

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AMANDA ANAIA DOS SANTOS

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL:
O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Bauru

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AMANDA ANAIA DOS SANTOS

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL:
O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Ass. Thais Cristina Rodrigues Tezani

BAURU

2025

S237a

Santos, Amanda Anaia dos

Adaptações curriculares para a Inclusão Educacional : o desenvolvimