, instrumentalizing the focus of the investigation. The chosen area of study was a public school in the city of Rio de Janeiro, referenced by society for its tradition and quality of teaching. It was the objective of this study to observe, to record and to analyze a school reality, from schooling and curricular practice for the teaching and learning of students with Special Educational Needs in Elementary School II. The Specialized Educational Assistance is institutionalized in the target school by the Service Center for People with Specific Needs. In order to gather information, it were used research resources like the diary, audio-visual recordings and semi-structured interview, with 14 teachers along with the core team and 4 students from a group of the 8th grade, respecting the environment and the people belonging to each situation. The students were selected from the NAPNE indication. From the analysis of data from the school, it can be observed that the pedagogical work performed by the oposite shift seeks to meet the demands of the teaching and learning process of the regular shift. The demands of teachers to carry out curricular practices for the target public with Special Educational Needs are explained by the recurrent discourse about the inflexibility of the current curriculum for these people. The product from the research is presented through a documentary about the context of Elementary Education II, with the record of the perceptions of NAPNE teachers, students and staff, which generate analyzes and reflections about the object of the study.

Keywords: School Curriculum. Elementary Educaion II. Inclusive Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Ideia da prática curricular utilizando o modelo da diferença.....	58
Figura 2 –	Ideia da prática curricular utilizando o modelo complementar.....	61
Figura 3 –	Ideia da prática curricular utilizando o modelo de intersecção.....	64
Figura 4 –	Ideia da prática curricular utilizando o modelo de união.....	66
Figura 5 –	Atividade de Ciências realizada no atendimento do NAPNE.....	97
Figura 6 –	Cenas coletadas nas entrevistas realizadas no campo pesquisado.....	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Quantidade de estudantes com diagnósticos atendidos pelo NAPNE.....	77
Gráfico 2 –	Caracterização dos participantes conforme o sexo.....	82
Gráfico 3 –	Caracterização dos participantes sobre formação em Educação Especial ou Inclusiva.....	83
Gráfico 4 –	Caracterização dos participantes conforme a formação a faixa etária....	84
Gráfico 5 –	Estudantes atendidos pelo NAPNE-CSCII na 3ª Certificação do ano letivo de 2017.....	98
Gráfico 6 –	Quantidade de disciplinas distribuída em tempos por semana no currículo do 8º ano	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos e diretrizes básicas que alicerçaram a BNCC.....	35
Quadro 2 – Ações políticas previstas na Base Nacional Curricular Comum.....	36
Quadro 3 – Banco de pesquisas encontradas no eixo do estudo.....	50
Quadro 4 – Tempos de aula semanais por disciplina e ano de escolaridade no Ensino Fundamental II.....	73
Quadro 5 – Organograma principais políticas adotadas pela instituição na área da educação inclusiva.....	75
Quadro 6 – Quantidade de estudantes com diagnósticos atendidos pelo NAPNE.....	76
Quadro 7 – Organograma das Organização das ações do NAPNE.....	78
Quadro 8 – Distribuição de disciplinas e seus respectivos tempos.....	80
Quadro 9 – Caracterização dos participantes do NAPNE.....	81
Quadro 10– Caracterização dos professores.....	82
Quadro 11– Caracterização dos alunos alvo.....	84
Quadro 12– Categorias de análise.....	93
Quadro 13– Composição de itens das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I.....	95
Quadro 14– Composição de itens das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC: Adaptações Curriculares
AEE: Atendimento Educacional Especializado
ANRESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CAA: Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAAE: Carta de Apresentação para Apreciação Ética.
CAIS: Classe de Adequação Idade-Série.
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP-UERJ: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CEB: Câmara de Educação Básica
CNE: Conselho Nacional de Educação
COC: Conselho de Classe
CONSED: Conselho Nacional de Secretários de Educação.
CNTE: Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
CPII: Colégio Pedro II
CRE: Coordenadoria Regional de Educação
CSC: Campus São Cristóvão
CSCII: Campus São Cristóvão II
DCNEB: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DUA: Desenho Universal de Aprendizagem
EF-I: Ensino Fundamental I
EF-II: Ensino Fundamental II
IFE-Instituto Federal de Ensino
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
LABCOMLI: Laboratório de Comunicação e Linguagem
LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais.
MEC: Ministério da Educação
NAPNE: Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas
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
PPPI: Projeto Político Pedagógico Institucional
PROPGPEC: Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.
RPS: Recuperação Pedagógica Semanal
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO: Scientific Electronic Library Online
SESOP: Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica
SRM: Sala de Recursos Multifuncionais
SSC: Sala do Saber Compartilhado
TAE: Técnico de Assuntos Educacionais
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
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.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	CURRÍCULO, CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	25
1.1	A Base Nacional Comum Curricular – reflexões acerca de sua estrutura	34
2	PRÁTICAS CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL II, DA EDUCAÇÃO BÁSICA	42
2.1	Práticas curriculares na perspectiva da educação inclusiva	53
2.1.1	<u>Práticas curriculares utilizando o modelo da diferença</u>	54
2.1.2	<u>Práticas curriculares utilizando o modelo complementar</u>	58
2.1.3	<u>Práticas curriculares utilizando o modelo de intersecção</u>	62
2.3.2	<u>Práticas curriculares utilizando o modelo de união</u>	64
3	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	67
3.1	Abordagem de pesquisa qualitativa, o estudo de caso de observação e suas aproximações e perspectivas investigativas	67
3.2	Local da pesquisa	71
3.3	Participantes	80
3.4	Procedimentos gerais da pesquisa	86
3.5	Instrumentos e técnicas de pesquisa	87
3.6	Análise dos dados	91
4	PRÁTICAS CURRICULARES E A ESCOLARIZAÇÃO DE DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA REALIDADE	94
4.1	Dados a partir da análise documental no contexto escolar	94
4.2	O contexto dos estudantes com necessidades educacionais especiais da turma 805 e as estratégias curriculares observadas	104
4.2.1	<i>Práticas curriculares desenvolvidas na escola para os estudantes alvo do AEE: a relação do currículo na classe comum</i>	105
4.2.2	<i>Ações docentes no contexto da sala de aula: percepções dos estudantes</i>	114

4.2.2.1	Percepções da estudante M sobre as práticas curriculares vividas.....	116
4.2.2.2	Percepções da estudante A sobre as práticas curriculares vividas.....	119
4.2.2.3	Percepções do pesquisador sobre o estudante L e as práticas curriculares vividas	120
4.2.2.4	Percepções do pesquisador sobre o estudante Y e as práticas curriculares vividas	123
5	AS PRÁTICAS CURRICULARES NO CAMPO PESQUISADO A PARTIR DOS MODELOS PENSADOS NO DIAGRAMA DE VENN.....	124
5.1	O modelo da diferença e a correspondência com o contexto curricular pesquisado.....	124
5.2	O modelo complementar e sua correspondência com o contexto curricular pesquisado.....	126
5.3	O modelo intersecção e sua correspondência com o contexto curricular pesquisado.....	128
5.4	O modelo união e sua correspondência com o contexto curricular pesquisado	130
5.5	Produto.....	132
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
	REFERÊNCIAS.....	138
	APÊNDICE A – Carta de Apresentação e autorização do NAPNE.....	157
	APÊNDICE B – Carta de Apresentação para o professor, autorização e roteiro de entrevista.....	158
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores	160
	APÊNDICE D – Termo de Fotografias, Filmagens e Gravações de Voz para Professores.....	162
	APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido para responsáveis....	163
	APÊNDICE F – Termo de Fotografias, Filmagens e Gravações para Responsáveis.....	165
	APÊNDICE G – Termo de Assentimento (No caso do Menor).....	166
	APÊNDICE H – Termo de Fotografias, Filmagens e Gravações de Voz com Assentimento de Menor.....	168
	APÊNDICE I – Roteiro de entrevista semiestruturada para professores e estudantes.....	169
	ANEXO A – Parecer favorável para a realização da pesquisa emitido pela PROPGEPC/CPIL.....	170
	ANEXO B – Autorização do comitê de ética para realização da pesquisa.....	171

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)¹, 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 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

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.

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 critérios 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 jubramento² 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.

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.

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”³. 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 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

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

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, seria 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 Corbusier⁴ com o currículo funcional.

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 espaço 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.

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.

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. Deste modo, a exiguidade nesse campo de pesquisa será acentuada dado o recorte a partir de estudantes matriculados entre o 6º e o 9º ano.

Diante destas considerações e contextualização surge a problematização a seguir.

1.1 Problemas de pesquisa

- Como é organizada a estrutura da escola para o atendimento educacional especializado, dadas as práticas curriculares para estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental II, da Educação Básica?
- Quais as possibilidades e quais as demandas para a escolarização destes estudantes neste segmento?
- Quais estratégias didáticas curriculares são apontadas como relevantes para favorecer processos de ensino e de aprendizagem para estes alunos?

1.2 Objetivo Geral:

- Analisar uma realidade escolar, que envolve a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais, no Ensino Fundamental II, da Educação Básica, com ênfase sobre as práticas curriculares.

1.3 Objetivos Específicos:

- Observar o contexto escolar e os aspectos que envolvem as práticas curriculares na escolarização dos estudantes com NEE matriculados no Ensino Fundamental II;
- Analisar as possibilidades e as demandas para a escolarização desses estudantes no Ensino Fundamental II, bem como as estratégias didáticas relevantes para favorecer processos de ensino e de aprendizagem;
- Produzir um documentário sobre as práticas curriculares desenvolvidas neste contexto, a partir das vozes de professores, estudantes e demais profissionais que atuam no cenário pesquisado como forma de reflexão sobre a estrutura constituída.

1 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 standardização 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 Sacristán

(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 variante 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 entaves 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 curriculares 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 explicitemos 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 auferem 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, norteando 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, afim 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 constatado 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.

1.1 A Base Nacional Comum Curricular – reflexões acerca de sua estrutura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ é uma construção político social que abrange uma agenda de debates e negociações para estruturação do currículo na Educação Básica. Sua elaboração 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.⁶ No quadro 1 que segue, são elencados os documentos e diretrizes básicas que alicerçam a formulação da BNC

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>.

⁶ 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>>

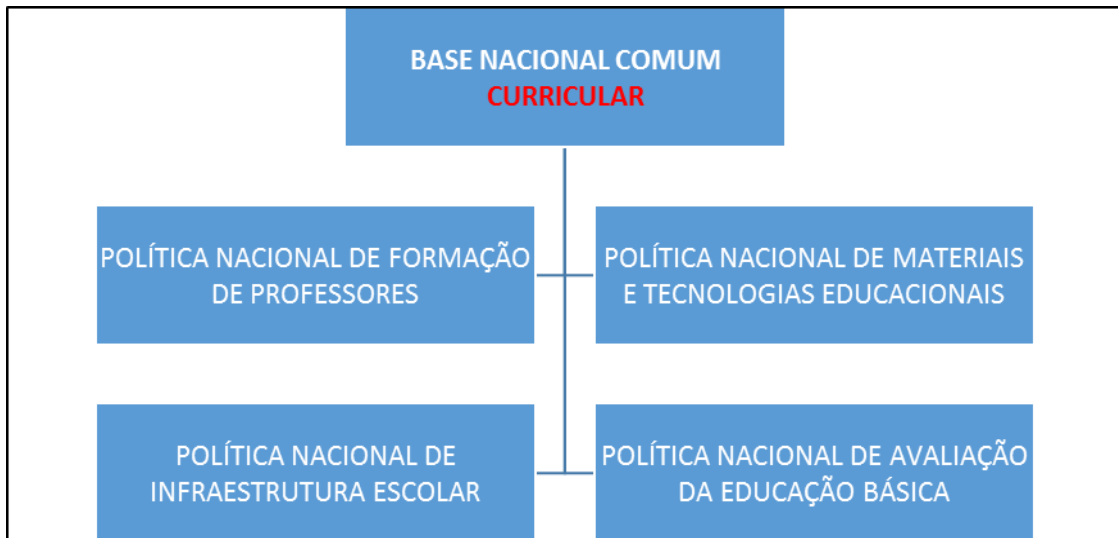
Quadro 1. Documentos e diretrizes básicas que alicerçaram a BNCC

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.

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 Educação⁷ 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 oportunidades 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 curriculares⁸.

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).

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

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 sócio emocional, 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.

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 referencia-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 digital 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 disto, 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 nevrálgicos 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 educação 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 lógica⁹ 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

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

diretrizes antidemocráticas, exclusão de processos participativos e da autonomia das escolas na organização dos seus currículos e a instauração de competências curriculares que readéquem 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 socioculturais e políticas, organização de conteúdos e conhecimentos que 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.

2 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, possuintes 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 sócio políticos de cidadania 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 compreensão 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, percorrendo exclusivamente a modalidade da educação especial além da meta 12¹⁰ 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

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.

significativo de 35,2%¹¹ 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 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

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/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva>>

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 espaço¹² 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 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,

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/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva>>.

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 conhecimento 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 sócio econômicos 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 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). Portanto, cabe uma revisão bibliográfica que elucide tal demanda em pesquisas especializadas. O alvo dessa busca se deu a partir do Portal Capes e do Portal de Revistas Científicas Eletrônicas (SciELO).

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.

Para este trabalho é adotado o termo Ensino Fundamental II para tratar do debate escolar sobre os estudantes com NEE, matriculados entre o 6º e 9º ano da Educação Básica composta por 12 anos em sua integralidade. Todavia, para a busca de trabalhos, para esta revisão bibliográfica, inicial, foram descritores utilizados: ensino fundamental II, 2º segmento, anos finais do 2º segmento, 6º ao 9º ano, todos relacionados com inclusão escolar, educação inclusiva, escolarização de estudantes com NEE.

Com o recorte de investigação, dado pelas produções que tragam conceitos e reflexões acerca da escolarização destes estudantes, na perspectiva da inclusão escolar, com ênfase ao segmento escolar em questão, o número de pesquisas diminuiu consideravelmente. No quadro abaixo, estão listados os trabalhos encontrados até este momento e a seguir são apontados alguns detalhes e contribuições dos mesmos para este debate.

QUADRO 3. Banco de pesquisas encontradas no eixo do estudo

TÍTULO	ANO DA PUBLICAÇÃO	LOCAL	GÊNERO
Educação Inclusiva: o olhar do professor sobre a prática pedagógica para o aluno com deficiência no ensino fundamental II	2016	Portal Capes	Artigo
<u>Educação Inclusiva: o trabalho pedagógico com estudantes público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum</u>	2016	Portal Capes	Artigo
Os professores frente às diferenças: um estudo de seu patrimônio pedagógico no ciclo II de uma escola pública	2015	Portal Capes	Dissertação
Construção, aplicação e análise de proposta de formação continuada de professores para o ensino de história a estudantes com deficiência intelectual	2015	Portal Capes	Tese
Desenvolvimento moral e preconceito: um estudo sobre os juízos de crianças do ensino fundamental de uma escola inclusiva	2013	Portal Capes	Tese
A relação entre pares, no ensino básico, com estudantes de necessidades educativas especiais integrados na turma	2013	Portal Capes	Dissertação
A implementação da política de inclusão no município de Quissamã / RJ – uma análise comparativa entre 1º e 2º segmento do ensino fundamental	2013	Portal Capes	Dissertação
A produção escrita de estudantes com e sem síndrome de Down: uma análise da coerência textual	2013	SciELO	Artigo
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 estudantes com necessidades educativas especiais de caráter permanente	2012	Portal Capes	Tese
Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de estudantes com deficiência intelectual	2012	SciELO	Artigo
O sentimento de vergonha em crianças e adolescentes com TDAH	2012	SciELO	Artigo
Representações Sociais de estudantes e professores sobre a Síndrome de Down	2005	Portal Capes	Tese

Observando o quadro, evidenciamos pesquisas feitas que atendem aos objetivos específicos na orbita sócio emocional 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.

Na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), as questões socioemocionais de crianças e adolescentes com TDAH (FERNANDES *et al*, 2014), a produção da escrita de estudantes com Síndrome de Down (GOMES, 2013) e a formação de professores para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual (TOLEDO; VITALIANO, 2012) foram as produções encontradas na busca realizada. Estas associam os temas Educação Inclusiva com Ensino Fundamental II, reunindo como objetivos em suas pesquisas a análise de questões específicas de determinada necessidade educacional especial sem uma discussão sistematizada dos desafios da escolarização nos anos entre o 6º e 9º ano.

No Portal Capes, produções intituladas como Ensino Fundamental II foram encontradas abarcando pesquisas com a preocupação de trazer reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem no segmento escolar em questão. 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 homogêneas 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 atentem para este contexto.

A não ressignificação 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.

2.1 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, habitualmente apresentadas pelos sistemas educacionais, utilizamos o modelo do Diagrama de Venn¹³ 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).

2.1.1 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

¹³ Pelo formato criado por Jon Venn, as relações de união e intersecção 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.

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 superficialidade 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 concerne 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.

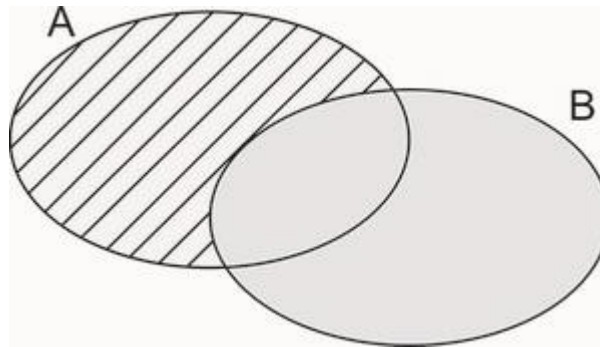
A fundamentação das ideias de meritocracia, estimulam a concorrência entre estudantes na busca dos melhores resultados na aprendizagem. Contrapondo com as ideias que designam o espaço escolar idealizado pela seletividade dos estudantes aptos em alcançar um determinado ritmo de aprendizagem Ainscow (2009) 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 sócio cultural 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 à 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.

2.1.2 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 desconhecidora 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 subjagam 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 sócio emocionais, 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:

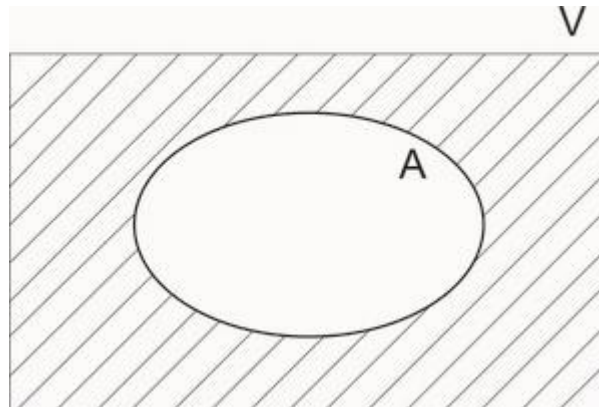
Este “alinhamento” entre a Educação Especial e a política inclusiva, que prima por uma educação de princípios compensatórios, constitui um dos pontos de tensão na política educacional direcionada aos educandos considerados público-alvo da educação especial. A inserção dessa modalidade de ensino no espaço 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 extraclases, 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 biológicas, 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 docente 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)

2.1.3 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; PLETSCHE, 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 escolar 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 entajuda e de conhecimento do “outro”. Assim a equidade tem uma ligação próxima e mesmo inamovível com a Educação Inclusiva (*ibidem*).

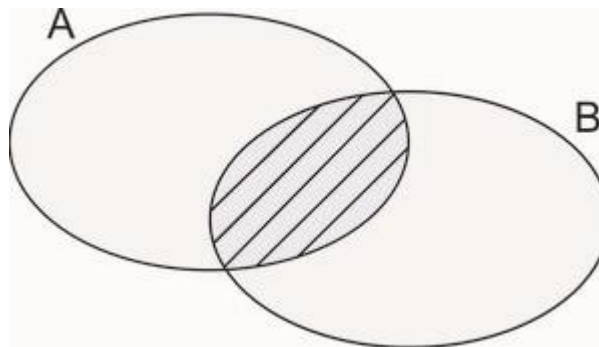
A realidade desse modelo promove empreitadas significativas no espaço escolar. Os estudantes com necessidade educacionais especiais conquistam no processo de ensino e aprendizagem maiores perspectivas de desenvolvimento cognitivo, linguístico, sócio emocional, psicomotora e laboral. Todavia, mesmo com 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 preconizam 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.

2.1.4 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).

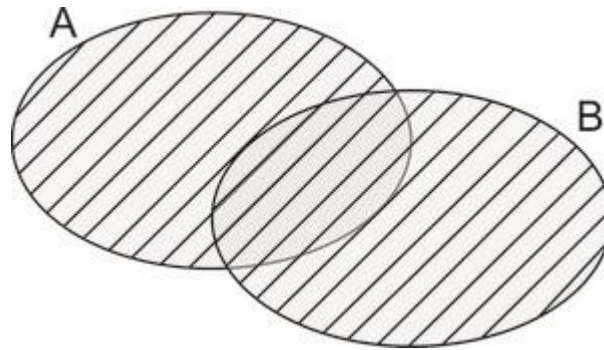
Neste cenário, o conceito de desenho universal ganha destaque na temática presente, devido à possibilidade de variedade e flexibilidade das práticas pedagógicas e avaliações convergentes às singularidades do processo de ensino e aprendizagem.”. Conforme o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (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.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para atender a esta proposta, a pesquisa qualitativa é a que contempla a dinâmica organizacional do processo investigativo, pois é uma abordagem que possui maior flexibilização para adequações e possíveis ajustes, gerando maior autonomia ao proponente na tomada de decisões, sem descaracterizar a exigência de muita leitura e reflexão do pesquisador (MANZOTTI; GERWANDSZNAJDER, 1999). Dada esta opção de abordagem qualitativa de pesquisa, este capítulo tem a finalidade de apresentar o delineamento da metodologia que envolve situar a abordagem e tipo de pesquisa, seus instrumentos e técnicas, bem como o percurso destes no processo de investigação desenvolvido em campo.

3.1 Abordagem de pesquisa qualitativa, o estudo de caso e suas aproximações e perspectivas investigativas

Sendo a escola de educação básica o campo desta investigação, a abordagem qualitativa tende a propiciar um processo de planejamento contínuo, as estratégias prévias e ações realizadas, além da possibilidade de interação dos participantes com o pesquisador. Para Chizzotti (2003, p. 223), existe uma simbiose de orientações teóricas que fundamentam a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa abriga, desse modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob esse termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista; podem, também, ser designadas pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, história de vida, etc.

No âmbito da pesquisa, se apropriar das necessidades da investigação propicia a compreensão das possibilidades para orientar a organização dos dados coletados. A pesquisa qualitativa foi escolhida como uma proposta alternativa à pesquisa quantitativa, uma vez que a primeira favorece melhor contextualização das análises aqui pretendidas, sobre um cotidiano escolar (BAUER, GASKEL, 2002; TRIVINOS, 2008; GIBBS 2009; MINAYO, 2010).

Para Günther (2006), a diferença mais evidente entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa está na dinâmica estabelecida entre o pesquisador e seu objeto de estudo.

O conceito de pesquisa qualitativa é posto por Godoy (1995, p.62) como “[...] o estudo e análise do mundo empírico e seu ambiente natural”. As observações dos fenômenos no campo da educação possuem uma multiplicidade de manifestações que demandam de estratégias que investiguem as vivências analisadas no espaço escolar. Guerra (2006) atribui a múltiplas intersecções individuais à exigência de uma visão global dos acontecimentos para alcançar os resultados da pesquisa. O papel exercido pelo pesquisador, para a compreensão do ambiente de estudo, perpassa as experiências e domínio do conhecimento com o objeto de estudo.

Ao instrumentalizar uma análise de dados, seja por meio de observações ou de entrevista semiestruturada, a investigação qualitativa gera uma flexibilidade que demanda uma sistematização da pesquisa de forma a detalhar as ações no campo. Entretanto, não cabe uma acomodação do pesquisador pela falta de rigidez nas exigências que uma pesquisa quantitativa propõe, conforme destaca Chizzotti (2003, p.232):

A consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam e nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la.

Para uma orientação que relacione alguns aspectos importantes para pesquisa qualitativa Gibbs (2009) elencou sete características necessárias para a escolha desta abordagem, sendo:

- Possuir interesse em experiências no contexto natural da pesquisa e ter acesso a documentos;
- Estabelecer as hipóteses e conceitos no desenvolvimento do processo da pesquisa;
- Adequar teorias e métodos ao objeto de estudo;
- Compreender sua importância como pesquisador relativo ao comportamento, suas identidades e saber interpretar as situações advindas do campo;
- Analisar com atenção o contexto e o “caso” que está sendo estudado;
- Basear suas reflexões em textos escritos, como: notas de campo, transcrições e descrições de registro de dados;
- Empreender qualidade na pesquisa qualitativa compreendendo uma avaliação constantemente.

O fato escolhido neste estudo sobre a abordagem qualitativa associada com o estudo de caso, tendo como produto a realização de um documentário, constitui um conjunto de fatores que irão se complementar para a produção do conhecimento na área. Nesse sentido,

A vertente qualitativa trabalha preferencialmente no “contexto descoberta”, embora, [...], não se exclua a possibilidade de incursões no “contexto de verificação”, na medida em que estudos podem ser planejados para investigar se relações em outros contextos ou através de outras metodologias se confirmam (ALVES, 1992, p.57).

Assim, no planejamento a partir da abordagem qualitativa, algumas ações foram pensadas no decorrer do trabalho de campo. Nesse caso, foi estabelecido que os temas pensados para o objeto de estudo e concebido no desenvolvimento da pesquisa, requisitavam de uma revisão e constante avaliação do estudo para que a flexibilidade qualitativa fosse a favor da pesquisa.

A constituição do grupo participante para a realização das entrevistas qualitativas, dentre outras técnicas de coleta de dados, ocorre pela representatividade amostral (MINAYO, 1998). Essa concepção amostral de entrevistas é tida por Fraser e Gondim (2004, p.148) como uma representatividade “[...] de grande parte dos membros deste grupo inserido em contexto específico”.

A pesquisa dos fenômenos existentes no contexto pesquisado pede uma construção de etapas que compreendem regras na produção da pesquisa. No caso da análise qualitativa, é imprescindível compreender as diferenças e semelhanças da forma de registro observacional e da entrevista. Conforme Duarte (2002), a elaboração de roteiro de entrevistas e formulação de perguntas, com a abordagem qualitativa, torna-se árdua no processo e pelas circunstâncias, pois trata-se de um exercício crítico conforme a audição das gravações e a leitura de registros oriundos de perguntas abertas.

A partir desta abordagem e dentre os tipos pesquisa pertinentes a esta, a pesquisa do tipo **estudo de caso** foi escolhida, dado o contexto da investigação e a relação com os sujeitos. Conforme André (2005, p.33), neste tipo de pesquisa, “uma das vantagens no estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 89-90) corroboram com esta linha de pensamento investigativo ao descreverem que “[...] o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto”. Argumentam ainda que em estudos de caso de observação, como se caracteriza este trabalho, a “observação participante e o foco de estudo centram-se numa organização particular [...] e os setores da organização, tradicionalmente, se focam” em: [1] um local

específico (ex.: sala de aula, sala de professores); [2] um grupo específico de pessoas (ex.: professores de uma equipe); [3] uma atividade da escola (ex.: planejamento de ações para estudantes com alguma especificidade).

O estudo de caso se baseia no *locus* da unicidade, ou seja, a unidade é objeto a ser estudado. Desta forma, o aprofundamento do pesquisador sobre o estudo de caso vai se dar na particularidade, como exemplo, das características do sujeito ou de um contexto relevante para a investigação (ANDRÉ, 2005; MARTINS 2008; COIMBRA; MARTINS, 2013; YIN 2015). Para Bressan (2000, p.5), “a definição de unidade de análise está ligada à maneira pela qual as questões de estudo foram definidas”.

Como tipo de pesquisa, o estudo de caso compreende atentamente um contexto social. Pelo fato de fornecer dados específicos, o estudo de caso se adequa a propostas de pesquisas que possuem um público alvo delimitado e busca um detalhamento do ambiente. Conforme os autores Meirinhos e Osório (2010), as características da investigação qualitativa articulam com a essência do estudo de caso. O caráter empírico da investigação de determinado fenômeno procura identificar as práticas sociais e culturais aonde há uma pluralidade de hipóteses e evidências. (MARTINS, 2008) e a partir da intenção da pesquisa cabe pensar nas estratégias de aprofundamento do fenômeno abordado.

O fator essencial para a condição exploratória do estudo de caso é proporcionar ao pesquisador um desejo de investigar e realizar descobertas. Conforme Yin (2015, p. 4) “quanto mais suas questões procurarem explicar alguma circunstância presente (por exemplo, “como” ou “por que” algum fenômeno social funciona), mais o método de estudo de caso funciona”. Conforme o mesmo autor, há cinco importantes componentes, que podem também ser entendidas como etapas para a pesquisa de estudo de caso:

- 1- Levantar questões do estudo de caso,
- 2- Caso houver, estabelecer proposições,
- 3- Identificar a(s) unidade(s) de análise(s),
- 4- Articular dados com as possíveis proposições,
- 5- Interpretar os conceitos e constatações por meio de critérios definidos.

A interpretação dos fatos na perspectiva do estudo de caso necessita de um enfoque que dinamize a complexidade de cada questão abordada. Compreender determinado contexto real pode ser problematizado conforme suas experiências e descrições do que é concebido como realidade. Assim, a investigação é um ato contínuo que se atenta às múltiplas possibilidades de entendimento do propósito do estudo de caso (MARTINS, 2008).

Um aspecto que enfatiza a pluralidade de ideias e interpretações são os conflitos entre conceitos e as escolhas traçadas para representar alguma evidência. Na busca da informação, um conjunto de dados coletados devem estar à disposição no estudo de caso, pois:

O pesquisador também deve estar preparado para fazer uso de várias fontes de evidências, que precisam convergir, oferecendo, dessa maneira, condições para se afirmar fidedignidade e validade dos achados por meio de triangulações de informações, dados, evidências e mesmo de teorias (MARTINS, 2008, p.60).

A pesquisa qualitativa associada ao estudo de caso de observação não restringe o investimento de apresentação de dados, inclusive de caráter quantitativo, para uma exposição que enfatize alguma questão. O estudo de caso proposto nesta pesquisa aderiu a um amplo número de sujeitos participantes em uma única instituição. “Na investigação educacional, as unidades que originam os estudos de caso são, normalmente, as organizações escolares ou um ou vários(as) estudantes(as) ou um ou vários(as) professores(as)” (SARMENTO, 2011, p.138).

Nesse contexto, o objeto de estudo a ser analisado foi previamente pensado para manter uma unidade a ser investigada. O acesso ao local de pesquisa foi imprescindível para o tipo de pesquisa escolhido. Não bastou apenas obter permissão de estar no ambiente, mas estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos e compreender como se organiza a hierarquia do local. Essa relação de confiabilidade deve transpor um comportamento de observância e seriedade na investigação sem perder a condição de ser bem querido com os sujeitos da pesquisa.

A opção do estudo de caso para esta pesquisa consiste no dimensionamento que a investigação apresenta sobre o interesse de entender um dado em particular. As técnicas competentes de distanciamento do contexto estudado se referem na imersão no ambiente com o esforço de analisar de forma crítica os aspectos característicos ao local, sujeitos ou grupo estudado.

3.2 Local da pesquisa

Para realizarmos a pesquisa no contexto da inclusão escolar, com o objetivo de congregarmos professores do ensino comum do EF-II, compreender a existência de práticas de professores do atendimento educacional especializado (AEE), bem como os estudantes, existe a necessidade de analisarmos quais aspectos institucionais caracterizam as ações da educação especial na instituição escolhida.

O local deste estudo tornou-se um campo de pesquisa viável diante a sua historicidade e reconhecimento na sociedade como ensino de qualidade. Além disso, os componentes necessários para a realização da pesquisa, como o público alvo do ensino fundamental II e ações sistematizadas na área da educação especial, estão presentes no campo selecionado.

Trata-se de uma instituição pública de ensino fundada em 02 de dezembro de 1837 e possui como destaque a projeção dos estudantes a profissões de expressão e formação de quadros políticos, de relevância social e cultural. Atualmente é reconhecida institucionalmente como um Instituto Federal de Ensino (IFE). Sua estrutura corresponde 12 *campi* existentes no município do Rio de Janeiro, uma unidade de educação infantil e dois *campi* localizados fora do município do Rio, sendo um em Niterói e um em Duque de Caxias. Ao todo, quase 13 mil estudantes estão matriculados no processo de escolarização que compreende desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Integrado e a Educação de Jovens e Adultos (Proeja), além da oferta de pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu.

Dentre os *campi* presentes no município do Rio de Janeiro e fora dela, o de São Cristóvão (CSC) foi o escolhido para esta pesquisa por apresentar possibilidade de acesso ao campo, assim como contexto que abarca os objetivos de investigação propostos. Próximo ao Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas (Feira de São Cristóvão) e a Quinta da Boa Vista, além de atender à Educação Básica completa, abriga a Unidade da Direção Geral da Instituição com amplo setor administrativo, um complexo esportivo com quadras poliesportivas, piscina e pista de atletismo, além de um programa de mestrado profissional em práticas de educação básica.

Neste cenário, o campo de investigação corresponde, especificamente ao contexto do Ensino Fundamental II (CSCII). A distribuição de horários na matriz curricular se estabelece da seguinte maneira: no turno da manhã as aulas são de segunda à sexta feira de 7h00 às 12h00, no turno da tarde de 13h00 às 18h00. Aos sábados de 7h às 11h10 e pela tarde de 12h00 às 16h10. No quadro n. 4, que segue, podemos observar o número de tempos de aula de 45 minutos, por disciplina, correspondente a cada ano de escolaridade.

Quadro 4. Tempos de aula semanais por disciplina e ano de escolaridade no Ensino Fundamental II

Componentes Curriculares	Nº de Tempos semanais por ano de escolaridade			
	6º	7º	8º	9º
Português	5	5	5	5
Inglês	3	3	3	3
Francês	2	2	3	3
Educação Musical	2	2	2	2
Artes Visuais	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2
Informática Educativa	2	2	x	x
História	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
Ciências Sociais	X	2	2	2
Ciências	3	3	3	4
Matemática	4	4	5	5
Desenho	2	2	2	2
Total	33	35	35	36

Fonte: Site da página da Instituição foco da pesquisa¹⁴.

Compreender o planejamento dos componentes curriculares e a organização pedagógica do Ensino Fundamental II subsidia a análise de como a diversidade curricular emana nos anos finais do Ensino Fundamental.

Baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 2002), o documento sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2002) orienta a proposta curricular desta escola, tendo vigência até os dias atuais. Denominado de Segundo Segmento do Ensino Fundamental, os conceitos filosóficos de cidadania e uma metodologia que forme as competências cognitivas ditam a importância destes aspectos para dar continuidade à proposta curricular do Ensino Fundamental I ou Primeiro Segmento como consta no documento, e encaminhar as habilidades que deem perspectiva para estudante no Ensino Médio.

A ênfase da orientação do PCN no PPP da escola campo da pesquisa se comprova na organização dos componentes curriculares e competências em ciclos, no desenho curricular que indica competências específicas nas disciplinas a serem alcançadas em dois níveis¹⁵ e a defesa da transdisciplinaridade do conhecimento.

São elencados no PPP desta escola dezesseis conceitos de competências transdisciplinares par atingir os objetivos de cada conteúdo disciplinar. Santos (2008, p. 75), esclarece sobre a articulação de conhecimentos disciplinares e transdisciplinares assim posto:

¹⁴ COLÉGIO PEDRO II. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/perguntas-frequentes/250-43-qual-a-composi%C3%A7%C3%A3o-curricular-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental-no-col%C3%A9gio-pedro-ii.html>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

¹⁵ Os níveis referidos no PPP da instituição referem-se ao 3º nível (5º e 6º ano), atual 6º e 7º ano e 4º nível (7 e 8º ano), atual 8º e 9º ano. (PCN/BRASIL, 1997)

O conhecimento transdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apoia-se no próprio conhecimento disciplinar. Isso quer dizer que a pesquisa transdisciplinar, no entanto, deve ser enfocada a partir da articulação de referências diversas. Desse modo, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se antagonizam, mas se completam.

As proposições curriculares contidas no documento dos PCN, orienta, desde 2002, as políticas e práticas curriculares da instituição. No entanto, os departamentos da escola foram adequando as questões curriculares preconizados no PPP nas especificidades de cada disciplina, ou, propondo reformulações curriculares, como no caso do Departamento de Educação Física que reformulou a partir do ano de 2007, as competências relativas às disciplinas contidas no documento relativo ao ano de 2002 (SALGADO, *et al.*, 2016).

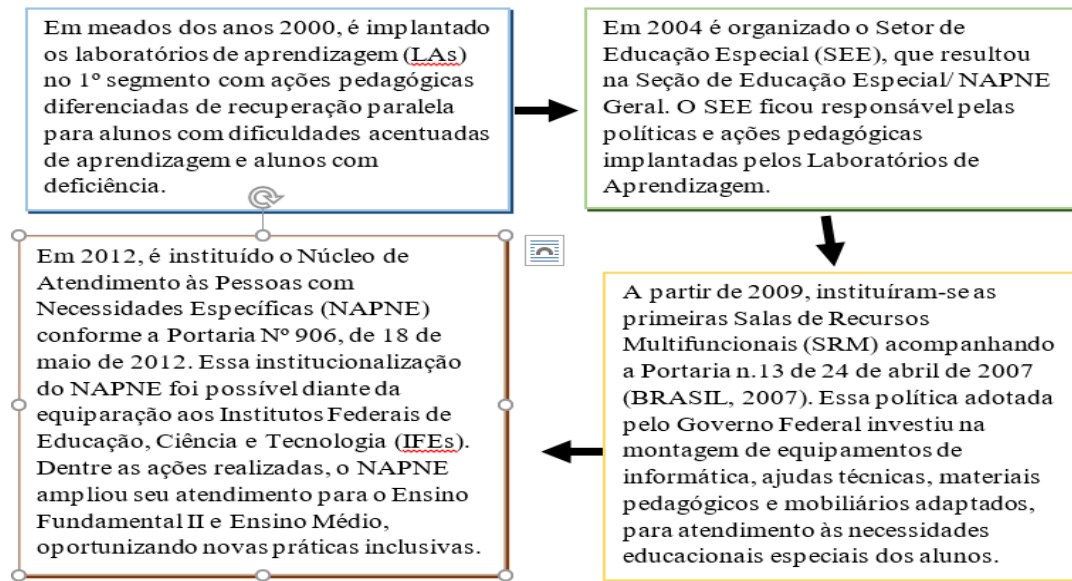
Desde 2014, as atenções da instituição se concentram para a produção do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). Organizado em grupos de trabalho, o novo documento vem sendo formulado, tendo como referência um texto base e recebendo diversas contribuições para a confecção da redação final. No ano de 2017, foi instaurado audiências públicas, convidando a comunidade escolar para participar dos debates sobre a documento parcial do PPPI.

Diferente da minuta parcial do PPPI que garante a discussão e presença de um capítulo exclusivo para Educação Especial, o Projeto Político Pedagógico produzido em 2002 não garantiu destaque para o tema, conforme análise de documentos da escola. As questões do campo socioeconômico e perfil cultural dos estudantes são expostos pelo documento como características mais relevantes na discussão sobre diversidade escolar.

Desta maneira, cabe um melhor entendimento das alternativas oferecidas pela instituição para atender essa diversidade que contempla os estudantes com necessidades educacionais especiais (NEES).

Frente à necessidade de atender estudantes com NEES e andar em consonâncias com as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar, a instituição alvo deste estudo passou a atender esta demanda, de maneira sistematizada, a partir dos anos 2000, conforme descrito por Marin (2015, p.54), pois era necessário “apoiar um número cada vez maior de estudantes que apresentava fraco desempenho acadêmico e dificuldades para acompanhar o ensino.” Apresentamos a seguir um organograma elencando as principais ações neste cenário, alvo desta pesquisa.

Quadro 5. Organograma principais políticas adotadas pela instituição na área da educação inclusiva.



Fonte: Marin (2015) e o site da página da instituição.

Esse processo histórico das ações estruturadas de educação especial na instituição alvo da pesquisa nos situa para compreendermos o local de pesquisa. O NAPNE, da unidade onde a pesquisa foi realizada, é atualmente coordenado por uma professora e em sua equipe conta com uma fonoaudióloga, uma pedagoga, uma revisora de braile, uma intérprete de libras e um técnico de assuntos educacionais (TAE) ¹⁶¹⁷. No ano de 2018, de acordo com a nova direção escolar da unidade, haverá uma mudança na coordenação do NAPNE, pelo fato do término da gestão 2014/2017, ocasionando uma relocação de cargos de chefia.

Na gestão 2014/2017 se atribui a sistematização do núcleo no campus por ações que deram notabilidade e investimento em logística e infraestrutura para o núcleo. Tendo como recorte o início do trabalho em 2014, o público alvo das ações do NAPNE era considerado reduzido diante da oferta crescente no decorrer dos anos até os dias atuais. A falta de compreensão dos professores sobre as ações do NAPNE, era expresso pelo comportamento de desconforto em estar no núcleo, bem como, apresentavam dificuldades de lidar com os desafios postos para o ensino de estudantes com NEES. O sentimento de desconfiança também se referia aos estudantes em relação ao NAPNE, conforme apontando a seguir.

Era perceptível o desconforto, tanto dos profissionais do campus, quanto dos alunos, gerado pela convivência com esses estudantes no ambiente escolar. Alguns profissionais manifestavam angústia de não saber como lidar com a situação. Procuraram meios, mas sozinhos em meio a turmas com muitos alunos, não conseguiam empreender algo mais efetivo. Outros profissionais tentaram começar um

¹⁷ Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas. Colégio Pedro II. **Blog do NAPNE**. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/napnescii/parcerias-projetos/>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

trabalho que possibilitasse a inclusão, mas, sem fundamentação teórica sobre as questões específicas que envolviam cada caso, não conseguiam ir muito diante (FARAH; SILVA, 2017, p.57).

Para efeito de elucidação, é importante destacar a ampliação das ações do NAPNE-SCII nos primeiros dois anos do projeto. No quadro abaixo podemos entender o aumento elevado do público alvo para o NAPNE, tendo como referência o ano de 2014 e o ano de 2015

Quadro 6. Quantidade de estudantes com diagnósticos atendidos pelo NAPNE

DIAGNÓSTICO	2014	2015
	QUANTIDADE DE ESTUDANTES	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
Autismo	2	2
Deficiência Múltipla	1	2
Deficiência Auditiva	1	2
Deficiência Intelectual	6	10
Deficiência física	1	2
Cego	1	1
Transtornos de aprendizagem	0	63
Total	12	82

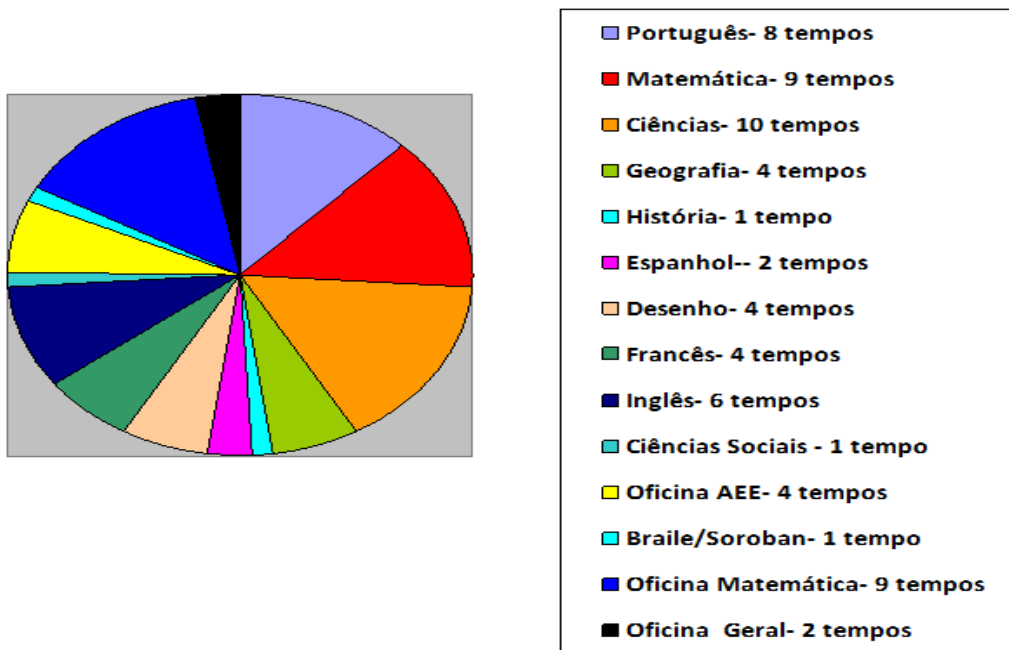
Fonte: Farah e Silva (2017) e os documentos acessados no NAPNE.

A dificuldade de estabelecer dados da quantidade exata de estudantes atendidos pelo NAPNE é devido a própria característica do núcleo de atender “[...] todo e qualquer estudante que bata à nossa porta solicitando ajuda” (FARAH; SILVA, 2017, p.58). Contudo, esse acolhimento característico do NAPNE aos estudantes respeita um planejamento prévio de atendimentos referente as demandas apresentadas na condição de aprendizagem de cada disciplina. Na 3ª certificação de 2017, estavam inscritos aproximadamente 110 estudantes distribuídos em atendimentos correspondentes as disciplinas do Ensino Fundamental II e as oficinas oferecidas pela equipe do NAPNE. No gráfico n.1, que segue, é apresentado um panorama destes atendimentos pelo NAPNE.

Atualmente, são 22 professores do Ensino Fundamental II, além da equipe do núcleo, destinando carga horária específica para as atividades do NAPNE. As disciplinas de Matemática, Ciências e Português obtêm maiores números de atendimentos. A quantidade de estudantes contemplados em cada atendimento varia em atividades individuais e grupos, de aproximadamente oito estudantes. O número de estudantes é organizado por diversos fatores: quantidade de professores disponíveis para o atendimento no NAPNE, o encaminhamento

pelos professores do turno regular, as habilidades e a frequência nos atendimentos e oficinas realizadas no contraturno. A dinâmica de oficinas foi pensada para contemplar a equipe do NAPNE que destinava sua carga horária para dar aula se diferenciando do atendimento dos professores de cada disciplina.

Gráfico 1. Quantidade de atendimentos e oficinas/por tempo de aula, realizados em 2017.



A proposta do NAPNE nesta escola apresentou possibilidades para atender as demandas de estudantes com NEE no Ensino Fundamental II. Para dinamizar as especificidades do currículo neste segmento, houve a integração de professores de cada disciplina ao NAPNE. Essa estratégia vai ao encontro as demandas da escolarização de cada disciplina, ampliando as possibilidades das ações e aprimoramento do atendimento dos estudantes

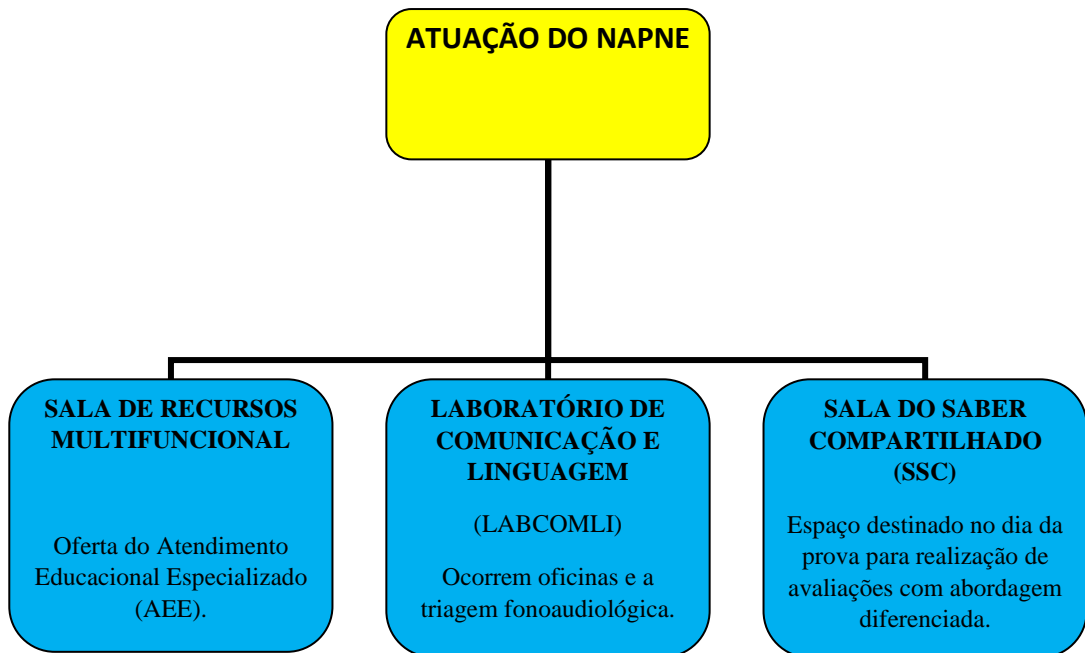
Outro fator relevante é o público alvo atendido pelo núcleo. Em contato inicial, para acesso ao campo, a professora coordenadora enfatiza que a filosofia do NAPNE é proporcionar suas ações para qualquer estudante em situação de dificuldades de aprendizagem, pois,

No Napne, em linhas gerais, lutamos pela acessibilidade do estudante de qualquer natureza (física, mental, entre outras) de modo que promovamos efetivamente, para cada estudante, o direito de pertence e participar dos grupos com os quais interage (FARAH; SILVA, 2017, p.55).

Essa empreitada visa estabelecer uma heterogeneidade do público alvo e estabelecer um entendimento mais amplo possível ao estudante com NEES. Essas e outras singularidades serão apresentadas a seguir na escolha dos participantes.

A sistematização das ações ofertadas aos estudantes, no campus deste estudo, pode ser observada conforme o organograma abaixo.

Quadro 7. Organograma das Organização das ações do NAPNE.



Fonte: Documentos acessados no NAPNE

A sala de recursos multifuncional (SRM) na escola tem como público alvo estudantes atendidos pela política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como: estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As atividades do Atendimento Educacional Especializado são oferecidas no contraturno. No turno regular, o NAPNE disponibiliza profissionais de apoio, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e mediação na sala de aula, ação esta realizada por estagiário. A sala de recursos dispõe de mesas grandes com cadeiras, armários onde se guardam jogos, materiais pedagógicos e documentos além de computadores utilizados geralmente pela equipe do NAPNE, podendo ser utilizado pelos estudantes e professores. A estrutura da sala compõe uma lousa, usada geralmente para dar informes, além de outros papéis informativos que explicitam as atividades realizadas no núcleo.

O Laboratório de Comunicação e Linguagem (LABCOMLI) atua em rede com o NAPNE na triagem realizada pela fonoaudióloga e na realização de oficinas. Após o encaminhamento dos estudantes feito pelos professores do turno regular, geralmente nas reuniões de Conselho de Classe (COC), esses estudantes passam por avaliações onde serão analisadas as habilidades no âmbito geral no campo do raciocínio lógico e matemático e linguístico. O resultado dessas provas proporciona um retorno ao(s) professor(es) sobre a avaliação e convida os responsáveis, quando necessário, esclarecendo possíveis ações, como exemplo, um encaminhamento para buscar atendimento neurológico para o estudante ou explicando a necessidade da realização de atendimentos pelo NAPNE no contra turno.

A indicação para a triagem da fonoaudiologia pode também ser sugerida pelo Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) e sugerido pelos responsáveis do estudante. Também são realizadas oficinas na sala do LABCOMLI, como a oficina de língua brasileira de sinais (Libras) oferecido para estudantes e servidores e a oficina oferecida pela fonoaudiologia, dando atenção especial para estudantes com transtorno /distúrbio de aprendizagem e estudantes que se encontram com dificuldades de aprendizagem. Para esse público alvo, existe o desejo do NAPNE na implantação do Laboratório de Aprendizagem no Ensino Fundamental II. Assim, os estudantes com transtornos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, como TDAH, dislexia, teriam um espaço com ações pedagógicas que auxiliem no processo de escolarização.

A Sala do Saber Compartilhado (SSC) oportuniza aos estudantes que demandam de estratégias diferenciadas no dia da prova, ações que auxiliem na realização das avaliações. Esse espaço foi fundamental para a organização de um calendário flexível e ampliado para realização de provas. O cronograma diferenciado de provas possibilita uma mobilização da equipe do NAPNE junto com os professores de cada disciplina para realizar ações como a oferta de leitor, mediador, transcritor dentre outros suportes necessário para os estudantes.

Conforme algumas conversas realizadas no NAPNE com a coordenadora do núcleo, foi sugerido o acompanhamento, para este estudo, de quatro estudantes do 8º ano, alvo do atendimento do NAPNE. Pertencentes à mesma turma, os sujeitos em questão junto com os professores do ano escolar são os participantes da pesquisa abordados no item a seguir.

3.3 Participantes:

A referente pesquisa pensou na participação de professores, equipe pedagógica e estudantes matriculados no Ensino Fundamental II do *Campi São Cristóvão II*.

A proposta de um estudo sobre o cenário do Ensino Fundamental II, envolvendo as ações curriculares com estudantes com NEEs, foi exposto e problematizado como um anseio existente na instituição alvo desta pesquisa, conforme informou a coordenadora do NAPNE, no primeiro encontro pessoal realizado na própria instituição.

Sobre os aspectos que viabilizam a pesquisa e a caracterização dos participantes estudantes, o *Campi UESC* proporciona estratégias sobre as demandas de processo de escolarização dos estudantes com NEEs ao indicar que também são alvo das ações desenvolvidas pelo NAPNE os que apresentam dificuldades no processo de escolarização, sem a caracterização da deficiência, autismo ou altas habilidades. Esse acolhimento com os estudantes, no sentido amplo das NEEs corrobora para reflexões sobre o currículo escolar e seus padrões avaliativos.

Neste contexto, a turma do 8º ano pareceu ser o cenário ideal para a proposta da pesquisa, identificada, em conjunto com a coordenadora e professores do NAPNE, como a turma que demanda mais ações pedagógicas dos professores. A turma tem 33 estudantes, no turno da manhã, com seguinte a distribuição das disciplinas e tempos correspondentes:

Quadro 8. Distribuição de disciplinas e seus respectivos tempos

T	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	SÁB. I ¹⁸	SÁB. II
1º	MATEMÁTICA	ED. FÍSICA	PORTUGUÊS	DESENHO	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	DESENHO
2º	INGLÊS	ED. FÍSICA	FRANCÊS	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	DESENHO
3º	PORTUGUÊS	C. SOCIAIS	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	INGLÊS	GEOGRAFIA	HISTÓRIA
4º	PORTUGUÊS	C. SOCIAIS	MATEMÁTICA	ARTES	INGLÊS	GEOGRAFIA	HISTÓRIA
5º	FRANCÊS	HISTÓRIA	ED. MUSICAL	GEOGRAFIA	PORTUGUÊS		ARTES
6º	FRANCÊS	HISTÓRIA	ED. MUSICAL	GEOGRAFIA	PORTUGUÊS		ARTES

Fonte: Documentos acessados na instituição

Para estabelecer uma aproximação com os professores da turma, foi importante para contatá-los para saber qual era o horário dos intervalos entre uma aula e outra, momento propício para marcação de entrevistas e conversas pontuais.

¹⁸ A instituição distribui no ano letivo uma alternância de disciplinas no sábado denominadas sábado I e sábado II.

Neste contexto, foram **participantes** os professores da turma 805, os professores que realizam atividades no NAPNE e demais integrantes desta equipe pedagógica, além dos próprios estudantes. A participação desses professores na pesquisa foi beneficiada pelo motivo de alguns professores do turno regular realizarem atividades no NAPNE no EF-II.

No NAPNE, a equipe multiprofissional consiste em 6 profissionais concursados distribuídos em diversas funções, conforme podemos visualizar no quadro a seguir.

Quadro 9. Caracterização dos participantes do NAPNE.

FUNÇÃO	SEXO	FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO NAPNE
Coordenadora (C1) ¹⁹	F	Mestre em Língua Portuguesa e especialista em Educação Inclusiva.	40h	4 anos
Revisora em Braille (T1)	F	Ensino Médio completo. Especializada em revisão de textos braile (120h)	40h	3 anos
Tradutora e Intérprete em Libras (T2)	F	Ensino Superior em Serviço Social e especialização em Tradução e Interpretação de Libras.	30h	3 anos
Pedagoga (T3)	F	Ensino Superior em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e Mestranda em Diversidade e Inclusão	40h	3 anos
Técnico em Assuntos Educacionais (TAE)- (T4)	M	Licenciatura em Matemática, especialização em Novas Tecnologias no Ensino de Matemática e “Míster em Física y Matemáticas com especialidade em Biomatemática”.	30h	2 anos
Fonoaudióloga (T5)	F	Ensino Superior em Fonoaudiologia, curso de Aprimoramento em Dislexia e outros, Distúrbios de Aprendizagem e Aprimoramento em Diversidade Escolar.	30h	3 anos
Estagiária (mediação- T6)	F	Cursando a graduação de Pedagogia.	20h	-
Estagiária (T7)	F	Cursando a Graduação de Pedagogia	20h	-

Fonte: Dados extraídos das entrevistas concedidas pelos profissionais

O NAPNE também conta com duas estagiárias de pedagogia que destinam carga horária de 20h semanais. Uma das estagiárias foi alocada para atuar como mediadora em sala de aula, conforme função denominada pelo NAPNE, de dois estudantes da turma pesquisada. Além disso, existe uma profissional de apoio para atuar na turma no atendimento de uma aluna que demanda de auxílio para a mobilidade da cadeira de rodas, higiene pessoal e nas atividades em sala de aula como cópia no caderno do registro na lousa.

¹⁹ As siglas correspondem ao cargo desempenhado na instituição e serão utilizadas para identificar tais participantes.

O levantamento inicial apontou que existem 12 professores que lecionam na turma no turno regular. Foram entrevistados 8 professores da turma 805, de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

Quadro 10. Caracterização dos professores.

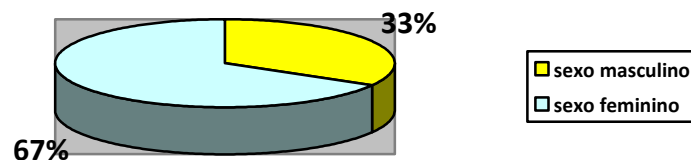
FUNÇÃO	SEXO	FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
Professor de Artes Visuais (P-1)	M	Licenciatura em Artes e especialização em Tecnologia Educacional.	40h
Professor de História (P-2)	M	Ensino Superior em História	40h
Professora de Francês (P-3)	F	Licenciatura em Letras- Português/Francês e especialização em Língua Estrangeira-Francês.	40h
Professora de Música (P-4)	F	Graduação e Mestrado em Música e Especialização em Psicopedagogia.	40h
Professor de Inglês (P-5)	M	Licenciatura em Letras- Português/ Inglês e Doutorado em Língua Estrangeiras- Inglês	40h
Professora de Ciências (P-6)	F	Ensino Superior em Ciências Biológicas	40h
Professora de Matemática (P-7)	F	Licenciatura em Matemática	40h
Professora de Português (P-8)	F	Licenciatura em Letras/Português	40h

Fonte: Dados extraídos das entrevistas concedidas pelos profissionais

Os gráficos abaixo apresentam a caracterização destes, conforme descrição de sexo, formação e faixa etária. Os dados foram obtidos através de formulário preenchido pelos participantes nos dias das entrevistas.

Relacionado à questão do sexo, foram 3 professores que responderam sexo masculino e 5 professoras do sexo feminino, assim caracterizada:

Gráfico 2. Caracterização dos participantes conforme o sexo.



Fonte: Dados extraídos das entrevistas concedidas pelos professores

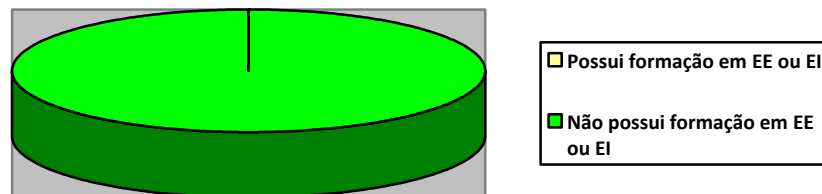
O perfil docente traçado no PPP da escola projetou um percentual de 70,41% para o gênero feminino e 29,59% para o masculino (COLÉGIO PEDRO II/ BRASIL, 2002), dado que se aproxima dos dados deste estudo.

Sobre a formação docente, os participantes declararam não terem tido abordagem alguma sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva. Esse dado expõe uma realidade presente no Ensino Fundamental II e corrobora com dados de outros estudos sobre a necessidade de atender o público alvo conforme os autores destacam abaixo.

Os números expostos no último senso escolar (INEP, 2012) reforçam a urgência da melhora da formação de professores em nosso país. Aproximadamente 80% dos alunos com necessidades educacionais especiais estão matriculados na rede pública de ensino. Foi possível observar um crescimento no número total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais entre os anos de 2011 e 2012, de 584.124 para 628.768 (uma variação de 7,6%). Os dados também mostraram que mais de meio milhão de alunos com necessidades especiais estavam matriculados no ensino fundamental, um avanço de 7,7% com relação ao ano anterior. O maior crescimento no número de matrículas deste sistema, porém, deu-se no ensino médio, representando um aumento de 24,9% (GRECUOL, GOBBI e CARRARO, 2013, p.311).

Os dados expõem a necessidade de atender as especificidades dos estudantes “assegurando que os currículos dos cursos de formação e capacitação de professores estejam voltados para prepará-los a atender alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares”.(GLAT; NOGUEIRA, 2003, p.139) Os relatos dos professores participantes que procuraram abordar esse assunto partiram do argumento de desejarem se capacitar em Educação Especial ou Educação Inclusiva, desde que essa formação seja oferecida pelo núcleo de referência na área, no caso o NAPNE.

Gráfico 3. Caracterização dos participantes sobre formação em Educação Especial ou Inclusiva.

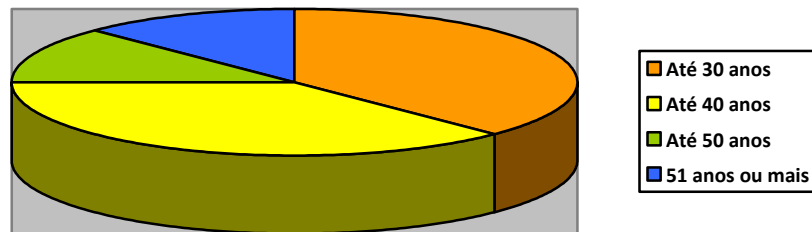


Fonte: Dados extraídos das entrevistas concedidas pelos professores

Sobre o perfil dos docentes, por faixa etária, os dados contidos no documento PPP mostram que existiam 1,22% de professores até 25 anos, 1,94% até 30 anos, 31,73% até 40 anos, 20,41% até 50 anos e 5,92% maior de 50 anos.

No gráfico abaixo, 3 professores declararam possuir até 30 anos, 3 professores com faixa etária até 40 anos, 1 professor até 50 anos e 1 professor com 51 anos ou mais. De acordo com a direção da unidade, o aumento de professores com idade até 30 anos ocorre pela maior oferta de contratos temporários, carga horária de 40 horas.

Gráfico 4. Caracterização dos participantes conforme a formação a faixa etária



Fonte: Dados extraídos das entrevistas concedidas pelos professores

Foram participantes, também, os estudantes da turma do 8º ano atendidos pelo NAPNE na escola. Logo, temos quatro estudantes alvo para as investigações relacionadas a esta pesquisa, identificados no quadro 11, em seguida.

Quadro 11. Caracterização dos alunos alvo.

Estudante	Sexo	Idade	Diagnóstico	Atendimentos Inscritos no NAPNE
M.	M	14	Deficiência física	Matemática
A.	F	14	Deficiência física/ Síndrome de Charcot	-----
L.	M	15	Deficiência Intelectual	Português Ciências Inglês AEE ²⁰
Y.	F	14	Déficit Cognitivo	Português Ciências Inglês AEE

Fonte: Dados extraídos nos documentos acessados.

²⁰ O atendimento identificado como AEE era desempenhado pela Pedagoga do NAPNE e se consistia na organização de planos de estudos para auxiliar nas disciplinas do 8º ano.

Conforme posto anteriormente, a flexibilidade do NAPNE referente à estratégia institucionalizada para contemplar estudantes em situação de vulnerabilidade no processo de escolarização coloca o cenário alvo da pesquisa em condição ampliada, pois caracteriza uma multiplicidade de sujeitos com diferentes trajetórias escolares em relação ao currículo e seus desdobramentos no processo de ensino ofertado, também no turno escolar da turma do estudante.

As estratégias pensadas para esses estudantes partem da disponibilidade para estar nos atendimentos no contraturno. A inviabilidade da aluna A de estar nos atendimentos no contraturno é um exemplo. Atendimentos no mesmo horário para os estudantes L e Y foram pensados para acompanhar o entrosamento da dupla na sala de aula e melhor estruturar as atividades quando presentes, pois a assiduidade de ambos era um fator a ser observado e articulado.

O estudante M também teve sua inscrição no atendimento reorganizada pela mudança de prioridades no atendimento da disciplina e disponibilidade da professora. Assim, o estudante recebe atendimento em Matemática quando por algum motivo falta a aula, por exemplo. Assim, este tem a possibilidade de ter acesso ao que aconteceu na aula em que faltou.

Outro aspecto imprescindível para a análise sobre o perfil dos estudantes é a faixa etária pertencente no Ensino Fundamental II. Em período regular a classificação etária de 11 a 14 anos²¹ evidencia uma fase dita de transição da pré-adolescência. O Estatuto da Juventude (BRASIL, 2015) classifica jovens a partir de 15 até 18 anos como jovens adolescentes. O termo pré-adolescente ainda é tratado como uma fase de transição sem uma demarcação social que garanta seu empoderamento na sociedade. Para Freitas (2013, p.5) “podemos sugerir que o início da puberdade corresponde à pré-adolescência, ou seja, o término da infância e o início da adolescência, transição que pode causar alguns impactos no convívio familiar, escolar e social.” Assim, cabe nos atentarmos as essas singularidades compreendidas nessa faixa etária para atuarmos no campo de pesquisa de forma coerente e pertinente aos sujeitos envolvidos.

²¹ A resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (CNE/BRASIL, 2010) orienta que a escolarização do Ensino Fundamental compreende a duração de 9 anos contemplando a faixa etária de estudantes com 6 a 14 anos. Essa idade própria não restringe aos demais estudantes em obter condições de frequentar o processo de escolarização do Ensino fundamental.

3.4 Procedimentos gerais da pesquisa

Para termos acesso às informações do campo de pesquisa, estabelecemos o primeiro contato pelo aplicativo *WhatsApp* com a coordenadora do NAPNE. A comunicação por meio de mensagens registrado no celular foi fundamental para adequarmos a disponibilidade de agenda da coordenadora e para encaminharmos a primeira conversa pessoal com a finalidade de uma visita às dependências do núcleo e apresentação da proposta de pesquisa. Desta forma, formalizamos uma carta de apresentação (Apêndice A) manifestando interesse em realizar a pesquisa na instituição.

Neste primeiro encontro, apresentamos e dialogamos sobre a estrutura da pesquisa com informações essenciais como: problemas de pesquisa, objetivos, percurso metodológico e revisão bibliográfica. Tanto a carta de apresentação quanto o documento com a “pré-estrutura do projeto” viabilizaram a organização das ideias relativas ao delineamento da pesquisa junto à escola, assim como o encaminhamento, pela coordenadora do NAPNE, para a abertura de processo, no Protocolo Geral da Reitoria, para a realização da pesquisa, encaminhado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), no qual, emitiram a Declaração de Anuência e Termo de Compromisso (Anexo n. 01). Este projeto foi submetido à Plataforma Brasil, no qual recebeu parecer *aprovado*, sob o número de protocolo n. CAAE: 82382317.2.0000.5282 (Anexo n. 2).

Atendidos os trâmites burocráticos, inclusive sobre o processo do parecer do Comitê de ética, a Diretoria de pesquisa do PROPGPEC avaliou os processos e emitiu as autorizações dos pesquisadores interessados. Tendo o aceite para o campo, foi entregue aos participantes da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Para os estudantes menores de idade é necessário a emissão do Termo de Autorização do Uso de Imagem e Depoimentos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser preenchido pelos responsáveis legais dos destes (Apêndice E).

No desenvolvimento da pesquisa, a fase exploratória favoreceu a confirmação da delimitação no estudo de caso. Os dados coletados através da observação participante, foram registrados no diário de campo e, no decorrer da pesquisa. Nos meses de outubro até dezembro de 2017, foi gerado um arcabouço da pesquisa com notas de campo, acesso a documentos no NAPNE, coleta de entrevistas e estabelecimento de vínculos que pudessem ampliar as possibilidades de coleta de dados. No mês de janeiro, durante as férias escolares, foi possível analisar os dados já coletados, dar continuidade ao texto da dissertação e pensar

estratégias para o retorno ao campo em fevereiro, para novas observações e investigação dos dados que ampliassem a interpretação do objeto de estudo.

A instrumentalização da pesquisa e as técnicas utilizadas podem ser compreendidas com mais detalhes no item a seguir.

3.5 Instrumentos e técnicas de pesquisa

Para Martucci (2001) existem três tipos de técnicas de pesquisa pertinentes para o estudo de caso, as quais foram adotadas neste estudo:

- Observação participante: Essa denominação representa a interação do pesquisador com o objeto de estudo, considerando o contexto social e os sujeitos envolvidos, podendo influenciar e ser influenciado na observação das ações.
- Entrevista: Caracteriza-se num diálogo estabelecido por duas pessoas, em que o entrevistador busca obter o máximo de informações de forma objetiva e intencional.
- Textos escritos pelo sujeito: As vivências expressas em diário de campo em primeira pessoa registadas por depoimentos e outros fontes de informação são fundamentais para analisar em conjunto com a observação participante e da entrevista.

Além disso, observamos a importância da articulação entre a aplicação dos instrumentos de pesquisa, pois um poderá favorecer a aplicação dos demais instrumentos e possibilitará, em maior ou menor abrangência, o reconhecimento dos aspectos e realidade que cerca os participantes e o objeto de pesquisa.

Nos primeiros contatos, onde já se caracteriza a fase inicial das observações, a relação estabelecida com coordenadora do núcleo possibilitou um vínculo fundamental para a realização de novos encontros a serem realizados. A preocupação de apresentar a sala do NAPNE e alguns funcionários que estavam presentes, além de expressar sua concepção em relação à educação especial, proporcionou uma melhor orientação sobre as posições dos sujeitos e a dinâmica do trabalho no NAPNE.

Devido à dinâmica de horários dos professores do Ensino Fundamental II e equipe pedagógica, o pesquisador necessitou se adequar às demandas da grade de horários, da matriz curricular do Ensino Fundamental II (EF-II) e da organização institucional na área da educação especial. Desta forma, foi substancial para a realização da pesquisa concatenar aspectos como as questões específicas do processo de ensino e aprendizagem de determinada disciplina, juntamente com as situações comuns que concernem aos estudantes, alvo das estratégias do AEE e a organização de docentes e equipe pedagógica.

As observações foram fundamentais na organização da coleta de dados junto aos participantes do estudo, na estruturação dos instrumentos e técnicas de pesquisa, sendo estes o registro em diário de campo, a entrevista semiestruturada, a observação participante e a videogravação.

Foram realizadas aproximadamente 60 dias de observação participante, sendo 10 dias em sala de aula e 50 dias nos atendimentos realizados pela equipe do NAPNE na sala multifuncional, em horários que variaram entre manhã e tarde, com tempo de duração de 300 minutos/ 5 horas cada dia. Ao fim do período de observação totalizaram 300 horas de observação entre sala de aula e atendimentos no NAPNE.

No contexto da **observação participante**, o pesquisador posiciona-se além do papel de interlocutor, compreendendo os temas pertinentes à realidade dos participantes. Para Valladares (2007) existem algumas recomendações importantes para realizar observações, consideradas neste estudo, sendo: estabelecer rotina e observar tempo hábil que atenda aos envolvidos; compreender as relações sociais existentes; preservar seu papel de pesquisador e seu olhar “de fora” para o grupo; manter bons contatos no campo de pesquisa; saber observar os erros da pesquisa para aprimorar as ações futuras na abordagem do grupo; a pesquisa exige um legado para o campo de pesquisa.

A percepção e apreensão do cotidiano pela fala dos sujeitos estão inseridas em um contexto que valida um olhar especial para esse tipo de registro baseado na observação. Para Godoy (1995), o pesquisador precisa captar o fenômeno estudado considerando as pessoas envolvidas e todos os aspectos importantes. As características psicossociais relacionadas às observações de um coletivo tornam a imersão dos sentidos existentes uma relação intensa do pesquisador com seu objeto de estudo. Essa relação direta com os atores sociais da pesquisa adverte, conforme Manzotti e Gerwandsznajder (1999), para uma precaução tanto no pertencimento do lugar pesquisado, quanto para o contato e estabelecimento de vínculos com os participantes da pesquisa. Os atores sociais ganham protagonismo por suas práticas e devem ser analisadas com a devida importância. Essas interpretações e análises são compreendidas na citação abaixo como desassociáveis das questões sócio emocionais.

Na interpretação é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.682).

Desta forma, as interpretações invocam uma observação minuciosa sobre as particularidades explícitas e implícitas do contexto. A formulação de hipóteses acompanha o

processo de observações em busca de revelações contidas no espaço pesquisado. Nesse processo, as observações puderam ter constatações mais informais das atividades descritas e dos sujeitos analisados e as entrevistas complementaram os vínculos sociais para uma compreensão ampla do contexto pesquisado.

Para melhor elucidação dos relatos e observações coletados, alguns recursos como imagens, quadros, esquemas e transcrição de momentos importantes são apresentados neste trabalho. Mazzotti (2006) afirma que a pesquisa deve expressar para os leitores as experiências do objeto estudado de forma suficientemente descritiva. Pensar nestas estratégias e recursos para o registro é uma preocupação necessária para transpor com clareza as experiências advindas da relação com os sujeitos e o ambiente (COUTINHO; CHAVES, 2002).

Importante entendermos as diferentes possibilidades de entrevista e métodos investigativos. No primeiro contato estabelecido no NAPNE, observamos que os envolvidos nas atividades do núcleo possuíam anseios que reforçavam as hipóteses do problema de pesquisa. Planejando as observações participantes futuras, os encontros foram realizados com o caráter de sondagem, para então delinear a entrevista a ser aplicada. Importante destacar que esse tipo de atividade para a entrevista não diminui as responsabilidades e preocupações para execução desse instrumento, contudo estimula a fase exploratória nesse processo investigativo. Conforme endossa Duarte (2004, p.2016) “Realizar entrevistas, sobretudo se forem semiestruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal [...]”.

As informações geradas do acesso aos documentos sobre o percurso escolar dos estudantes participantes, sobre os dados de quantidade de atendimentos realizados e frequência dos estudantes, os critérios de avaliação e demais questões do cotidiano curricular foram registradas com fotografias e anotações no bloco de notas. Alguns documentos estão disponíveis na internet, como o projeto político pedagógico da instituição e algumas ações realizadas na escola, sendo atualizadas no site da instituição.

Na medida em que as informações proporcionadas pelas entrevistas foram coletadas, os roteiros direcionaram de forma flexível as possibilidades de instigar relatos que reunissem mais dados para o estudo. A dinâmica de flexibilidade dos dados coletados nas entrevistas acompanhou um prévio desenho de roteiro (Apêndice B e I). A constituição de temas gerais e uma certa liberdade para a relação de pergunta e resposta do entrevistador com o entrevistado, indicou que as provocações e formas de interlocução na entrevista podiam suscitar encaminhamentos diversos na coleta de dados.

A coleta de dados, a partir desta técnica, fica prevista para o momento em que a consolidação das observações ofereça a oportunidade de executar a aplicação da entrevista semiestruturada. Para Minayo (2013) a entrevista semiestruturada é ideal por flexibilizar o número de participantes, tendo o entrevistador a condição de estimular as conversas em busca de coletar informações e otimizar esses dados para a pesquisa. E, nesse sentido, a organização do instrumento combinou perguntas fechadas e abertas na perspectiva de extrair do sujeito ideias e experiências, respeitando suas questões socioemocionais e psicossociais, na construção dessa confiabilidade na entrevista, pois.

[...] para se estabelecer uma relação de confiança, é necessário um conjunto de elementos (sentimentos, pensamentos, motivações) que não é possível tratar aqui. Mas, além da já comentada importância do trabalho pessoal e humano do pesquisador, cabe apontar que o pesquisador deve ter um respeito profundo pela condição do outro, pelas suas experiências e histórias (NARITA, 2006, p.27).

A aplicação de entrevistas pede que o pesquisador tenha atenção a alguns detalhes de forma que este instrumento se torne, de fato, um meio de coleta de dados possível e pertinente ao seu fim. Conforme Belei *et al.* (2008, p.190), há algumas dicas de comportamento do pesquisador no momento da entrevista que merecem ser consideradas:

Um bom entrevistador é aquele que sabe ouvir, mas ouvir de forma ativa, demonstrando ao entrevistado que está interessado em sua fala, em suas emoções, realizando novos questionamentos, confirmando com gestos que o ouve atentamente e que quer compreender suas palavras, mas sem influenciar seu discurso. Ele aprofunda o relato do participante e mostra atenção sobre detalhes importantes.

Tendo como objetivo extrair o máximo da comunicação entre o pesquisador e os participantes, o êxito da proposta da entrevista demanda do conhecimento do pesquisador sobre o teor das perguntas e direcionar perguntas claras, engendrando dados imprescindíveis para o conhecimento sobre o objeto do estudo. As entrevistas feitas com os participantes forneceram informações e experiências imprescindíveis para compreender a realidade local.

As entrevistas foram realizadas na sala do NAPNE e no Laboratório de Comunicação e Linguagem (LABCOMLI). A maioria das entrevistas ocorreu no LABCOMLI devido ao laboratório possuir menos atendimentos em relação à sala do NAPNE, ajudando na captação de som e reservando um espaço para esse momento. Para este momento utilizamos a videogravação para o registro dos depoimentos e gravação em áudio, para aqueles participantes que se sentiam mais à vontade com o áudio, somente.

E, a partir da articulação e sistematização das destes três instrumentos de pesquisa, a **videogravação** foi aplicada como um quarto instrumento e meio de registro da realidade pesquisada. Esta teve a finalidade de “reproduzir a fluência do processo pesquisado” [...],

observar pontos que muitas vezes não são percebidos”, como afirmam Belei *et al.* (2008, p. 193). As imagens coletadas, em 16 sessões com duração de 60 minutos cada sessão, além de servirem para ampliar as características e peculiaridades do objeto observado serviram de base para a organização e elaboração do produto produzido para este estudo. Além destas considerações sobre esta forma de coleta de dados, vale salientar que o registro da imagem, conforme apontam Belei (*ibidem*),

[...] oferece à prática de observação e descrição, um suporte a mais, um novo olhar [...] O uso da videogravação revolucionou as práticas diárias das pessoas e permitiu que os avanços fossem incorporados também às ações educativas[...].

Para além da observação participante e da entrevista semiestruturada, **o registro das notas de campo** foi outro instrumento que, em conjunto com estes dois já explanados, compôs os meios de coletas de dados. A importância das notas de campo reforça o caráter primordial desse instrumento de pesquisa.

As notas de campo foram produzidas no contexto da pesquisa encarada como técnica investigativa de grande valia. Assim, é descrito a seguir um exemplo de como foi feito o registro das notas de campo.

Nota do diário de campo (15/ 12/ 17):

Na sala do NAPNE, o aluno M juntamente com outro colega de turma que forma sua dupla utilizam o espaço para a realização de uma atividade de casa de Francês. A mãe do aluno M está presente e os ajuda na atividade. O trabalho se consiste em reproduzir em uma maquete os cômodos de uma casa, identificando na língua francesa cada móvel e seus cômodos. A dupla do aluno M aparenta não estar muito interessado em realizar a atividade e sai da sala do NAPNE deixando o aluno M e sua mãe realizando a atividade. A professora de Francês entra na sala e pergunta o motivo do aluno M estar fazendo sozinho a atividade. As evidências incitam a professora em transpor um descontentamento com o outro aluno, dizendo que ia tirar pontos de participação do colega do aluno M. Em outra mesa, a professora de Ciências está ensinando para 4 alunos pertencentes ao público alvo do NAPNE. A Revisora em Braille está em outra mesa ouvindo um áudio no celular.

3.6 Análise dos dados

Os dados analisados foram constituídos a partir da coleta feita através dos instrumentos de pesquisa e de registro estruturado das informações. 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).

Importante a orientação e comprometimento na condução da análise das informações de forma que o registro exponha a realidade de dados descrita pelas ações observadas. Neste contexto, a técnica da análise do conteúdo encaminha prepositivamente as interpretações descritas no processamento dos dados. Desta forma, foi fundamental a leitura de textos coletados e documentos obtidos de forma prudente e com redobrada atenção para que todos os dados pudessem ser considerados 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.

As estratégias curriculares observadas e o contexto dos estudantes com necessidades educacionais especiais são analisados a partir das práticas curriculares desenvolvidas para os estudantes alvo da pesquisa e as ações docentes no contexto da sala de aula. Assim, houve uma preocupação de trazer as experiências relatadas e observações obtidas no NAPNE da unidade, os professores e estudantes.

A importância do desenvolvimento da análise documental aponta com uma fase que antecipa a constituição de um banco de dados e sistematiza as técnicas de documentação. Podemos encontrar uma definição sobre análise documental através da indagação sobre o conceito.

O que é análise documental? Podemos defini-la como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta a referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (BARDIN, 1977, p. 45).

Foi estabelecido para a análise de dados das práticas curriculares, um modelo que categoriza tais práticas com o Diagrama de Venn²². A seguir, o quadro explicita o que compreende cada categoria de análise. Para a discussão destas, os dados coletados foram analisados em conjunto, ou seja, em triangulação entre as informações das entrevistas,

²² O capítulo 2.1 “Práticas curriculares da perspectiva da educação inclusiva” apresenta o conceito de Diagrama da Venn e sua aplicação na pesquisa.

observações e suas notas de campo, videografações, na tentativa de relacionar, comparar, revelar, estabelecer análises sobre o objeto investigado.

Quadro 12. Categorias de análise

Modelo referente a prática curricular	Adequação ao contexto curricular na perspectiva da Educação Inclusiva.
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 para a pesquisa, no próximo capítulo apresentamos as reflexões e análises sobre o contexto do estudo.

4 PRÁTICAS CURRICULARES E A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA REALIDADE

A proposta deste capítulo visa analisar os dados sobre as práticas curriculares, partir da significância das ações docentes pensadas para os estudantes com necessidades educacionais especiais e a possibilidades proporcionadas para estes estudantes no processo de escolarização no Ensino Fundamental II.

A partir da investigação sobre documentos e experiências vivenciadas no cenário campo da pesquisa, este capítulo está organizado em dois momentos. O primeiro trata das análises a partir dos documentos acessados no campo. O segundo momento trata das análises que envolvem as percepções e concepções dos professores e estudantes participantes, sobre as práticas curriculares, foco deste estudo.

4.1 Dados a partir da análise documental no contexto escolar

As informações coletadas por intermédio de documentos e registros foram disponibilizadas pela instituição através do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) e do Núcleo de Atendimento a pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), da escola alvo da pesquisa, além do portal desta e sites oficiais do governo brasileiro.

O recorte desta análise qualitativa e descritiva compreendeu as ações organizacionais com o viés dos dados e informações que explicitem ao processo da educação especial na perspectiva da inclusão na instituição. Os contatos iniciais com o espaço do campo indicaram a necessidade de um olhar especial para as ações do NAPNE, em particular, na promoção de ações na área da inclusão escolar. Tal viés tem sua validade a partir da possibilidade de observação sobre um foco que, ao gerar dados que detalham um contexto, pode vir a ser referência para análises sobre outros casos, como apontam Bogdan e Biklen (1994) e André (2005).

Conforme a Portaria nº1887 (BRASIL, 2017), o NAPNE tem sua política orientada pelo PNE (BRASIL, 2011) pelas atribuições legais do decreto 6.571 (BRASIL, 2008) que dispõe o Atendimento Educacional Especializado, conforme o art.1 § 1º, “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular”.

Importante situar o espaço físico, os recursos disponibilizados e as práticas pedagógicas do NAPNE para compreendermos as especificidades deste núcleo. Localizado no prédio exclusivo ao Ensino Fundamental II no *campus*, a sala do NAPNE possui um ambiente que abriga equipamentos, mobiliários e materiais didáticos /pedagógicos para uso dos profissionais e estudantes. O manual de orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010) enumera e especifica em sala I e sala II os itens necessários para a oferta do atendimento educacional especializado. A seguir podemos analisar os itens contidos no NAPNE e que são orientados para serem disponibilizados pelo AEE, conforme programa acima mencionado.

Quadro 13. Composição de itens das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I

EQUIPAMENTOS	SIM	NÃO	MATERIAIS DIDÁTICO/PEDAGÓGICO	SIM	NÃO
02 MICROCOMPUTADORES	X		01 MATERIAL DOURADO		X
01 LAPTOP	X		01 ESQUEMA CORPORAL		X
01 ESTABILIZADOR	X		01 BANDINHA RÍTMICA		X
01 SCANNER	X		01 MEMÓRIA DE NUMERAIS I	X	
01 IMPRESSORA LASER	X		01 TAPETE ALFABÉTICO ENCAIXADO		X
01 TECLADO COM COLMÉIA		X	01 SOFTWARE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA	X	
01 ACIONADOR DE PRESSÃO	X		01 SACOLÃO CRIATIVO MONTA TUDO		X
01 MOUSE COM ENTRADA PARA ACIONADOR	X		01 QUEBRA CABEÇAS-SEQUÊNCIA LÓGICA		X
01 LUPA ELETRÔNICA	X		01 DOMINÓ DE ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS		X
MOBILIÁRIO	SIM	NÃO	01 DOMINÓ DE FRASES	X	
01 MESA REDONDA	X		01 DOMINÓ DE ANIMAIS EM LIBRAS		X
04 CADEIRAS	X		01 DOMINÓ DE FRUTAS EM LIBRAS		X
01 MESA PARA IMPRESORA	X		01 DOMINÓ TÁTIL	X	
01 ARMÁRIO	X		01 ALFABETO BRAILLE	X	
01 QUADRO BRANCO	X		01 KIT DE LUPAS MANUAIS		X
02 MESAS PARA COMPUTADOR	X		01 PLANO INCLINADO SUPORTE PARA LEITURA		X
02 CADEIRAS	X		01 MEMÓRIA TÁTIL	X	

Fonte: Documentos acessados na instituição

Quadro 14. Composição de itens extra das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II

EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICO/PEDAGÓGICO	SIM	NÃO
01 IMPRESSORA BRAILLE-PEQUENO PORTE	X	
01 MÁQUINA DE DATILOGRAFIA BRAILLE	X	
01 REGLETE DE MESA	X	
01 PUNÇÃO	X	
01 SOROBAN	X	
01 GUIA DE ASSINATURA	X	
01 KIT DE DESENHO GEOMÉTRICO		X
01 CALCULADORA SONORA		X

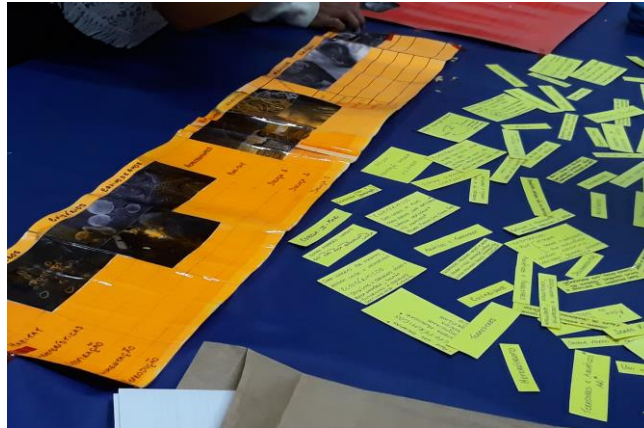
Fonte: Documentos acessados na instituição

Destaca-se que a orientação sobre os equipamentos da sala do tipo II além de contemplar os recursos da sala I, complementa equipamentos e materiais didático/pedagógico específicos para acessibilidade de estudantes com deficiências visuais.

Observou-se que as atividades oferecidas pelo NAPNE no Ensino Fundamental II possuem uma dinâmica singular quando é pensado o uso de materiais pedagógicos/ didáticos do AEE na formulação das suas atividades. O NAPNE promove no contraturno comum, atividades que correspondem ao currículo pertencente às disciplinas na classe comum, mas pensadas com outras estratégias que correspondam às questões da aprendizagem do público alvo do núcleo.

Essa concepção de atividades pedagógicas do NAPNE proporciona outras possibilidades de abordagem de uma temática na sala de aula ou a ampliação do tempo da atividade realizada na sala de aula. Entretanto, esta forma de atuação de ensino é problematizada quando se questiona a correspondência de atividades do AEE com a sala de aula regular (ALVES, 2006). Assim, constantemente os atendimentos do núcleo são oportunizados por atividades pensadas pelo professor do núcleo, explorando a ludicidade e a criatividade das atividades abordadas na classe comum com outras estratégias de ensino.

Figura 5. Atividade de Ciências realizada no atendimento do NAPNE



Fonte: arquivo de imagens do pesquisador

A atividade sobre conteúdo da área de ciências, acima apresentada na imagem, propôs a associação das definições de cada reino animal, classificando as características específicas dos *filos*. A dinâmica ganhou aspectos lúdicos e dada a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem do núcleo, umas das responsáveis pela oficina (T5-AEE)²³ expressa em sua fala o entendimento sobre esta estratégia: “é importante explorar o lúdico, pensar a atividade de maneira diferente da abordada pelo professor, mesmo compreendendo o desafio do professor apresentar essa proposta para 30 estudantes”. Os sentidos pertencentes a utilização do lúdico partem da escolha consciente e reflexiva do processo de aprendizagem e estas múltiplas possibilidades de atuação docente demandam conhecimento do trabalho realizado. Assim,

é fundamental que o professor tenha pleno domínio do que está propondo e, para isso, a sua formação deve proporcionar que seus conhecimentos sejam explorados através do uso do lúdico, assim como a familiarização com tal instrumento (SANT’ANNA E NASCIMENTO, 2011, p.31).

A proposta do NAPNE possui a característica de ampliar a oferta de atendimento do público alvo do AEE para contemplar as ações aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Esta proposta nasce a partir da demanda do campus em oferecer o atendimento do NAPNE no cenário atual, pois como diz Farah e Silva (2017, p. 56):

O NAPNE [...] ganhou força e possibilidade de atuação a partir da nomeação de uma coordenadora para articular as ações do núcleo e do projeto de gestão 2014/2017. Imbuída da luta por democratizar o *campus* em todas as esferas, a gestão incentivou, legitimou e aparelhou a atuação do núcleo. Do mesmo modo, a SEE destinou ao

²³ No item 3.3 *participantes*, do capítulo que aborda o delineamento metodológico, estão caracterizados os participantes da pesquisa.

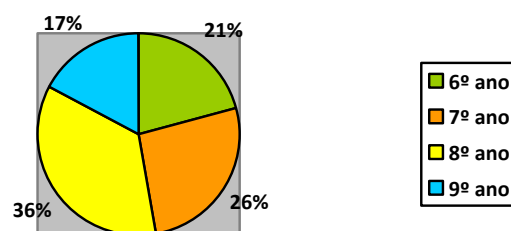
setor servidores de várias formações, que tornaram a equipe diversa e multidisciplinar.

A atuação do núcleo incorporou a filosofia do Laboratório de Aprendizagem (LA) que promove na instituição o atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem e transtornos funcionais específicos, sistematizando as ações nas recuperações paralelas. Neste caso, a fala da coordenadora do núcleo (C1-AEE) explica como se efetiva a ideia da oferta de atendimentos do núcleo: “[...] a gente trouxe a ideia das oficinas do Laboratório de Aprendizagem do campus I, que seria atender quem está à margem da lei [...]”. Desta forma, a ideia de destinar oficinas a este público-alvo, a partir de ações já oferecidas no Ensino Fundamental I, será implementado pelo NAPNE também pelo motivo apontado da falta de profissionais em organizar o LA no Ensino Fundamental II.

É uma meta do setor implantar o *Laboratório de Aprendizagem*, uma experiência de sucesso nos *campi I*, quanto mais profissionais forem lotados no setor, de modo a garantir mais vagas a esse público-alvo, ampliação de modo sistemático as possibilidades de atendimento aos estudantes com dislexia, TDAH ou quaisquer transtornos ou defasagem pedagógica não diagnosticados (Ibidem, p.56).

Assim, conforme as observações no campo de estudo, o NAPNE neste campus tem a intenção de utilizar a terminologia *oficinas* para as atividades ofertadas para os demais estudantes que não são o público-alvo contemplado pela política do AEE, reservando o conceito de *atendimentos* para estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotados. Conforme dados apresentados, o núcleo contempla as ações entre atendimentos e oficinas para 110 estudantes do Ensino Fundamental II. No gráfico abaixo, observamos a distribuição dos estudantes nas séries correspondentes ao EF-II.

Gráfico 5. Estudantes atendidos pelo NAPNE-CSCII na 3ª Certificação do ano letivo de 2017

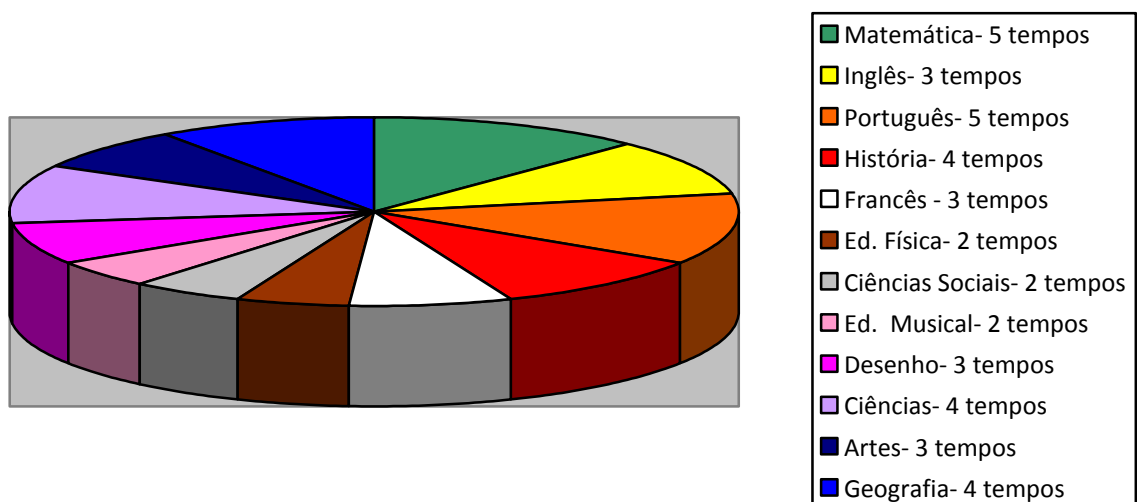


No início da 3ª Certificação do Ensino Fundamental II havia 110 estudantes distribuídos em atendimentos e oficinas ofertadas pelo núcleo. Esse dado, no decorrer das atividades do NAPNE, variou conforme a distribuição dos estudantes na organização do quadro de horários. Tendo como referência o dado inicial de 110 estudantes, foram contabilizados 23 estudantes no 6º ano (21%); 29 estudantes no 7º ano (27%); 39 estudantes no 8º ano (36%) e 19 estudantes no 9º ano (17%). Observa-se que há mais que o dobro de estudantes atendidos no 8º ano em relação ao 9º ano, expressando uma preocupação dos professores e a equipe do NAPNE referente a este ano da escolarização. Com isso, ficou evidenciada, para este estudo, a demanda sobre as questões pertencentes ao 8º ano e os aspectos curriculares desta fase de escolarização.

Ao analisar a proposta já consolidada de alguns pontos da reformulação do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) da instituição, a concepção do currículo está orientada por uma visão crítica do conhecimento escolar (BRASIL, 2017). O entendimento da criticidade curricular contida no documento é fruto da articulação dos saberes compreendidos nas disciplinas.

A organização da matriz curricular do Ensino Fundamental II é caracterizada pela segmentação das disciplinas na instituição. No 8º ano, no turno regular, são distribuídos tempos, por disciplina na semana, num total de 12 disciplinas, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 6. Quantidade de disciplinas distribuída em tempos por semana no currículo do 8º ano²⁴.



²⁴ As disciplinas de História, Geografia, Artes Ciências e Desenhos tem parte da carga horária destinada aos sábados que alternam em Sábado I e II. Ou seja, as disciplinas oferecidas no Sábado I não serão disponibilizados no Sábado II.

Mesmo sendo exposta uma proposta de articulação dos saberes, atualmente a configuração da organização das disciplinas do currículo evidencia aspectos que demandam reflexão. A estruturação do currículo distribuído em séries e disciplinas no Ensino fundamental II pode ser um implicador da concepção do saber integrado defendido pela instituição (MURTA, 2002). Pacheco (2009) alerta, neste sentido, que a hierarquização e a delimitação do saber são consideradas uma orientação cartesiana na construção curricular e ao método da instrução.

A organização do trabalho do NAPNE no Ensino Fundamental II se configura em ofertar no contraturno o conteúdo abordado nas disciplinas no turno regular com novas abordagens. Nesta perspectiva, o trabalho neste contexto escolar apresenta aspectos que se diferenciam do contexto do professor generalista do Ensino Fundamental I, como afirma a coordenadora do AEE (C-1): “o professor de matemática só vai dar aula de matemática[...] aqui temos doze realidades diferentes, doze contextos diferentes, doze ideologias diferentes quando você vai lidar no dia a dia com o estudante numa turma que precisa ser incluído”.

A reformulação do currículo escolar nesta fase de escolarização, pela instituição, projeta nas práticas do processo de ensino e aprendizagem novas possibilidades de abordagem do conhecimento. Conforme Silva (2015), o documento afirma que uma visão sócio-escolar demanda de ações que empreendam a criatividade pedagógica. A responsabilidade social das práticas curriculares de abordagem crítica deve ser proposta ao considerar os aspectos culturais e a possibilidade do respeito a diferença entre os sujeitos.

As adequações do currículo e o diálogo com as mudanças sócio-políticas e econômicas, sob o viés da criticidade, promovem um embate com a visão do tecnicismo do conhecimento e a produção organizada das disciplinas curriculares em uma orientação positivista da educação. O contraponto da educação entre o viés crítico e o positivismo pode ser compreendido na medida em que:

A educação influenciada pelos ideais positivistas carece de incentivo ao desenvolvimento do pensamento crítico. A educação tecnicista apoiada nos ideais positivistas não deve reduzir-se apenas ao ensino técnico, mas deve preocupar-se também em buscar a razão do próprio procedimento técnico. Aceitar a ciência como o único conhecimento, como queria o positivismo, é algo reducionista que perde uma considerável parcela de conhecimento que não estão no dado, fica prejudicada tanto a criação como a dedução (ISKANDAR E LEAL, 2002, p.93).

A organização curricular e as formas de conhecimentos que se preveem em sua estruturação estão intimamente ligadas. As novas possibilidades de acesso às informações e à construção do conhecimento, com novas tecnologias num contexto globalizado são maneiras de prover as discussões em torno da proposta curricular.

Cabe uma reflexão acerca do modelo escolar existente na instituição e as discussões contidas sobre os conceitos de currículo da escola. A proposta do documento preliminar do PPPI apresenta em seu texto os conceitos de tempo e espaço como indissociáveis e imprescindíveis para se pensar na organização curricular. A discussão busca apresentar uma forma consciente de compreender as disputas que existem na construção curricular. A crença do currículo como norteador de narrativas e práticas pedagógicas das disciplinas e conteúdo é resultante de uma concepção defendida por projeto que oriente tais elementos estruturantes (SANTOMÉ, 2013).

Outra preocupação expressada no documento trata atenção sobre a proposta não se resumir a formalidades que pouco serão significativas no cotidiano escolar, para os estudantes. Assim, pensar o currículo é tido como um exercício contínuo e necessário para que o projeto educacional atenda os anseios dos estudantes e conceba o desenvolvimento da sociedade de valores equânimes.

As diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009) preconiza aspectos a serem promovidos ao público alvo da educação especial. Pensando no campo curricular, a proposta do Plano do Desenvolvimento Individualizado (PDI) pode estabelecer estratégias que favoreçam o trabalho do AEE quando se alia à elaboração de objetivos acadêmicos para estudantes-alvo da inclusão e a recursos pedagógicos que possibilitem a aprendizagem (PLETSCH; GLAT, 2013).

Ao analisar o trabalho do NAPNE, não foi observado um PDI ou Plano de Ensino Individualizado (PEI), formalizado e materializado em um documento com estratégias individualizadas. Todavia, existe a proposta de sistematização da organização de planos individualizados para o ano letivo de 2019, de acordo com a fala de T3-AEE: “[...] por conta da falta de profissional a gente ainda não conseguiu organizar [...] mas para o próximo ano é uma questão primordial”. Tanús-Valadão (2010), sobre este fato, analisa que o PEI é importante para o processo de escolarização de estudantes com NEE, mas sua formulação ainda fica restrita à ação de um profissional ou segmento responsável pela educação especial.

Além da fomentação da sala de recursos multifuncionais e do atendimento prioritário do AEE no contraturno, o documento das Diretrizes (BRASIL, 2009) orienta que haja professores para o exercício da docência do AEE, profissionais de educação e demais redes de apoio. O NAPNE atende com uma equipe multidisciplinar e conta com professores do Ensino Fundamental II, com carga horária específica para atendimentos aos estudantes-alvo do mesmo. Esta estrutura proporcionou um dinamismo positivo no atendimento aos estudantes, mas também, por revelar um significativo número de estudantes para tal proposição, foi

observada a necessidade de ampliação de recursos humanos, conforme exposto pelos profissionais do NAPNE. Não obstante, ficou evidenciado que a dedicação dos profissionais proporcionou uma notabilidade do trabalho do NAPNE, no Ensino Fundamental II, em prol das práticas curriculares.

Através da análise do documento preliminar do PPP, do *campus*-alvo, a concepção de avaliação compreende e considera as condições implicativas para o desempenho do estudante, como uma ferramenta informativa para a comunidade escolar, ou seja, para “aprimorar o processo de apropriação do conhecimento pelo estudante” (LEITE; KAGER, 2009, p.111).

Observa-se que o PPP deslumbra uma integração do resultado da aprendizagem por meio do instrumento de avaliação com os professores e a equipe pedagógica. Assim, são elencadas três características de avaliação presentes na discussão: contínua, cumulativa e qualitativa. A caracterização contínua refere-se à avaliação processual, privilegiando as etapas da construção do conhecimento. A concepção cumulativa compreende a gama de informações sobre a aprendizagem e a proposta qualitativa tem o foco no desenvolvimento da aprendizagem.

O NAPNE organiza o espaço para a avaliação de cada certificação na Sala do Saber Compartilhado, destinada para os estudantes que demandam de estratégias para realizar as provas num espaço que não o da sala de aula. As avaliações são adaptadas para os estudantes atendidos pelo mesmo, realizadas pelo professor de cada disciplina em conjunto com a equipe do setor.

Outro aspecto importante é o encaminhamento a partir dos conselhos de classe de estudantes para avaliação pelo NAPNE. Neste caso, o Laboratório de Comunicação e Linguagem faz uma triagem dos estudantes para analisar qual a necessidade das ações quais atividades seriam pertinentes para a atendê-los.

A avaliação ancorada em provas e notas foi observada na instituição como um desafio frente a visão tradicional de estabelecer conceitos avaliativos para que os estudantes alcancem a média para a aprovação. O trabalho do NAPNE é auxiliar os professores na adaptação das avaliações e a pensar em estratégias para as questões pedagógicas no Ensino Fundamental II. Dada esta interatividade os profissionais que compõem o NAPNE têm almejado mudanças nos critérios avaliativos e nas práticas curriculares para estudantes com NEE, neste contexto de escolarização, pois

O modelo tradicional da avaliação escolar define a classificação de indivíduos como a principal função do ato de avaliar. Neste sentido, o julgamento de valor visa classificar o indivíduo segundo um padrão determinado. [...] Tais práticas contribuíram para produzir muitas consequências negativas, entre elas o preconceito

e o estigma. Nesta perspectiva, a avaliação classificatória pode tornar-se um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento escolar para muitos estudantes (LEITE e KAGER, 2009, p.111).

A partir do acesso aos registros documentais do último conselho de classe do ano letivo de 2017, pode-se observar e analisar alguns aspectos sobre as ações curriculares para os estudantes-alvo, em algumas disciplinas. A seguir seguem as observações realizadas sobre o estudante L, no conselho de classe:

História - Não apareceu para as aulas de Prova Final de Verificação (PFV). As questões discursivas não foram desenvolvidas pelo estudante.
 Desenho: Chegava atrasado, atrapalhando sua organização na sala de aula.
 Artes: O professor tentou criar outras atividades para ajudá-lo na nota, mas o estudante não entregou.
 Desenho: Não sei o que podemos fazer por ele.
 Ciências Sociais: Estagnou no aprendizado, ele está na sala para conviver para se sentir incluído. Até raciocina, mas pelas bordas.
 Geografia: Vinha as minhas as aulas, sentava na frente, mas não entendia.
 Português: A ausência da mediadora faz falta para ele.
 Educação Física: Esse não rendeu nada. Quase não fez as aulas. Nem sabia que tinha prova.

Na ocasião do registro acima, a representação da direção, presente no conselho, lançou questões a respeito da adaptação curricular e do desenvolvimento escolar de L. A possibilidade de integrar a nova classe do projeto Classe de Adequação Idade-Série (CAIS)²⁵ surgiu como uma possibilidade. Este encaminhamento foi ponderado pela Direção pelo fato do estudante relaciona-se bem com os colegas da turma. A reprovação foi contestada tanto pela Direção quanto pelo NAPNE. Por fim, além da aprovação para o 9º ano, o NAPNE encaminhou a necessidade de profissional para realização da mediação escolar e a adaptação do currículo. O estudante permaneceu na turma com os mesmos colegas aprovados da turma 805.

Em relação à estudante Y, foram coletadas as seguintes ponderações a respeito do seu processo de escolarização:

Desenho: Falta comprometimento. Sempre com sono, cansada e se prestando a ajudar o estudante L. Acumulou dúvidas e dificuldades. Não tem condições de fazer o 9º ano;
 Geografia: Ela confessou que não estudou. Deixou questões em branco. O 8º ano é menos conceitual e mais objetivo;
 Educação Física: Falta comprometimento. Não vem a aula. Quando vem, chega atrasada e sem material;
 História: A aluna é preguiçosa;
 Ciências: A professora parabeniza a aluna por ter conseguido uma boa nota na prova.

O NAPNE ressaltou que a aluna tem uma grande potencialidade na área da dança. A Direção posicionou-se pela aprovação da estudante considerando que as questões familiares e sua dificuldade de estar na escola, pelo fato de morar longe, a coloca em uma condição que demanda mais sensibilidade da instituição. A apresentação da habilidade artística, pelo

²⁵ O projeto CAIS busca implantar um ambiente de aprendizagem diferenciado atendendo estudantes com histórico de distorção idade-série no processo de escolarização. O Projeto está vigente no *campus* [...] atendendo estudantes do 8º ano (estudantes com idade igual ou superior a 15 anos) e o 9º ano (estudantes com idade igual ou maior que 16 anos). Disponível em: <www.cp2.g12.br>. Acesso em: 28 jul. 2018.

conselho, induziu a ponderações sobre sua aprovação que foi deferida pelos professores, pois segundo estes as exigências curriculares postas para o 8º ano não possuíam um grau de importância para sua vida funcional. Neste sentido, observa-se que, para a aprovação em pauta, pouco se considerou a estruturação de ações que sistematizassem práticas curriculares para atender as demandas de aprendizagem da estudante. Mas dada a aprovação ao 9º ano houve o encaminhamento para a realização de um currículo adaptado. A estudante também foi convidada para estar no CAIS, mas a própria optou por não participar desta proposta.

Os estudantes M e A não tiveram nenhuma consideração em destaque no conselho de classe e suas aprovações para o 9º ano foram obtidas. Destaca-se que a aluna A por motivos de saúde não realizou nenhuma avaliação na 3ª certificação.

Assim, ao estabelecer contatos e observações no campo da pesquisa, as informações e vivências do trabalho desempenhado na instituição compôs um olhar especial para o 8º ano, e mais atentamente, à quantidade de estudantes atendidos pela política do AEE em uma turma específica. Com isso, a investigação segue com as análises das práticas curriculares da turma observada, na discussão seguinte.

4.2 O contexto dos estudantes com necessidades educacionais especiais da turma do 8º ano e as estratégias curriculares observadas

A escolha da turma 805 foi pensada como um prisma que reproduzisse um cenário comum encontrado em outras realidades escolares no Ensino Fundamental II. Este campo de estudo possibilitou abarcar diferentes aspectos que tangenciam a concepção de escolarização de estudantes com NEE no EF II. Após a consulta realizada com a equipe do NAPNE, constatou-se que a turma indicada possuía um número de estudantes atendidos pela política do AEE, considerado pelo núcleo, alto em relação às demais turmas e séries do EF-II. Quatro estudantes foram identificados como alvo das ações do NAPNE na turma 805. As informações foram sistematizadas pelo roteiro inicial da entrevista (Apêndice B), servindo para apontar as ações realizadas na escola e orientar as entrevistas para professores e estudantes-alvo da 805 (Apêndice D).

Dentre os aspectos que nortearam a análise das práticas curriculares na instituição-alvo, foram considerados: a relação do currículo escolar na classe comum com os estudantes com NEE e as ações realizadas no contraturno pelo NAPNE, para a escolarização no contexto da educação inclusiva.

4.2.1 Práticas curriculares desenvolvidas na escola para os estudantes alvo do AEE: a relação do currículo na classe comum

Tendo como orientação a escolarização de estudantes com NEE, as práticas curriculares executadas no contexto do NAPNE e na sala de aula ganharam aspectos imprescindíveis para a análise do campo de estudo. A atuação dos professores foi observada e investigada com o propósito de compreender o contexto relevante de estratégias didáticas pensadas e realizadas no espaço escolar.

Sobre a importância da ação docente na educação inclusiva, temos como práticas curriculares diferenciadas aquelas que apontam estratégias que se adequam para um público-alvo específico identificado no processo de escolarização, com alguma demanda na aprendizagem. O cenário da instituição escolar observado sugere que a flexibilização curricular se torna relevante na perspectiva de apresentar alternativas ao currículo vigente para a classe comum. Ressalta-se que a necessidade de uma flexibilização/adequação curricular vislumbra uma reestruturação da proposta curricular para todos os estudantes (PLESCHT, 2009).

Ao considerar a prática curricular na inclusão escolar como a concretude no ato de ensino, essa conceituação oportuniza uma observância das ações individuais e coletivas e no contexto escolar. Assim, o cerne em questão está no repensar do espaço escolar para proporcionar os conteúdos curriculares que atendam as singularidades do estudante engendrando possibilidades de acesso ao conhecimento dito formal. Para Marques e Freitas (2017, p.1099), “o conhecimento aprendido e ensinado na educação formal é valorizado, tendo por isso um estatuto elevado”.

No caso específico da possibilidade de estudantes com NEE terem acesso ao conhecimento orientado a partir do currículo, é significativo para a concepção de inclusão escolar na instituição alvo do estudo entendermos qual valor designado a tais competências curriculares foram exigidos para a formação destes estudantes. Para os sujeitos-alvo da pesquisa é importante destacar que a escolarização está organizada no favorecimento de práticas de ensino diferenciadas e orientadas pelo currículo planejado para a classe comum.

Não foi identificado a reivindicação dos professores de um Plano Educacional Individualizado (PEI) ou qualquer documento que materializasse as estratégias curriculares para os estudantes com NEE pertencentes à pesquisa.

O número relevante de professores do Ensino Fundamental II do turno regular com carga horária destinada ao atendimento no NAPNE no contraturno sugere que o engajamento

dos docentes para a discussão de estratégias curriculares para estudantes com NEE pode ser propiciado pela estrutura existente na instituição.

Todavia, as estratégias curriculares pensadas para cada estudante atendido pela política do AEE foram identificadas vislumbrando a permanência integral destes estudantes no turno regular nas atividades em sala de aula, concomitantemente com a temática abordada para o restante da turma. O diário de campo serviu para captar esse momento na sala de aula.

Nota do diário de campo (05/02/18):

A professora (P-3) inicia a aula pedindo para guardar o material de português e pegar o material de francês. A (P-3) informa que a aula será uma revisão para avaliação. A professora distribui uma folha de atividades e pede para o estudante L guardar o material. A professora observa uma desorganização na mesa dele. O estudante costuma deixar a mochila em cima da mesa. A professora inicia a explicação no quadro da atividade para a turma, dando atenção aos estudantes L e Y para a realização da folha de exercícios fazendo perguntas direcionada aos dois. O estudante M está desenhando em um caderno. Em seguida, a professora discute com a turma a preocupação de não deixar mochilas e casacos em cima da mesa. O estudante M obedece e em seguida remete sua atenção a folha de exercício para realizá-la. A professora faz a mediação da revisão para a dupla Y e L, os colocando ao lado de sua mesa em dupla, enquanto o restante da turma realiza a mesma atividade. As perguntas vão surgindo pelo restante da turma e a professora se desdobra para atendê-los. O estudante L pede para sair de sala e demora como de costume. A professora anda pela sala e pergunta se o estudante M está compreendendo a revisão. Neste caso, a professora busca equilibrar a atenção que necessita L e Y que estão bem ao lado de sua mesa com o restante da turma. A turma é bem dispersa e a professora chama a todo tempo a atenção para a realização de exercícios. No decorrer da aula, a professora recorda que a dupla de M não o ajudou no trabalho em grupo realizado anteriormente²⁶. O estudante L é advertido pelo comportamento inadequado por fazer excessivas brincadeiras com Y. A profª procura saber se L e Y fizeram a atividade. Na correção no quadro, a (P-3) identifica que os dois estão com as respostas idênticas. Enquanto a professora atendia os demais estudantes, a Y respondeu rapidamente as questões que faltavam e o estudante L apenas copiou. A correção é realizada com o estudante M prestando atenção de sua mesa.

Foi observado na sala de aula que a professora tentou uma abordagem diferenciada na exposição da atividade ao formular de forma mais didática a explicação aos estudantes L, Y e M, alvo das ações do NAPNE, sendo L e Y identificados com NEE mais acentuadas. A proposta de colocá-los perto da sua mesa foi uma estratégia de auxiliá-los e buscar na mediação uma adequação para as especificidades na aprendizagem destes estudantes. Entretanto, essa atenção precisa ser compartilhada com o restante da turma que também apresentam a necessidade de apoio no processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, a atenção mais direcionada que demandavam esses estudantes não conseguiu ser efetivada gerando o fato do estudante L copiar de sua dupla as respostas que faltavam para concluir o exercício. Nota-se que aluna Y que forneceu as respostas não possuía

²⁶ Episódio retratado pela nota de campo (15/12/2017) no ítem 3.4-*Instrumentos e técnicas de pesquisa*.

conhecimento específico para auxiliá-lo, resultando na produção de respostas diferentes da correção da professora. O estudante M que consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma demanda de mediações pontuais tal como o restante dos colegas no auxílio de alguma atividade. A estagiária²⁷ que o apoiaria com mediações não esteve presente no início do ano de 2018. Em relação à estudante A, seu estado de saúde a impediu de garantir a sua assiduidade. O NAPNE apresentou como alternativa para o acesso ao conhecimento o uso do Moodle²⁸ da instituição.

Para compreendermos os aspectos curriculares organizados na escola, as informações obtidas no Ensino Fundamental II evidenciam a disposição de professores e equipe do NAPNE para pensar nas adequações dos instrumentos e do conhecimento estabelecidos no currículo padronizado para a classe comum.

As disputas entre um currículo idealizado para estudantes com NEE e o currículo possível é deflagrado nas possibilidades conflitantes entre os procedimentos avaliativos da instituição e as especificidades no processo de ensino e aprendizagem, conforme a fala do (P-2): “[...] Por mais que seja interessante (adaptações curriculares), a avaliação formal é um pilar do colégio”. O que interfere nesta problematização não é o suporte para o estudante realizar uma avaliação como provas e testes, mas quais conhecimentos validados pela instituição se transformam em exigências que não se efetivam em uma aprendizagem significativa para a escolarização destes sujeitos. O documento formulado pelo MEC *Educar na diversidade* (BRASIL, 2006) conceitua a realização de uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa implica proceder a uma representação interna e pessoal dos conteúdos escolares, estabelecendo relações substantivas entre o novo conteúdo de aprendizagem e o que já se sabe. Neste processo de construção modificam-se conhecimentos e esquemas prévios e cria-se uma nova representação ou conceituação. Nesta perspectiva, a aprendizagem não é um processo linear de acumulação de conhecimentos, mas uma nova organização do conhecimento que diz respeito tanto ao “saber fazer algo” (esquemas conceituais) como o “saber o que fazer” e, ainda, como “com o que se sabe” (esquema de procedimentos) e o “saber quando utilizá-lo” (conhecimentos sobre em que situações usar o que se sabe). (BRASIL, 2006, p.172).

O planejamento prévio pensado para estudantes pertencente ao NAPNE fica na ordem da discussão no início do ano letivo com a explanação da equipe do núcleo para os professores sobre as necessidades educacionais especiais de cada estudante. Nas discussões de

²⁷ A estagiária desempenhou na turma ações concernentes ao que o NAPNE denominou mediação escolar. O NAPNE compreendeu que a estratégia deveria criar estratégias específicas para os estudantes Y e L.

²⁸ O Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning) é um software livre que disponibiliza um espaço de aprendizagem de forma colaborativa por uma comunidade virtual. A plataforma propicia formação de grupos de estudo, cursos online dentre outras funções educativas. Disponível em: <www.moodlelivre.com.br>. Acesso em: XX maio 2018. (especificar dia de acesso)

cada departamento, as disciplinas organizam também no início do ano letivo estratégias direcionadas para as especificidades do conhecimento abordado, tendo também a possibilidade de encontros nas reuniões pedagógicas semanais (RPS) a presença de alguém da equipe do núcleo.

Esse planejamento vai se adequando após o término de cada certificação, quando os professores reunidos em conselho de classe pensam, em conjunto com algum representante do NAPNE, as ações realizadas no período escolar avaliado e possíveis encaminhamentos de estudantes identificados com necessidades educacionais especiais. Na fala apresentada abaixo, percebe-se um avanço na postura dos professores nos conselhos de classe em relação às questões que articulam o trabalho no turno regular e as ações do NAPNE.

[...]Os nossos conselhos evoluíram muito. Eu vejo que hoje em dia, os professores têm uma visão muito mais integrada. Eles não veem o estudante mais pela nota. O estudante não representa um número só. Eu vejo que hoje em dia tem uma tendência do professor entender melhor o que o estudante apresenta, qual a melhor forma de acesso mais adequado para aquele estudante, o que aquele estudante precisa, as condições sociais que o estudante apresenta [...] Eu vejo de 2014 a 2017, uma mudança muito grande de pensamento dos nosso professores no conselho de classe e isso tem contribuído muito para o crescimento do núcleo [...] Por exemplo, por mas que o estudante não tem um laudo, se os professores em conselho de classe acharem que um estudante precisa de suporte pedagógico diferenciado, eles mesmo inserem o estudante para o NAPNE (T-5).

Ficou explícito nas observações do campo que, nas iniciativas de cada docente, a relação com o estudante e vivências escolares de sala de aula se estabelecem de forma relevante no turno regular. A estratégia do professor P-5 em propiciar momentos de recapitulação do conhecimento abordado em sala foi uma ação pensada no contexto da inclusão dos estudantes L e Y.

Eles têm um registro muito subjetivo. A ideia é, isso está sendo meio de difícil pois não estamos tendo muitas aulas, que todo o final de aula eu peço pra fazer um registro narrativo do que aconteceu, uma espécie de diário, isso ajuda. [...] Tudo isso vai ser traduzido pra linguagem, pro formato mais palatável para que eles estudem a partir deste material (P-5)

As estratégias pensadas, mesmo de forma esporádica, ganharam destaque, por exemplo, pelo planejamento de uma atividade com desafios simplificados e correspondentes com o conteúdo dado à turma. Outro fator observado foi a espontaneidade da prática docente em determinada explicação realizada de forma mais didática durante a aula ou uma adequação da atividade proposta conforme o desempenho do estudante no momento de sua realização. A proposta a seguir realizada em sala de aula pelo professor P-1 descreve uma troca de experiências com o estudante M, na atividade denominada *fotografia impressionista*:

[...] Pra fazer com ele esse trabalho de fotografia, eu com a minha câmera tive a experiência de focar com a minha mão até o ponto que ele gostaria de realizar a fotografia com a mão boa dele e ele clicaria, [...] mas isso não estava rendendo boas fotos. A gente estava tentando fazer essa parceria, mas estava frustrante o resultado para mim e para ele [...] até que em determinado momento o M me surpreendeu e ele saiu da cadeira dele e teve a ideia de fazer uma fotografia envolvendo a roda da cadeira de rodas dele. Ele pegou a cadeira, tirou a roda e me disse pra colocar a roda encostada em uma escada e essa seria a foto dele. Então ali ele me surpreendeu totalmente. Descobri que ele poderia sair da cadeira que era uma informação que eu não tinha, me surpreendeu pelo o que ele já estava conectando com o conceito da forma da foto, e que acabou com a colaboração comigo que fiz o papel de colocar a roda aonde que ele queria[...]. (P-1)

O momento acima foi proporcionado por diversos aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. O estudante M por ter atrofia muscular tinha como suporte o professor que buscava auxiliar na realização da fotografia. A ideia apresentada pelo estudante em criar uma cena inusitada com sua cadeira de rodas proporcionou uma surpresa por parte do professor, tanto pela originalidade da proposta quanto pelo fato do professor não ter tido a informação que o estudante podia sair da cadeira de rodas. Essa relação do professor com estudante, que estabelece uma rede de conhecimentos, só consegue ser realizada se houver uma horizontalização do currículo (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2006).

No decorrer do processo de escolarização observado, constatou-se que a relação do currículo do Ensino Fundamental II para o público alvo do AEE visto pelo professor provocou certa dificuldade em aproximar o conteúdo dado à turma, ao ritmo de aprendizagem de alguns estudantes. Algumas reflexões feitas pelos professores revelam aspectos sobre este contexto:

Eu acho o que a escola oferece a nível de formalidade da escola, da forma que o conteúdo é ensinado eu acho que é muito pouco sentido para alguns estudantes. Eu acho que a escola tinha que se repensar, o ensino regular[...] sendo mais democrático (P-5).

A gente caminha cada vez mais para uma reflexão, de rever o conceito de currículo, de avaliação de conteúdos porque a gente vê que todos os estudantes são diferentes, tem singularidades em suas diferenças e que na verdade se tivéssemos que fazer um currículo adaptado seria para todos (P-4). Será que esse currículo que temos hoje pra esse estudante que necessita de educação especial ele também não acaba gerando práticas que já são comuns a escola para os outros estudantes, acabam reforçando a imagem que a gente tem deles que não tem capacidade cognitiva para entender certos assuntos? (P-2).

A insatisfação desta lógica educacional presente na produção curricular e seus conhecimentos referendados se acentuam na concepção do currículo na perspectiva da educação inclusiva. Assim, a articulação do conhecimento ofertado no Ensino Fundamental II com as demandas observadas em uma NEE implica em dificuldades de acesso ao estudante pelo de nível de desafios que ascendem diante da aprovação a série/ano seguinte no processo de escolarização.

Logo, o currículo que poderia ser o norteador para organizar o conhecimento pensado para especificidades do estudante é tido como uma mera convenção formal dos conteúdos que não substanciam a vida destes sujeitos. Ou seja, o currículo é visto como algo estático, com pouca margem para mudanças que interfiram na proposta educacional e na oferta do conhecimento pela instituição. Para Young (2014) o currículo dito especializado precisa fazer com que o conhecimento seja “ensinável” e “aprendível”. Esse conhecimento especializado se organiza, conforme o autor, de duas formas:

(i) Em relação às fontes disciplinares: conhecimento produzido por especialistas nas áreas de conhecimento – história, física, geografia. Os especialistas disciplinares nem sempre concordam ou acertam, e, embora seu propósito seja descobrir a verdade, às vezes são influenciados por outros fatores, além da busca da verdade. Contudo, é difícil pensar em uma fonte melhor para “o melhor conhecimento disponível” em qualquer campo. Não há país com um bom sistema educacional que não confie nos seus especialistas disciplinares como fontes do conhecimento que devem estar nos currículos. (ii) Em relação a diferentes grupos de aprendizes: todo currículo é elaborado para grupos específicos de aprendizes e tem de levar em consideração o conhecimento anterior de que estes dispõem. (YOUNG, 2014, p.199).

No campo de estudo, a análise do pertencimento do estudante com NEE ao currículo escolar perpassa as condições de aprendizagem materializadas nos desdobramentos curriculares na sala de aula, com as atividades desempenhadas no NAPNE. Estas ações de inclusão escolar são decorrentes das práticas de ensino validadas pelas vivências do cotidiano. Para compreender como ocorre a articulação do conhecimento da disciplina abordado no turno regular, para ser ensinado pelo NAPNE, a fala da professora P-6, da classe comum, explica a parceria existente com professora do NAPNE, da mesma disciplina:

A gente troca muita informação pelo *Zap* e pelo email [...] a gente procura programar tudo com antecedência. Então o trimestre vai começar, a gente programa tudo do trimestre. Então eu troco as informações todas com ela. Que tal fazer um estudo dirigido dia tal para tal assunto? Aí eu preparo uma coisa, ela prepara outra coisa e com uma troca de informações com o estudante a gente vai montando. [...] Eu preparo os estudos dirigidos, as aulas práticas, as provas eu mano pra ela e ela faz os acertos que são necessários e faz a parte adaptada (P-6).

O cenário apresentado sobre a comunicação entre as professoras do turno regular e do NAPNE, para a realização de adequações para estudantes com necessidades educacionais especiais, se diferencia quando a proposta do atendimento é ofertada por alguém que não faz parte do departamento da disciplina. Esse caso pode ser elucidado pela fala do T-4 que oferece uma oficina de matemática no NAPNE e integra a equipe do núcleo com o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais:

Eu tenho contato com a coordenação da disciplina, coordenação de matemática da escola, no começo do ano eu pego o planejamento deles do ano, converso muito com

os estudantes também e a gente vê: o que está sendo dado na semana? o que você viu na semana passada? Qual a parte da matéria você está agora? E de acordo com isso, com o desenvolvimento do conteúdo na sala de aula, e vou trabalhando nas oficinas (T-4).

A problematização presente na narrativa dos professores, em relação à falta de formação acadêmica na área de educação inclusiva é um aspecto importante para compreensão destes sujeitos da pesquisa. Cabe compreender que existe a necessidade de colaboração entre os saberes docentes, na perspectiva de cada professor. Então, a formação de cada professor torna-se imprescindível para que essa troca de experiências e saberes com a equipe pedagógica e com outras formações possam se efetivar para a necessidade de aprendizagem de cada sujeito. Para entendermos essa realidade educacional, as expectativas dos professores em relação a capacitação do trabalho docente demanda uma reflexão que contemple o contexto escolar como um todo conforme as autoras destacam.

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os estudantes com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p. 140).

A exposição da carência de formação acadêmica na retórica quase sempre presente no discurso do docente do EF-II pode atentar em questões importantes para análise de práticas curriculares na perspectiva da inclusão escolar. O professor reivindicar uma formação mais ampla, que abranja mais formação acadêmica para a prática escolar, é algo legítimo. Todavia, tais falas podem escamotear alguns aspectos existentes no processo de ensino e aprendizagem envolvendo estudantes com NEE.

As complexidades existentes no alcance de determinado objetivo pensado na aprendizagem de sujeitos com NEE podem expor situações desafiadoras no cotidiano escolar. Os conceitos balizados no rendimento escolar, referenciado como padrão no Ensino Fundamental II, quando defrontados na condição de estudantes com NEE, são capazes de causar desapontamentos em algumas expectativas no âmbito do ensino. Por isso, é preciso situar quais condições curriculares podem implicar em angústias por parte dos professores, nas relações do processo de ensino e aprendizagem para a inclusão escolar.

Reflexões sobre a concepção de currículo escolar, na perspectiva da educação inclusiva, obteve, na maioria das análises coletadas nos instrumentos de pesquisa, uma conexão situações vivenciadas na sala de aula. As demandas observadas na fala dos professores se relacionaram a frustrações pessoais em não realizar a efetivação de uma

inclusão escolar de qualidade. Se observa que não há uma apropriação, nas falas dos professores participantes, de conceitos de adaptação ou flexibilização curricular, mas o pleito por realizar algo para atender as demandas de aprendizagem destes estudantes é, prioritariamente, a necessidade exposta pelos mesmos. O trabalho do NAPNE é tido pelos professores como um suporte imprescindível para a proposta de inclusão escolar. A carga horária destinada, pela maioria dos professores das disciplinas, para atendimentos no NAPNE no contraturno, contribui para o vínculo dos professores entre as práticas do AEE e sala de aula.

O suporte pleiteado nas falas dos docentes é orientado para as atividades realizadas para e na classe comum. Isto é, o trabalho do NAPNE abarca as demandas dos estudantes com NEE no EF-II, privilegiando o conhecimento organizado no currículo da classe comum e apresentando adaptações nos conteúdos oferecidos por cada disciplina no contraturno.

Dentre as ações mais significativas, no âmbito curricular, observadas no NAPNE, no turno regular da turma 805, foram identificadas as seguintes:

[A] Profissional desempenhando função denominada pela instituição como Mediação escolar: Com uma carga horária de 20h semanais, realizada por uma estagiária de pedagogia, orientada para proporcionar suportes pedagógicos para dois estudantes atendidos pelo núcleo, considerados com necessidades educacionais especiais significativas, em relação aos demais estudantes alvo do AEE;

[B] Avaliações adaptadas: O NAPNE disponibiliza professores de cada disciplina para realizar as adaptações das avaliações, quando necessárias, e um espaço denominado Sala do Saber Compartilhado para que os estudantes alvo do AEE tenham um local com o suporte planejado para as demandas de aprendizagem de cada estudante.

[C] Suporte pedagógico do NAPNE: Os departamentos de cada disciplina contam com a disponibilidade da equipe do NAPNE para consultas pedagógicas de atividades a serem realizadas no turno regular e com a presença de alguém da equipe do núcleo nos conselhos de classe para avaliar o rendimento na aprendizagem dos estudantes alvo do AEE, na certificação em questão.

A ação da mediação escolar, assim denominada pela instituição, caracterizou-se na atuação em sala de aula auxiliando os estudantes Y e L, conforme as demandas apresentadas em cada disciplina no processo de aprendizagem. Para a escolha destes dois estudantes foi considerado que estes necessitavam de um suporte de ensino diferenciado no contexto da escolarização.

A prática da mediação desempenhada pela estagiária, neste caso, baseou-se no auxílio ao professor da turma para o acesso aos conteúdos e no suporte de comandos básicos para realização de atividades pelos estudantes. A seguir podemos entender uma prática considerada exitosa pela estagiária (T-6) envolvendo a prática da mediação escolar:

A matéria de Francês é bem complicada para toda a turma, mas a professora faz material adaptado [...]. A gente está na terceira certificação, já teve duas provas, e nas duas provas as notas deles foram ótimas em francês. Eles acharam que a matéria estava fácil, mas eu falei para eles que não, era porque o material estava todo adaptado e a prova era condizente com tudo que ela tinha dado. Então ela ia treinando os verbos com eles, sempre dava uma folha pra mim e outra pra eles, a gente ia descer ou fazia com eles em sala. Então ela sempre trazia coisas adaptadas aí no dia da prova foi tranquilo pra gente fazer (T-6).

Constatou-se no campo de estudo que o professor da classe comum na instituição conta com suportes que buscam garantir o acesso ao conhecimento no turno regular. Entretanto, os objetivos e estratégias concernentes ao currículo pensados para os estudantes atendidos no NAPNE demandam de ações conjuntas que atendam as especificidades de cada disciplina. No cotidiano de sala de aula, a maioria das ações para pensar estratégias que atendam as singularidades dos estudantes alvo das ações do núcleo partiu da espontaneidade do professor em tentar adequar algo de forma improvisada, para a compreensão de dado conteúdo, para aos estudantes com NEE, sem uma prévia organização ou uma apropriação do currículo.

A ênfase dada às atividades pedagógicas alternativas, que favoreçam a abordagem para estudantes com NEE no contraturno, em alguns momentos, se distânciam da realidade observada no currículo ofertado para a classe comum. Observa-se na fala dos professores uma narrativa comum sobre a necessidade de haver flexibilização curricular para o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem na inclusão escolar. Esta conscientização torna-se importante para o trabalho pedagógico e a responsabilidade dos professores de sala de aula é traduzida em esforços que não recaem apenas para inserção social dissociada da importância pedagógica do acesso ao conhecimento.

A observação relativa ao atendimento da política do AEE ganha uma condição específica quando a oferta do atendimento é pensada pelos aspectos curriculares presentes na implantação desta ação. Observa-se que a estrutura de atendimento no contraturno é respeitada, propiciando neste tempo atividades que a priori se organizam para atender as demandas do conteúdo abordado em sala de aula com estratégia de ensino diferenciadas. O espaço destinado às atividades do NAPNE e recursos humanos garantidos na presença de professores de cada disciplina do EF-II, em conjunto com a equipe do NAPNE, constituem

um cenário singular observado e, na nossa percepção, muito vantajosa para a concretização de práticas curriculares inclusivas.

A partir das percepções dos docentes e dos profissionais do NAPNE, em relação as práticas curriculares, nos atentaremos a seguir para os aspectos e análises a partir da percepção dos estudantes alvo da pesquisa privilegiando ações envolvendo a aplicabilidade curricular no contexto da sala de aula.

4.2.2 Ações docentes no contexto da sala de aula: percepções dos estudantes

A partir das percepções dos estudantes e das observações realizadas com cada sujeito, nos embasaremos nas falas coletadas nas entrevistas e nas observações realizadas no contexto escolar. O roteiro de entrevistas produzido para a coleta de informações expôs o desejo dos estudantes falarem sobre questões do cotidiano escolar. Desta forma, alguns aspectos foram identificados na própria espontaneidade da fala do estudante participante sobre as práticas curriculares a ele oferecidas.

Dentre os fatores atribuídos por estes, as respostas referentes à importância da escola foram significativas para a compreensão dos aspectos sobre o recorte da pesquisa. Cabe ressaltar que, em geral, as respostas dos estudantes relacionam a importância da compreensão do conteúdo e aspectos gerais do conhecimento formal, dando relevância ao trabalho realizado pelo NAPNE.

Nós temos o NAPNE, Núcleo de Aprendizagem para Pessoas com Necessidades Específicas, que cuida para você ter o melhor atendimento, [...] para ter um melhor entendimento da matéria que está tendo dificuldade e isso facilita muita gente, inclusive a mim também, para ter melhor mobilidade e e melhor presença na escola. [...]você estar na escola e não estar entendendo aquilo direito é muito ruim e eles conseguem propiciar isso para muita gente (Estudante M).

Percebe-se na fala acima que a efetivação do currículo formal é validada nas percepções dos estudantes nas ações do NAPNE. Ao considerar que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem é orientada pelas atividades e estratégias sistematizadas pelo NAPNE, a fala comum feita pelos estudantes atendidos pelo mesmo reforça a necessidade de dar significado melhor às práticas curriculares na sala de aula.

Ao ser perguntando ao estudante “o que é escola?”, não foi feita menção ou referência ao trabalho realizado pelo NAPNE, mas fica evidenciada a identificação do estudante com o trabalho realizado por este. As oportunidades elencadas na prática de ensino pelo NAPNE foram associadas comumente com à oferta de atividades adaptadas com enfoque lúdico, tempo estendido para a aprendizagem e estratégias pensadas pela equipe pedagógica do

NAPNE. Ou seja, as práticas docentes em sala de aula para atender os estudantes com NEE expõe uma impressão, por parte destes, que as ações ofertadas pelo NAPNE possuem estratégias de ensino que o contemplam as suas aprendizagens. Já o mesmo não é observado no contexto na sala de aula.

Para entender a realidade sobre as expectativas dos estudantes em relação à abordagem do mesmo conteúdo pelo NAPNE, em relação ao conhecimento ofertado em sala de aula, é necessária uma reflexão que analise o contexto escolar e estruturação curricular. Para os autores Basei, Bendrath e Menegaldo (2017, p 144) “ações voltadas para as atividades curriculares complementares indicam um fator compensatório ao direcionar macrocampos de ação paralelos ao currículo formal”. As observações parecem indicar que a organização da escola ao destinar uma ênfase no contraturno é tida pelos estudantes com NEE como positivo, todavia o currículo formal na classe comum fica marginalizado nesta dualidade observada na organização curricular da instituição.

Outra percepção compartilhada nas falas dos estudantes é a respeito da dificuldade dos parâmetros avaliativos da instituição e a condição dos estudantes para alcançar notas e demais exigências curriculares para a aprovação de série. A estudante Y expôs que estava com dificuldades para “passar de ano” e sua angústia a respeito da organização das provas e critérios de nota.

Desta forma, nota-se que esses aspectos abordados pelos estudantes, que incidem na aprendizagem, implicam em críticas ao sistema educacional geral, que no caso, retrata a complexa relação do estudante com os critérios de avaliação escolar. De acordo com Campos e Oliveira (2005, p. 56),

A discussão acerca da avaliação do desempenho escolar evidencia a necessidade de reflexão sobre formas alternativas de avaliar e conhecer o estudante, principalmente quando se refere ao estudante com deficiência, uma vez que outras variáveis estão diretamente relacionados ao destino escolar desses sujeitos e até mesmo ao sucesso do estudante no ensino comum e ao alcance do término de sua escolaridade.

Outra característica observada e ressaltada pelos estudantes refere-se à capacidade de a escola propiciar laços afetivos dentre um público heterogêneo de estudantes e de oportunizar engajamento em temáticas políticas-sociais, contribuindo para o desenvolvimento do sujeito. Sobre este aspecto, segue a exposição da estudante A: “Ele é o principal colégio que eu conheço que desenvolve a gente como indivíduo também. Aqui tem muitos eventos sociais pra gente aprender coisas sobre o dia-a-dia como: preconceito, racismo, machismo; essas coisas.”

Os saberes que abordam assuntos de cunho político, além de atividade artísticas, mostras culturais, eventos esportivos, dentre outras ações, fazem parte do cotidiano escolar dos estudantes da instituição. Todavia, quando os aspectos curriculares são projetados para a sala de aula, a falta de identificação dos estudantes gera indagações de quais espaços escolares e conhecimentos são valorados e como o currículo escolar ofertado pelas disciplinas se aproxima de uma aprendizagem significativa.

As possibilidades do currículo em apresentar possibilidades de potencializar habilidades e gerar a apropriação desse conhecimento pelos estudantes, como algo necessário para a vida, é uma discussão imprescindível para o entendimento no âmbito curricular. Como aponta Alencar e Fleith (2001, p. 57):

Três aspectos do currículo devem ser introduzidos aos estudantes: a estrutura, o conteúdo e metodologia da disciplina e o apelo a imaginação. Com relação à estrutura da disciplina, é primordial que seja formado ao estudante onde o conteúdo está localizado, considerando-se as diferentes classificações, divisões e subdivisões das áreas do conhecimento, e qual é a história e o objetivo da área de estudo abordada em sala de aula. Em suma, é essencial que o conhecimento a ser ensinado ao estudante seja organizado, contextualizado, e que a interdisciplinaridade de conteúdos seja enfatizada.

Para compreender melhor as singularidades que envolvem cada estudante ao ter uma NEE dada em seu desenvolvimento, vale observar análises a partir dos estudantes L, Y, A e M observados no contexto da sala de aula e do NAPNE, sendo que os estudantes A e M concederam entrevistas gravadas que proporcionaram registrar e dar projeção a sentimentos e opiniões dos estudantes com suas ideias e crenças a respeito das práticas curriculares vividas na escola. L e Y optaram em não realizar entrevistas.

4.2.2.1 Percepções do estudante M sobre as práticas curriculares vividas

Ao se reportar à condição da caracterização da deficiência física no contexto escolar, aspectos sócioemocionais como a baixa autoestima em relação aos colegas e a acessibilidade física do ambiente podem, a priori, ser condições que mobilizem a organização da escola para atender este público alvo (SILVA, 2006). Entretanto, as observações em sala expuseram a facilidade do estudante no âmbito social. O estudante se destaca pela capacidade de dramatização e criação de poesia. Esse talento artístico e capacidade intelectual o coloca em situação diferenciada nas estratégias pensadas para ser atendido pelo núcleo. Foi relato por ele que as disciplinas de desenho e de educação física é onde ele percebe maior efetivação no atendimento do NAPNE, contemplando a realização das provas, inclusive.

Analisando a oferta de ações que contemplam o estudante ao acesso curricular ficou evidenciado que as ações desempenhadas pelo NAPNE para o estudante estiveram centradas na realização das avaliações na Sala do Saber Compartilhado. O estudante M comenta, assim, os benefícios proporcionados na realização de avaliações neste espaço.

Pra mim é melhor que eu esteja nesse espaço diferenciado[...]. O controle que eles têm da situação é melhor do que o controle numa turma. E eu não consigo responder o porquê exatamente disso. [...] Existe mais especialistas mobilizados na área, que tem mais ciência de como lidar com certas pessoas e estão sempre acompanhando devido a certas necessidade ou dificuldade que tem mesmo. Certas pessoas precisam de um servidor do lado dela para escrever a prova e para ler a prova (Estudante M).

Sobre a estrutura física da escola, o estudante M considera que o NAPNE garante acessibilidade com a disponibilidade de auxiliares de apoio e a equipe do núcleo que o ajuda em sua mobilidade.

Eu sou cadeirante e eles proporcionam atendimento, proporcionam pessoas que podem acompanhar para nós que temos necessidades visivelmente específicas [...], por exemplo, existe situações que eu não consigo subir uma rampa porque ela é muito grande, ou simplesmente eu quero descer e falar com alguém mas essa pessoa está em um lugar difícil de chegar, essas pessoas estão aqui para ajudar e tentar proporcionar a melhor relação do estudante com a escola. [...] É essa relação que eu tenho com o NAPNE (M).

Cabe refletirmos a respeito da condição do sujeito com deficiência concernente aos atributos físicos do sujeito. O documento oficial do governo referente a deficiência física o caracteriza como: "diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas" (MEC,2004, p. 36).

A suposta relação da diferença de características físicas na concepção de anormalidade com o meio social não possui uma relação direta com o estado de baixo autoestima da pessoa (SHIRMER, *et al.* 2007). O estudante M esteve sempre solícito e cordial com colegas e professores. Por ser um estudante bastante comunicativo, exerce um papel de liderança em determinadas atividades em sala.

No contexto da sala de aula, foi observada boa interação do estudante com seus colegas no contexto da sala de aula. No NAPNE, o estudante ainda apoia colegas explicando determinado conteúdo. A mãe do estudante costuma ficar no NAPNE aguardando-o ou ajudando-o em tarefas de casa realizadas no próprio NAPNE.

A escola possui alguns empecilhos referente à barreiras arquitetônicas para o uso de cadeira de rodas. O único acesso para o estudante chegar em seu andar é pelo elevador. Foi

observado que ele possui autonomia para a utilização da cadeira de rodas e cria estratégias de acessibilidade que lhe propiciem mais autonomia. O estudante faz anotações das disciplinas com um bloco de notas de fácil manuseio das páginas devido o membro da mão afetado pela deficiência. Os colegas o ajudam para realizar tarefas que demandem de auxílio.

O estudante reconhece que os professores buscaram estratégias que compreendessem as limitações físicas e que objetivassem as potencialidades do sujeito. Em relação aos aspectos curriculares, o estudante aborda em sua fala as especificidades dos desafios no conteúdo disciplinar e a relação com os professores e a disposição de atender os estudantes fora do horário de aula.

A escola consegue dar atenção devida a quem precisa. A escola consegue dar uma matéria extensa e bem difícil e tem pessoas que não podem acompanhar, não conseguem acompanhar mas mesmo assim a escola consegue mobilizar os professores que estão interessados nos estudantes, pessoas que querem ajudar e estudantes que querem aprender e dar possibilidade de entendimento de coisas que não estavam entendendo. Acho isso muito e legal e pra mim foi agradável porque quando não estava entendendo alguma coisa sempre procurava aprender melhor e assim consegui passar de ano (Estudante M).

A disposição dos professores em ofertar mais condições de acesso ao conhecimento para estudantes alvo das ações do NAPNE pode ser retratado com a observação realizada no próprio núcleo entre o estudante M e professora P-7. Vale ressaltar que esse atendimento no NAPNE foi um ato voluntário da professora que viu a necessidade do estudante em ter esse tempo para a abordagem do conteúdo. O episódio foi presenciado e registrado pela nota de campo, que segue:

Nota do diário de campo (15/ 12/ 17):

[...] O estudante M chega na sala do NAPNE e a professora (P-7) estava o aguardando conforme agendado com ele. A professora inicia a ensino do conteúdo de Fatoração. O estudante demonstra dificuldades no tema abordado. A professora apresenta calma na explicação e utiliza caneta colorida para destacar o processo da equação. A raiz quadrada demanda de uma atenção especial para a aprendizagem do (M). Em aproximadamente uma hora de atendimento, o estudante expõe satisfação pela explicação da professora.

O estudante participa ativamente das atividades oferecidas pela escola sem adaptações curriculares ou alguma adequação pedagógica significativa. Ou seja, a proposta em atender as especificidades da aprendizagem dele pode ser ampliada para outros estudantes não pertencentes do público do NAPNE. As dificuldades apresentadas pelo estudante em determinados conteúdos se assemelham questões pontuais de outros estudantes sem NEE, que demandam de um apoio específico que se apropriem do conhecimento.

4.2.2.2 Percepções da estudante A sobre as práticas curriculares vividas

Para encaminhar a análise do processo de escolarização da próxima estudante, torna-se relevante dizer que há aspectos relevantes que envolvem o quadro do desenvolvimento desta estudante com Deficiência física e Síndrome-Charcot-Tooth²⁹. A fala inicial da aluna incita um olhar especial para as suas especificidades, no contexto da transição do Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II, como pode ser observado na sua fala:

No {EF I} eu me considerava uma criança. Eu estava até conversando com a minha mãe eu era até mais feliz eu tinha mais sonhos, era mais inocente, tinha mais fantasias. Quando eu fui para o {EFII} bate com a primeira cirurgia que eu fiz. [...] Aí eu fiz a cirurgia e eu fiquei uns 6 meses fora da escola. Então quando eu voltei, voltei mais madura, voltei menos feliz. Eles comentam você ria mais, minha mãe fala você dava bom dia para todo mundo mas agora eu não sou mais por causa dessa experiência. Porque realmente coincidiu muito. Eu vim para um campus muito mais difícil mesmo com todo o apoio principalmente do diretor. Ele apoia muito pessoas com necessidades especiais. Eu voltei e eu pensei que não ia passar de ano porque eu voltei nas provas do 2º trimestre. Mas graças a ajuda da C-1 junto com todo o conselho consegui passar de ano.

A questão relacionada à transição do EF I para o EF II guarda informações a respeito da sua condição de saúde e a organização presente no Ensino Fundamental I e II as condições de aprovação oferecidas a ela. Os registros da escola indicam uma mudança acentuada no quadro de saúde com a avanço dos sintomas da síndrome ainda no EF I, surgindo a necessidade do uso da cadeira de rodas e de intervenções médicas recorrentes.

Na perspectiva da educação especial, a instituição buscou oportunizar ações que atendessem sua autonomia com a colocação de profissionais que a ajudassem em suas limitações físicas. A partir da institucionalização do auxiliar de apoio, uma técnica de enfermagem disponibiliza uma carga horária exclusiva em todo o turno em que a estudante está presente. No contexto da sala de aula, o suporte principal para a estudante diz respeito à dificuldade de coordenação motora nas mãos impedindo de escrever e realizar ações que exijam o manuseio de objetos de tamanho maior com autonomia.

O aspecto identificado que interfere diretamente para o acompanhamento curricular do estudante é o prolongamento de tempo para a realização de atividades e avaliações de cada disciplina. A sensibilidade da instituição e a orientação por parte do NAPNE para os professores obterem informações sobre o desenvolvimento da estudante é significativo para a

²⁹ Charcot-Marie-Tooth é uma doença neuromuscular progressiva que afeta mais de 2,8 milhões de pessoas em todo o mundo. Tem caráter degenerativa que geralmente aparece na adolescência ou no início da idade adulta. Os sintomas incluem fraqueza muscular, diminuição da massa muscular, diminuição da sensibilidade, dedos em martelo e arcos elevados, segundo ABCMT – Associação Brasileira dos Portadores de Charcot-Marie-Tooth [<http://abcmt.org.br/abcmt/quem-somos/>] “A doença de Charcot-Marie-Tooth é a neuropatia periférica hereditária mais comum em seres humanos, apresentando a incidência de 1:2500 pessoas”.(SILVA, *et all* 2007, p. 472)

organização das ações curriculares para a mesma. Foi expressado pela estudante que essa estratégia é muito importante para sua participação.

Conforme sinalizado pelo NAPNE, foi proposto na 3ª certificação a estratégia de disponibilizar conteúdos no Moodle para superar as dificuldades impostas à estudante para estar presente na escola. Observou-se que o NAPNE tem grandes expectativas no uso desta plataforma educacional, utilizando recursos das novas tecnologias. A produção da ideia da utilização do Moodle foi analisada como uma estratégia curricular relevante para a estudante. A proposta da utilização de tecnologias de informação para estudantes com deficiência é salientada por Maciel (2000, p. 55) diante da sua aplicabilidade e importância para esse público alvo.

Para a estimulação da pessoa com deficiência, a tecnologia da informação é fundamental, pois a velocidade da renovação do saber e as formas interativas da cibercultura trazem uma nova expectativa da educação para essa clientela. É necessário, portanto criar serviços e propostas educativas abertas e flexíveis que atendam às necessidades das mudanças.

Em relação à organização dos professores em dinamizar o uso da plataforma, foi observado que a maioria dos professores ainda não estavam postando as atividades conforme orientado pelo NAPNE. E, nesse sentido, a estudante apontou a necessidade de os professores terem a possibilidade de organizarem o planejamento:

Na minha opinião o Moodle é uma ideia genial principalmente pra gente. Eu acho o que precisa para ele funcionar é organização dos professores. Sem os professores a matéria não entra, Sem a matéria o Moodle não anda e sem a matéria a gente não tem nada, aí não funciona. E eu sempre fui uma garota muito organizada [...] então precisa de organização (Estudante A).

Em conselho de classe, dados os ajustes que cabiam à escola ainda estruturar para que a estudante tivesse acesso aos processos curriculares, de forma mais adequada, os professores, em conjunto com a representante do NAPNE e da direção da unidade, decidiram aprová-la entendendo que isto favoreceria seu processo de escolarização diante do que a escola viria a implementar para ela.

4.2.2.3 Percepções do pesquisador sobre o estudante L e as práticas curriculares vividas

As primeiras informações a respeito do estudante com NEE apontou que o estudante L tinha o diagnóstico de deficiência intelectual. Isto foi revelado como um aspecto que atraiu mais a preocupação dos professores em compreender a respeito de seu desempenho, na aprendizagem das disciplinas.

No contexto de sala de aula, as observações constataram que estudante L apresentou dificuldades de concentração, acompanhando os relatos coletados dos professores e da estagiária que realiza ações individualizadas. Foi extraído das notas de campo um momento que expõe a dificuldade do estudante L de manter-se focado na atividade e permanecer na sala de aula.

Nota do diário de campo (01/ 02/ 18):

A professora de Ciências observa quem fez o dever de casa e o estudante L está com o livro fechado. A professora pede para que ele acompanhe a correção e o estudante demora para pegar o caderno. Enquanto ela corrige no quadro, o estudante L lancha. Ao concluir a correção, a professora pede o livro sobre a mesa. O estudante L diz que está no armário e pede para pegar o material. Ele demora a volta e retorna com a explicação do conteúdo no final. Restando 15 minutos para a realização da atividade o estudante pede para ir ao banheiro. O estudante volta à sala perto do fim da aula. (RELATÓRIO DE ATENDIMENTO-SESOP).

Evidencia-se para o estudante L uma demanda sobre o tempo e organização para engajar-se na atividade, no mesmo sentido em que há aspectos que merecem análise sobre as práticas docentes. Por quê L lancha durante a atividade de correção? Em relação a estratégia de mediação escolar na sala de aula, a relação do estudante L com a estagiária, o auxiliando de forma individualizada, trouxe possibilidades de acesso ao conhecimento, reconhecidas pelos professores, equipe do NAPNE e do próprio estudante conforme elucidado em conversa que tivemos no qual ele aborda essa boa interação como se observa em nota diário de campo:

Nota do diário de campo (03/ 02/ 18):

No intervalo da aula de História, pergunto ao estudante se ele sabia motivo da estagiária não estar presente. O estudante não soube me responder. Na conversa rápida que tivemos ele expressa o reconhecimento pelo ensino realizado por ela pois o ajudava a *entender a matéria*.

As informações coletadas permitiram uma reflexão sobre as ações pensadas para o acesso ao conhecimento curricular a estudantes com NEE e diversas possibilidades de mediação em sala de aula. Para entender a mediação escolar como uma função designada a um profissional da educação, para possibilitar estratégias pedagógicas no âmbito curricular, as interações sociais ganham uma atenção especial neste contexto.

Para designar uma profissional para atuar conforme a escola define a ação “da mediador escolar”, no caso a estagiária (T-6) a instituição percebeu a necessidade de um apoio na sala de aula para atender as demandas para a aprendizagem do estudante L. Mas este apoio em sala de aula, com o estudante, foi questionado pelo próprio e só foi sendo melhor configurado a partir das ações da mesma pessoa para a estudante Y, com diagnóstico de déficit cognitivo. Ou seja, o estudante L aceitou o apoio e a presença da pessoa que ofertava este a partir das ações desenvolvidas em paralelo com outra estudante, colega de sala.

A estudante Y, ao se dispor em ajudar L, oportunizou uma condição de mediação entre pares ampliando as possibilidades de aprendizagem. Todavia, foi observado na terceira certificação, principalmente com ausência da estagiária que atuava no apoio em sala de aula, na mediação de ambos, que a relação na sala de aula entre os dois mesclam poucos momentos de aplicação no estudo e mais momentos de conversa e distração, como revela nota de campo a seguir:

Nota do diário de campo (07/ 02/ 18):

[...] Os estudantes L e Y estão em dupla para realizar a leitura do livro didático em dupla. Porém o livro permanece fechado e os estudantes conversam no momento da aula. A professora P-8 inicia sua exposição dos conteúdos sobre Aposto e Vocativo e os estudantes permanecem conversando e distraídos[...]

Alguns aspectos relacionados à observação da escolarização destes dois estudantes precisam ser problematizados conforme a subjetividade humana e as características singulares de cada sujeito. Observa-se que há diferenciação sobre os processos de desenvolvimento dos estudantes, em que certos conteúdos curriculares tinham grau de complexidade, que devem ser considerados nas práticas curriculares. Esta análise problematiza uma tendência, nas análises docentes, a mencionar os dois estudantes como se tivessem as mesmas características por apresentarem questões que merecem atenção a partir do diagnóstico de Deficiência Intelectual e Déficit Cognitivo. Todavia, na escolarização, as estratégias que um ou outro requererem, podem se diferenciar muito. A experiência na sala de aula elucida um cenário que compartilha o cotidiano de sala de aula.

Nota do diário de campo (07/ 02/ 18):

Os estudantes L e Y tem suas mesas formada em dupla e próximos a mesa da professora. A professora marca na ficha de atividades algumas questões para os dois estudantes realizarem. A aluna Y faz a atividade num ritmo de produção diferente do estudante L. Quando a professora fala que vai corrigir, o estudante L cópia rapidamente as respostas da aluna Y.

Um dos anseios no processo de ensino aprendizagem que, comumente estiveram presentes no contexto escolar observado, foi a falta de repertório para ações dos professores para atender as especificidades da aprendizagem do estudante L, face às práticas curriculares necessárias para ele.

Independente das demandas dos professores em atender as expectativas de ensino para a turma, os estudantes L e Y apontaram alguns fatos que indicam olhares e ações para atendê-los, a partir da concepção de flexibilidade dos conteúdos curriculares da disciplina de Francês. O estudante L trouxe a informação que foi bem em Francês e que estava muito fácil a prova. Isso foi motivo de orgulho por parte dele ao demonstrar esse feito na avaliação.

4.2.2.4 Percepções do pesquisador da estudante Y sobre as práticas curriculares vividas

As questões de aprendizagem da aluna Y foram observadas pela desmotivação e dificuldades de não atender a proposta curricular vigente, semelhante ao contexto envolvendo o estudante L. Ressalta-se que a estudante tem uma grande potencialidade na área da dança. Esse talento foi demonstrado na semana cultural em que a estudante trouxe movimentos artísticos inspirados na temática Afro. Ou seja, as dificuldades da estudante em acompanhar os conteúdos ditos formais foram reconsiderados em relação a sua exigência frente à potencialidade artística da estudante reconhecida pela escola.

A aluna Y demonstrou ter se beneficiado de um tempo maior para o processo de aprendizagem dos conteúdos abordados em sala de aula. A estagiária levava os estudantes L e Y para realizar ações individualizadas na sala do NAPNE em momentos específicos para a aprendizagem do conteúdo no turno regular. Não ficou evidenciado um leque de estratégias que diversificassem os conteúdos curriculares para a estudante Y. A necessidade de uma proposta pedagógica, que considerasse as habilidades da estudante, para dar subsídios ao seu processo gradual na aprendizagem, contrasta com uma concepção curricular vigente na instituição, em que a estudante precisava ir atrás dos conteúdos em um padrão de conhecimento exigido para os objetivos do currículo do 8º ano.

As observações sobre a prática permitiram análises sobre a concepção da educação inclusiva e suas possibilidades para os estudantes atendidos pela política do AEE na turma em questão. Desta forma, tais percepções permitem refletir sobre a organização do currículo escolar. E, nesta direção, o próximo capítulo se destina a analisar esta organização a partir da categorização das ações curriculares, conforme a proposta do Diagrama de Venn.

5 AS PRÁTICAS CURRICULARES NO CAMPO PESQUISADO A PARTIR DOS MODELOS PENSADOS NO DIAGRAMA DE VENN.

A análise da organização no contexto escolar pesquisado elencou 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 sócio políticos, 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 e, conforme a instituição alvo da pesquisa, apresentar quais ações são pertencentes ao modelo pensado.

Ao fim deste capítulo é também apresentado o produto oriundo desta investigação.

5.1 O modelo da diferença e a correspondência com o contexto curricular pesquisado

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

Para o público alvo do AEE, a constituição do NAPNE como uma política sistematizada na escola amplia o leque de políticas e práticas pensadas no âmbito da inclusão escolar. 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.”

Mesmo sendo observado que as práticas curriculares na área da educação especial na escola pesquisada, guardam anseios por parte do corpo docente em relação ao cenário educacional presente na instituição, ficam caracterizadas uma atenção e iniciativas, por parte da escola, em oportunizar ações que atendessem aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Todavia, o currículo escolar pensado para instrumentalizar o conhecimento formal na instituição possui questões que demandam ser problematizadas. A concepção valorada da instituição, em ser reconhecida pela qualidade de ensino, permite indagar sobre quais aspectos curriculares chancelam esse critério de boa escolarização. Ao discorrer, na pesquisa, sobre a complexidade do currículo formal em atender a aprendizagem de estudantes com NEE, surgem questões importantes a respeito deste contexto escolar apresentado. As falas dos professores, estudantes e equipe do núcleo encontraram um ponto em comum em relação ao desejo de transformação da forma de conceber o currículo oferecido pela instituição. 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 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 restringido 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 conforme observado no campo investigado. Ao considerar as dificuldades de alguns professores em atender as demandas de aprendizagem dos estudantes com NEE no turno regular, apresenta que

5.2 O modelo complementar e sua correspondência com o contexto curricular pesquisado

As práticas curriculares com vistas ao trabalho realizado pelo NAPNE ganham aspectos imprescindíveis para análise do modelo complementar. A caracterização do NAPNE, 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, ou não, pela instituição.

Foi observado que a ênfase na proposta do NAPNE, no contraturno, se baseia em prever para os estudantes com NEE possibilidades de acompanhar o currículo formal com estratégias de ensino diversificadas. Esta constatação muitas das vezes foi percebida nas falas dos professores em atribuir ao atendimento, no contraturno, como a possibilidade mais viável em atender as demandas dos estudantes com NEE conforme a fala da professora (P-6): “Não tem como em sala de aula fazer um atendimento diferenciado com aluno com dificuldade”. A dinâmica do trabalho pedagógico do NAPNE assume um papel centrado no conteúdo da sala de aula, buscando minimizar as desigualdades engendradas pelo currículo formal. A configuração desta proposta do 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 do estudante em questão.

A proposta pedagógica apresentada pelo NAPNE levantou certa curiosidade na investigação a respeito desta organização. Se existe uma constatação por parte deste setor a respeito das desigualdades existentes no âmbito curricular, o trabalho pedagógico realizado, para complementar os conhecimentos na classe comum não pode gerar uma polarização que

distancia da realidade das práticas inclusivas entre a sala de aula e o contraturno no NAPNE? As observações no campo de pesquisa evidenciaram que tanto o NAPNE quanto os professores tinham esta preocupação dos estudantes serem estigmatizados por pertencer ao núcleo. A Professora (P-3) relata esta observação ao entender que há uma discriminação dos estudantes tanto pelos colegas quanto por alguns professores, mesmo percebendo um avanço desta realidade: “Se no primeiro momento uma discriminação, ah! Ele é aluno do NAPNE; ainda há isso por parte de alguns, mas e daí? O NAPNE atende necessidades específicas!”. Assim, essa relação de pertencimento no contexto do contraturno pela instituição necessita ser problematizada para entendermos os papéis docentes e discentes e os vínculos identitários com o atendimento do núcleo realizado na escola. Tais identificações dos estudantes alvo das ações do NAPNE quando reverberadas podem escamotear certas discriminações aos estudantes com NEE. 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 da equipe do NAPNE em oferecer possibilidades de acesso ao conhecimento, com outra abordagem em relação à sala de aula, tem sua decisão ancorada no campo pragmático 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 e equipe do NAPNE, 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.

Na análise do trabalho realizado em sala de aula não se constatou 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, foi observado que os aspectos curriculares se destacam na efetivação 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 ocasionou uma ingerência indesejada dos professores quando se fez necessário organizar e realizar estratégias de ensino, sobre o currículo, para atender aos estudantes com NEE.

As dificuldades dos professores em lidar com as questões da aprendizagem, indica que a utilização do contraturno, por exemplo, para desenvolver outras práticas com uso de recursos audiovisuais e jogos que exploram de forma diferenciada da sala de aula os conteúdos, se caracteriza como uma estratégia de tratar o nível de complexidade do currículo formal no turno regular.

Observamos um movimento ideológico na escola aglutinando alguns segmentos administrativos, o NAPNE e uma parcela significativa dos professores, em apresentar a Classe de Adequação Idade-Série (CAIS) como proposta ideal para contemplar estudantes com necessidades educacionais especiais com distorção de idade e série. Ficou deflagrado que a instituição compreende a dificuldade de efetivar as ações de apoio no turno regular da classe comum. Mesmo considerando a preocupação da escola frente às reprovações, desmotivação dos professores, as dificuldades de atender as especificidades dos estudantes, além das críticas ao 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 ao núcleo como *alunos do NAPNE* sugere que esses espaços como o NAPNE ou CAIS, mesmo com naturezas legais distintas, influenciam na constituição do papel social e nas identidades presentes na escola. Desta forma, o modelo complementar apresentou proximidade com o cenário educacional existente na instituição.

5.3 O modelo de intersecção e sua correspondência com o contexto escolar pesquisado

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 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 a estagiária que foi designada para realizar práticas pedagógicas em sala de aula difere 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 a estagiária participante da pesquisa trouxeram 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, o NAPNE realiza uma política pontual para atender alunos público alvo do AEE, sem uma sistematização ou institucionalização para o exercício desta função. A fala da coordenadora do NAPNE endossa as observações feitas no campo.

Eu acho que, por exemplo, deveríamos ter concurso para mediadores[...]. Eu acho que falta um mediador profissional. Eu acho que devemos investir mais na sala de aula do que fora da sala de aula. O contraturno é fundamental, sim! Mas ela é suplementar ou complementar. Mas a inclusão deve ser na sala de aula (C1-AEE).

As expectativas envolvendo os professores da classe comum e as atribuições entendidas para a função que a estagiária desempenhava 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 e o caráter emergencial em que a estagiária exerceu a função sobre a mediação escolar para atender as especificidades de dois estudantes com NEE, valerá como dado para avaliar o pertencimento do modelo intersecção em relação à prática de inclusão escolar realizada pela instituição. O fato dos estudantes L e Y não terem um profissional com as funções atribuídas a estagiária, gerou uma descontinuidade no final da terceira certificação desta estratégia. Por questões contratuais e falta de recursos humanos para suprir essa função, o contexto apresentado subsidiou a interpretação da falta de sistematização desta ação em sala de aula.

5.4 O modelo de união e sua correspondência com o contexto escolar pesquisado

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 e equipe do NAPNE em transformar a realidade curricular da instituição 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. Por isso, não se observa uma articulação docente juntamente com a equipe do NAPNE e setor administrativo em efetivar uma prática escolar com este lumiar de sonhos projetados para a educação que contemple a todos os estudantes. A

reformulação do Plano Político Pedagógico Institucional (COLÉGIO PEDRO II/ BRASIL, 2017) reserva no campo filosófico e político um desejo no tocante progressista em repensar o currículo para atender a diversidade do alunado. Porém, as condições de mudança do panorama educacional, principalmente no que se refere ao financiamento para captação dos recursos necessários, não propiciam que a escola vislumbre transformações, neste sentido, no modelo de escolarização vigente.

Em relação à própria constituição do NAPNE e às ações para seu público alvo, a coordenadora deste traz algumas questões sobre como esta proposta alcança, ou não, a concepção de educação inclusiva.

O nosso trabalho vai ser perfeito quando não tiver mais NAPNE. Não vai ter mais a necessidade de ninguém ficar pensando em estratégia de prova, ficar pensando em Saber Compartilhado, vai ser um processo natural. Todos os professores vão estar olhando aquela situação com naturalidade (C1).

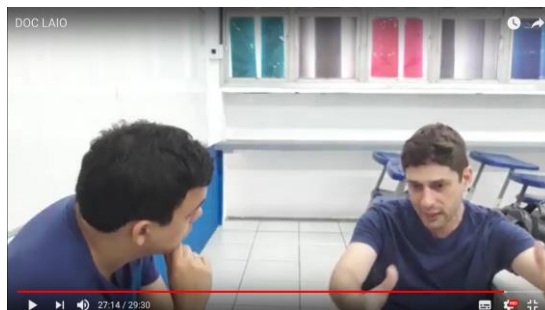
Com isso, fica caracterizado que a proposta da inclusão escolar é um processo que demanda reavaliação das próprias ações ditas inclusivas. Ou seja, a inclusão escolar ganha sua concretude a partir do reconhecimento das diferenças de cada sujeito, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada e as múltiplas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

5.5 O Produto

O produto consiste em um documentário em mídia (CD), no âmbito da escolarização dos anos finais do ensino fundamental, captando as percepções e experiências de professores, estudantes e demais profissionais sobre as práticas curriculares no contexto da pesquisa. A intenção de trazer relatos de discentes, docentes e a equipe do NAPNE, frente ao objeto de pesquisa, é crucial para pluralizar as experiências e ofertar a instituição um material de registro com essas vozes divulgadas. Com isso, a contribuição para o coletivo desse material em mídia poderá gerar reflexões e possibilitar o aprimoramento do trabalho desempenhado para o atendimento educacional especializado, dadas as práticas curriculares para estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental II, da Educação Básica. A edição do vídeo foi produzida buscando coletar uma diversidade de falas e captar a espontaneidade e sentimentos que expressavam suas ideias nas entrevistas realizadas. A utilização de um smartphone e um tripé para realizar as gravações possibilitou a simplificação da técnica, preservando os aspectos da mesma para a captação de áudio e vídeo através de um

recurso tecnológico acessível. A seguir, seguem algumas cenas captadas que compõe o produto.

Figura 6. Cenas coletadas nas entrevistas realizadas no campo pesquisado.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta dissertação emergiu da provocação em buscar respostas e provocações a respeito de como acontecem as práticas curriculares na perspectiva da inclusão escolar no Ensino Fundamental II. Tendo como campo de investigação uma instituição escolar reconhecida pela sociedade por sua qualidade educacional, houve por parte da pesquisa o interesse em analisar quais estratégias, no processo de ensino e aprendizagem, são organizadas para alunos com necessidades educacionais especiais. A partir das observações de campo, foi analisada a organização e estrutura do trabalho realizado no âmbito da educação especial na perspectiva da inclusão.

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 observadas.

Cabe destacar que, na escola, o setor denominado NAPNE foi o nosso contato inicial e, desde o princípio se constatou junto a este o interesse em abrir o campo para participar da pesquisa. Este cenário oportunizou estabelecer um bom convívio com os professores e a equipe do NAPNE, resultando na disposição dos profissionais em ajudar com as demandas da investigação.

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.

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).

Isto é, mesmo considerando a importância da pesquisa realizada que encaminha reflexões sobre o campo pesquisado, os dados aqui apresentados, com as devidas discussões, também consideram que as ações proporcionadas no contexto escolar estão imersas num palco de disputas sócio ideológicas 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 realidade e as disputas existentes no contexto sócio cultural. 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 entrechoque 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.

Com o acesso às informações localizadas no setor de supervisão e orientação profissional - SESOP, no NAPNE e no contexto da sala de aula, observou-se, com base nas informações dos estudantes alvo da pesquisa, os registros documentados, observações do campo e relatos dos professores da pesquisa, as iniciativas da instituição em favorecer a inclusão escolar. Em relação à estrutura da escola para o Atendimento Educacional Especializado, a sala do NAPNE possui uma estrutura organizacional interessante por atender um número significativo de estudantes e disponibilizar professores da maioria das disciplinas para realizar os atendimentos. A sistematização do trabalho realizado no contraturno é uma referência observada no contexto escolar. No ensino fundamental II, a instituição encarou o desafio deste segmento de escolarização ao buscar possibilidades de atender as especificidades das disciplinas, destinando aos professores do turno regular uma carga horária exclusiva destinada ao núcleo. Esta proposta mobilizou os departamentos das disciplinas em indicar professores que se disponibilizassem para realizar atendimentos ao NAPNE.

A equipe do núcleo tem a proposta de envolver os professores de cada disciplina com a intenção de orientá-los nos desafios do cotidiano escolar envolvendo estudantes com NEE. Utilizando o expediente do conselho de classe e nas reuniões de cada departamento quando convidado pela disciplina, a equipe do núcleo se organiza para buscar atender esta realidade no qual a instituição possui um quadro amplo de docentes no EF-II distribuídos por disciplinas. Outro desafio se refere aos conteúdos presentes no currículo dos estudantes atendidos pelo núcleo. A proposta pedagógica do NAPNE foi criar uma abordagem diferenciada do conhecimento destinado em sala de aula para estudantes pertencentes às ações do núcleo. Foi observado que as escolhas dos conteúdos abordados nas atividades no contraturno buscaram 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 do NAPNE. Entretanto, o acúmulo de conteúdos ministrados no turno regular exige do professor, no seu atendimento, criar estratégias no seu plano de aula elencando os aspectos mais importantes para a realização do atendimento no contraturno.

A formação continuada foi apontada pelos professores como uma necessidade para o aprimoramento do trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. O NAPNE ainda não consegue atender essa demanda exposta pelos professores, mas, realiza periodicamente, eventos no perfil de palestras e seminários com temas referentes à área de 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 da instituição é tida pelos docentes como distante das necessidades dos estudantes atendidos pelo NAPNE, bem como para as dificuldades presentes ao público geral da sala de aula. Esta evidência observada no campo de pesquisa não se transformou em uma flexibilização curricular significativa para esses sujeitos. As adequações projetadas para a sala de aula resultaram 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.

Tendo acesso à formação acadêmica dos professores, não ficou identificado que os professores que mais realizavam estratégias pedagógicas para os sujeitos alvo da pesquisa tinham formação na área de educação especial. Ou seja, foi observado que o perfil do professor que busca contemplar em sua didática as estratégias do conteúdo ministrado destinava mais atenção na explicação em sala de aula, ou produziam atividades com questões e textos reduzidos, dando mais relevância às adaptações nas avaliações de cada certificação. Assim, 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 da estagiária que possuía a incumbência de mediar as ações pedagógicas na sala de aula e fora dela para os estudantes com NEE que demandaram de mais atenção, constatou-se uma relação de confiança e de grande expectativa dos professores no

trabalho pedagógico realizado. A proposta denominada pelo núcleo como mediação escolar ainda é insipiente por não ser institucionalizada, além de não existir professores do AEE que atendam de forma sistematizada esta função contexto da sala de aula.

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, pudemos estruturar 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; PLETSCH; GLAT, 2013; MARIN; BRAUN, 2013; RODRIGUES, 2013), foi considerado o critério de graus de aproximação em cada modelo se configurando nas ações curriculares para estudantes com NEE a ênfase no trabalho do núcleo realizado no contraturno visando complementar as dificuldades do currículo formal ofertado na classe comum. Dentre os diagramas pensados, o modelo complementar possui prevalência nesse campus alvo da pesquisa.

Sobre as demandas para escolarização destes estudantes com NEE no EF-II, a dinâmica de ensino realizada no NAPNE provoca reflexões em relação à inclusão escolar. A preocupação do contraturno 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. Todavia, ao admitir a proposta curricular ofertado para a classe comum, os professores ao realizarem atividades no contraturno, expõem na sua proposta didática uma flexibilidade curricular oportunizada de forma mais relevante no núcleo, em relação à classe comum.

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 conseqüentemente 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 realizado pela instituição 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. Ou seja, a instituição alvo da pesquisa possui uma equipe multiprofissional no NAPNE realizando um trabalho sistematizado na escola devido um investimento e interesse dos profissionais da escola em promover ações que contemplem as especificidades do currículo do EF-II.

A estrutura organizacional do NAPNE possui uma sala de recursos localizado no mesmo *campus* da instituição, possibilitando mais oportunidades de o estudante permanecer na escola sem a necessidade de deslocamentos para outros locais que dificultariam a participação nos atendimentos do contraturno. Mesmo constatando uma assiduidade oscilante nos atendimentos no contraturno pelos estudantes pertencentes à pesquisa, fica explícito que, caso as ações do AEE no contraturno fossem realizados em local diferente do espaço escolar, se exigiria destes sujeitos um esforço maior que aumentaria as chances dos estudantes pertencentes ao NAPNE não participariam destes atendimentos.

As singularidades no currículo elaborado para o Ensino Fundamental II demandam de estratégias para se pensar a dinâmica promovida pelo NAPNE. A carga horária disponível dos docentes para atuação no núcleo e a necessidade de convocação de professores voltados para cada área de conhecimento requer da proposta de atendimentos oferecidos no contraturno da instituição uma estrutura que amplie a quantidade de profissionais para as ações do AEE.

Logo, a dinâmica do NAPNE evidencia uma realidade curricular segmentada em disciplinas e na especialização do conhecimento na matriz curricular do EF-II. O esforço empreendido para o planejamento na área da educação especial nesta fase de escolarização engloba fatores políticos internos e externos que necessitam se corresponder para se efetivar em ações concretas no processo de ensino e aprendizagem para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Assim, pode-se analisar e refletir as práticas curriculares para estudantes com necessidades educacionais especiais num contexto escolar que possibilita mostrar um cenário educacional com suas diferenças e semelhanças com outras realidades escolares existentes no Ensino Fundamental II. A promoção da política do AEE sendo realizada pelo NAPNE trouxe novos olhares para organização dos atendimentos organizados no contraturno para o segmento escolar em questão. As reflexões acerca dos aspectos curriculares ofertados no turno regular para estudantes com NEE caminharam 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.

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.

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>. Acesso em: 11 abr. 2018.

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

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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>. 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: ARGUMENTVM , 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. **Motrivência**. 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.

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.

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.

_____. **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>. 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/B4AQV9zFY7Bv/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_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>. Acesso em: 31 out. 2017

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2009. Disponível em <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>. 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.

BRASIL. **Secretaria Nacional de Juventude**: Conselho, programa, legislação. Disponível em: <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>. 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>. 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.

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. 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>. 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.

COLÉGIO PEDRO II. **Minuta do Projeto Político Pedagógico Institucional- PPPI**. Rio de Janeiro, 2017.

_____. **Portaria nº 1887**. Carga horária dos coordenadores do Napne. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/atos_administrativos/6405-portaria-n%C2%BA-1887-carga-hor%C3%A1ria-dos-coordenadores-do-napne.html>. Acesso em: 16 jun. 2018.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional- PPP**. Rio de Janeiro, 2002.

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 “agenda 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>. Acesso em: 14 maio 2018.

FARAH, A., SILVA; P. R. Refletindo sobre identidades e pluralidades no Colégio Pedro II: Indo além dos esteriótipos. In: CERDERA, Cristiane; REIS, Bruno (org.). **Ouvi na escola: Relatos sobre gênero e Diversidade no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Elite, 2017, p. 48-60.

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, 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.

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.

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.

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>. 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>. Acesso em: 30 maio 2018.

LEBLANC, J. M. **Enseñanza Funcional/Natural para la Generalización y Mantenimiento de las Habilidades para Niños com 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 .

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.; PLETSCHE, M. D. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, 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>. 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. Pesqui.**, 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>. 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.

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: ucipec-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.

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.

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.

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.

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.

SALGADO, et al. A reforma curricular no Colégio Pedro II e o currículo da disciplina de educação física. **J. Phis Educ.** vol. 27, c2747, pp.2-12, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/30114/18001>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

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>. 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 Aparecida 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.

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.

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>. 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.

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: conceituações, 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

VLIESE, 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.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

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>. Acesso em: 10 jun. 2018.

APÊNDICE A – Carta de apresentação e autorização ao NAPNE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-23
Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
CNPJ n.º 33.540.014.0001/57



CARTA DE APRESENTAÇÃO DO MESTRANDO Laio Lopes ao campo 1º Contato para apresentação da proposta de pesquisa

Aos cuidados da

Coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Por meio desta, apresentamos *Laio Lopes*, aluno regularmente matriculado no programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, sob a matrícula, MP1610123. O trabalho de pesquisa, desenvolvido pelo referido aluno e orientado pela Professora Dr^a Patrícia Braun, tem como tema um “Práticas Curriculares no Ensino Fundamental II para a Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais” e seu objeto “a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais, no 2º segmento e os aspectos que envolvem as práticas curriculares neste contexto”.

Agradecemos, desde já, a Vossa Senhoria a disponibilidade para o diálogo sobre o acesso ao campo de pesquisa, caracterizado pelo espaço da Colégio Pedro II, Unidade São Cristóvão. Dentre as ações a serem realizadas, estão a pesquisa em documentos e levantamentos organizados e disponibilizados por esta Instituição de Ensino, sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados no Ensino Fundamental II. Para além destes procedimentos, a pesquisa deverá gerar um produto didático-pedagógico sendo o mesmo, assim como o trabalho dissertativo, compartilhados com a escola, *locus* do estudo, ao final do mesmo.

Sem mais, colocamo-nos a inteira disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente

Patrícia Braun

Orientadora – Matrícula 34.752-6
Rio de Janeiro, 03 de dezembro de 2017.

APÊNDICE B – Carta de Apresentação para o professor, autorização e roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O PROFESSOR, AUTORIZAÇÃO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA SONDAGEM INICIAL

Prezado (a) professor (a),

Este encontro tem por finalidade sondar sobre a possibilidade e interesse de participação na pesquisa de mestrado profissional em Ensino de Educação Básica, intitulada, inicialmente, como “PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL II PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS”. A partir das informações coletadas nos contatos iniciais com o NAPNE- UESC II, observamos que os aspectos curriculares na perspectiva da educação inclusiva no Ensino Fundamental II demandam de estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais. Por este motivo, intentamos realizar uma pesquisa que trate de conhecimentos pedagógicos e científicos que venham a contribuir para a prática pedagógica junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, em suas turmas. Suas informações nortearão os procedimentos metodológicos e teóricos cabíveis à investigação que se intenta. Informamos ainda que esta entrevista será gravada e que os dados coletados servirão, exclusivamente, para os fins aqui descritos.

Desde já agradecemos sua atenção e disponibilidade.

Laio Lopes (mestrando do PPGEB)

Patrícia Braun (Orientadora)

Autorização do professor (a) para sondagem inicial

Eu, _____,
professor (a) da escola (sigla) _____,
portador do documento de identidade n. _____, concordo
em participar desta sondagem inicial e estou ciente de as informações por mim passadas e gravadas em áudio servirão de dados para a pesquisa acima identificada.

Assinatura do (a) Professor(a)

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

Roteiro da entrevista de sondagem inicial

Data e hora: _____

Local da entrevista: _____

Caracterizações do (a) Professor (a) Participante da Pesquisa

- Sexo:

- Idade:

- Formação:

Ano de conclusão:

Magistério/nível médio ()

Ensino Superior () Curso de:

Especialização () Curso de:

Outros:

Se não surgir, perguntar: Tem formação na área de educação especial ou educação inclusiva?

Qual?

- Área de atuação docente:

Inglês ()

Informática Educativa ()

Ciências ()

Francês ()

História ()

Matemática ()

Educação Musical ()

Geografia ()

Desenho ()

Educação Física ()

Ciências Sociais ()

Português ()

NAPNE () tempo:

No ensino comum () tempo:

Tempo total de atuação docente:

Com vistas a obtermos conhecimento das demandas existentes nas práticas curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), matriculados no Ensino Fundamental II, desejamos compreender:

1ª Questão: Quais aspectos você elege, aponta como pontos importantes e/ou que estão postos na escolarização dos estudantes com NEEs, no Ensino Fundamental II?

2ª Questão: Quais fatores são primordiais na organização, a oferta, a realização e aprimoramento das práticas curriculares para alunos com NEEs, no Ensino Fundamental II?

3ª Questão: Qual a importância do NAPNE para o trabalho desempenhado na área da educação especial na perspectiva da inclusão tendo em vista os estudantes com NEEs matriculados no Ensino Fundamental II?

4ª Questão: Existe algum estudante com necessidade educacional alvo das ações do NAPNE cursando sua disciplina? Caso sim, quais aspectos da escolarização desse são observados por você como relevantes/complexos/favoráveis para a aprendizagem da sua disciplina?

5ª Questão: Há alguma estratégia curricular, ação docente pensada e praticada a partir da presença deste estudante para a participação e aprendizagem em sua disciplina? Qual(is) seria(m)?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-23
 Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
 CNPJ n.º 33.540.014.0001/57

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Eu, _____,
 RG _____ CPF _____, estou sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) “PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL II PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS”, conduzida pelo pesquisador Laio Lopes e sua orientadora Dr^a Patricia Braun. Este estudo tem por objetivo analisar as ações pedagógicas compreendidas no currículo escolar para estudantes com necessidades educacionais especiais e as estratégias na área da educação especial na perspectiva da inclusão pensadas pelos professores do Ensino Fundamental II.

Fui selecionado(a) pelos critérios que contemplam o segmento de escolarização em questão (Ensino Fundamental II) e minha atuação como docente. Minha participação não é obrigatória. A qualquer momento, eu posso desistir de participar e retirar meu consentimento. Minha recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Fui esclarecido que a pesquisa é de cunho qualitativo e possui riscos mínimos concernentes ao possível constrangimento com alguma pergunta ou não se adequar a entrevista, e assim, não desejar responder. A participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Minha participação nesta pesquisa consistirá em ser entrevistado e filmado pelo pesquisador, consentindo ser observado em cenas, tanto em minha sala de aula, quanto nas ações pertencentes ao NAPNE. Conforme a proposta filosófica do NAPNE, essa pesquisa pretende compreender e encaminhar reflexões pertinentes ao Ensino Fundamental II na área da educação especial na perspectiva da inclusão.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Laio Lopes, Professor e mestrando do Programa de Ensino em Educação Básica PPGEBCap UERJ, Rua Riachuelo 121 apt 1002- Centro- Rio de Janeiro, CEP: 20230-010 – Tel: 9842186-31. laiolopes22@gmail.com, Tel: 98421-8631.

Contatos da orientadora responsável: Doutora Patrícia Braun, Professora, Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido - Rio de Janeiro, CEP: 20261-232 . Email: braunpatricia09@gmail.com , Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido - Rio de Janeiro, CEP: 20261-232- Tel: (21) 2333-8040.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) [imprescindível]: _____

Rubrica do participante _____

Rubrica do pesquisador _____

APÊNDICE D – Termo de Fotografias, Filmagens e Gravações de Voz para Professores.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-23
Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
CNPJ n.º 33.540.014.0001/57

TERMO DE FOTOGRAFIAS, FILMAGENS E GRAVAÇÕES DE VOZ PARA PROFESSORES.

Eu, _____, portador do RG n° _____ CPF _____, estou sendo convidado conforme já adiantado no documento do TCLE, permitindo que o pesquisador abaixo relacionado obtenha fotografia, filmagens ou gravações deste (a) aluno (a) para fins de pesquisa, científica e educacional.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda do mesmo, sendo estes documentos destruídos após o período de 5 (anos) findos.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) [imprescindível]: _____

Assinatura Orientador: _____

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido para responsáveis



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-23
 Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
 CNPJ n.º 33.540.014.0001/57

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) “PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL II PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS”, conduzida por conduzida pelo pesquisador Laio Lopes e sua orientadora Dr^a Patricia Braun. Este estudo tem por objetivo analisar as ações pedagógicas compreendidas no currículo escolar para alunos com necessidades educacionais especiais e as estratégias na área da educação especial na perspectiva da inclusão pensadas pelos professores do Ensino Fundamental II.

Seu filho foi selecionado(a) por pelos critérios que contemplam o segmento de escolarização em questão (Ensino Fundamental II) e as questões que caracterizam o público alvo de estudantes com necessidades educacionais especiais. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Fui esclarecido que a pesquisa é de cunho qualitativo e possui riscos mínimos concernentes ao possível constrangimento com alguma pergunta ou não se adequar a entrevista, e assim, não desejar responder. A participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Os benefícios da pesquisa na perspectiva da educação inclusiva atende as demandas por discussões a respeito de práticas curriculares no Ensino Fundamental II para o público alvo de docentes e estudantes com necessidades educacionais especiais.

A participação nesta pesquisa consistirá em ser entrevistado e filmado pelo pesquisador, consentindo ser observado em cenas, tanto em minha sala de aula, quanto nas ações pertencentes ao NAPNE. Conforme a proposta filosófica do NAPNE, essa pesquisa pretende compreender e encaminhar reflexões pertinentes ao Ensino Fundamental II na área da educação especial na perspectiva da inclusão.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Laio Lopes, Professor e mestrando do Programa de Ensino em Educação Básica PPGEB-Cap UERJ, Rua Riachuelo 121 apt 1002- Centro- Rio de Janeiro, CEP: 20230-010 – Tel: 9842186-31. laiolopes22@gmail.com, Tel: 98421-8631.

Contatos da orientadora responsável: Doutora Patrícia Braun, Professora, Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido - Rio de Janeiro, CEP: 20261-232 . Email: braunpatricia09@gmail.com , Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido - Rio de Janeiro, CEP: 20261-232- Tel: (21) 2333-8040.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do responsável _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) [imprescindível]:

APÊNDICE F – Termo de Fotografias, Filmagens e Gravações para Responsáveis.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-23
 Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
 CNPJ n.º 33.540.014.0001/57



TERMO DE FOTOGRAFIAS, FILMAGENS E GRAVAÇÕES DE VOZ PARA RESPONSÁVEIS.

Eu, _____,
 responsável pelo (a) menor _____ portador do RG
 n.º _____ CPF _____ estou sendo
 convidado conforme já adiantado no documento do TCLE, permitindo que o pesquisador abaixo
 relacionado obtenha fotografia, filmagens ou gravações deste (a) aluno (a) para fins de pesquisa,
 científica e educacional.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser publicados em aulas,
 seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém não deve ser identificado por nome
 em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao
 estudo e sob a guarda do mesmo, sendo estes documentos destruídos após o período de 5 (anos)
 findos.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) [imprescindível]: _____

Assinatura Orientador: _____

APÊNDICE G – Termo de Assentimento (No caso do Menor)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-23
 Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
 CNPJ n.º 33.540.014.0001/57

TERMO DE ASSENTIMENTO (NO CASO DE MENOR)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) “PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL II PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS”, conduzida por conduzida pelo pesquisador Laio Lopes e sua orientadora Dr^a Patricia Braun. Este estudo tem por objetivo analisar as ações pedagógicas compreendidas no currículo escolar para alunos com necessidades educacionais especiais e as estratégias na área da educação especial na perspectiva da inclusão pensadas pelos professores do Ensino Fundamental II.

Você foi selecionado pelos critérios que contemplam o segmento de escolarização em questão (Ensino Fundamental II) e as questões que caracterizam o público alvo de alunos com necessidades educacionais especiais. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Fui esclarecido que a pesquisa é de cunho qualitativo e possui riscos mínimos concernentes ao possível constrangimento com alguma pergunta ou não se adequar a entrevista, e assim, não desejar responder. A participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Os benefícios da pesquisa na perspectiva da educação inclusiva atendem as demandas por discussões a respeito de práticas curriculares no Ensino Fundamental II para o público alvo de docentes e alunos com necessidades educacionais especiais.

A participação nesta pesquisa consistirá em ser entrevistado e filmado pelo pesquisador, consentindo ser observado em cenas, tanto em minha sala de aula, quanto nas ações pertencentes ao NAPNE. Conforme a proposta filosófica do NAPNE, essa pesquisa pretende compreender e encaminhar reflexões pertinentes ao Ensino Fundamental II na área da educação especial na perspectiva da inclusão.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Laio Lopes, Professor e mestrando do Programa de Ensino em Educação Básica PPGEB-CAP UERJ, Rua Riachuelo 121 apt 1002- Centro- Rio de Janeiro, CEP: 20230-010 – Tel: 9842186-31. laiolopes22@gmail.com, Tel: 98421-8631.

Contatos da orientadora responsável: Doutora Patrícia Braun, Professora, Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido - Rio de Janeiro, CEP: 20261-232. Email: braunpatricia09@gmail.com , Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido - Rio de Janeiro, CEP: 20261-232- Tel: (21) 2333-8040.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) [imprescindível]:

APÊNDICE H – Termo de Fotografias, Filmagens e Gravações de Voz com Assentimento de Menor.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA**

Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-23
Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
CNPJ n.º 33.540.014.0001/57



TERMO DE FOTOGRAFIAS, FILMAGENS E GRAVAÇÕES DE VOZ COM ASSENTIMENTO DE MENOR

Eu, _____, portador do RG n° _____ CPF _____, estou sendo convidado conforme já adiantado no documento do assentimento de menor, permitindo que o pesquisador abaixo relacionado obtenha fotografia, filmagens ou gravações deste (a) aluno (a) para fins de pesquisa, científica e educacional.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda do mesmo, sendo estes documentos destruídos após o período de 5 (anos) findos.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) [imprescindível]: _____

Assinatura Orientador: _____

APÊNDICE I- Roteiro de entrevista semiestruturada para professores e estudantes

Data e hora: _____

Local da entrevista: _____

PROFESSORES

1ª Questão: Quais aspectos você elege, aponta como pontos importantes para a escolarização dos alunos com NEEs, no Ensino Fundamental II?

2ª Questão: Quais fatores são primordiais para a organização, a oferta, a realização das práticas curriculares para alunos com NEEs, no Ensino Fundamental II de forma que seja vislumbrada a aprendizagem para este aluno?

3ª Questão: Sobre as práticas desenvolvidas com o aluno com NEE, há alguma estratégia curricular, ação docente pensada e praticada a partir da presença deste aluno para a participação e aprendizagem em sua disciplina ou oficina? Qual(is) seria (m)?

4ª Questão: Como você observa a possibilidade da existência de um núcleo com ações pedagógicas específicas para apoio ao aluno e para professores? Como você descreveria estas ações (deste núcleo) no contexto escolar, tendo em vista a perspectiva a escolarização do aluno?

ESTUDANTES

1ª Questão: O que é escola para você?

2ª Questão: O que é ser aluno para você? Conte como está sendo a sua escolarização do 6º ano até esse momento. O que é importante contar sobre esse tempo de escola para aprender, para participar e estar na escola?

3ª Questão: Na escola você participa de algum grupo de apoio para estudo par aprender? Como é esse momento para você? Por quê?

ANEXO A – Autorização para pesquisa emitida pelo CPFPF/SME/DC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE POS GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO

Processo n—° 23040.004422/2017-30

PARECER

Comunico, para os devidos fins, que a pesquisa Estudo de caso sobre práticas curriculares no 2º—segmento do Ensino Fundamental para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, a ser elaborada por Laio Lopes, mestrando do Programa de Pós— Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - Cap-UERJ, sob a orientação da professora Dra. Patricia Braun, conta com a aprovação da Pró-reitora de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura para sua realização no Colégio Pedro II.

O projeto será desenvolvido junto aos professores e demais profissionais envolvidos com as praticas curriculares na escolarização de alunos do Ensino Fundamental II e alunos portadores de necessidades educacionais especiais do Campus de São Cristóvão II do Colégio Pedro II, e tem como o objetivo observar, registrar e analisar dados sobre uma realidade escolar, a partir da escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental II.

O pesquisador se compromete a solicitar aos responsáveis pelos discentes a autoriza ao necessária para uso de informa fies obtidas dos alunos, por meio do preenchimento do Termo de Autorização do uso do depoimento. Além disso, o(a) pesquisador(a) se compromete a preservar a identidade dos mesmos e da Instituição na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

O pesquisador, conforme o Termo de Compromisso assinado no requerimento, deverá dar ciência a esta Pró-reitora da conclusão de seu trabalho, bem como fazer a entrega de 2 (duas) copias do material conclusivo (dissertação) referentes a pesquisa realizada no Colégio Pedro II e, caso esta julgue necessário, divulgar os resultados em evento a ser agendado pela PROPGPEC.

Rio de Jane o, 14 de 2018.

JORGE FERNANDES
Diret. de Pesquisa
Matr. STAPE N.º 1585939
Colégio Pedro II



Fundado em 2 de dezembro de 1837

ANEXO B – Autorização do comitê de ética para realização da pesquisa

The screenshot displays the 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' page on the Plataforma Brasil website. The browser address bar shows the URL: `plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf`. The page header includes 'Cadastros' and a session expiration notice: 'Sua sessão expira em: 23min 24'.

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDO DE CASO SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL II PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
 Pesquisador Responsável: LAIO LOPES
 Área Temática:
 Versão: 2
 CAAE: 82382317 2.0000.5282
 Submetido em: 27/02/2018
 Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1020827

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Tree view of documents:

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
 - Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
 - Documentos do Projeto
 - Comprovante de Recepção - Submissão
 - Folha de Rosto - Submissão 3
 - Informações Básicas do Projeto - Submi
 - Projeto Detalhado / Brochura Investigad
 - TCLE / Termos de Assentimento / Justifi
 - Apreciação 3 - UERJ - Universidade do Este
 - Projeto Completo

Table header for document list:

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

At the bottom of the page, a partial view of the 'LISTA DE CENTROS PARTICIPANTES E COPARTICIPANTES' section is visible.

The Windows taskbar at the bottom shows the system tray with the date and time: POR 22:24, PTB 23/07/2018.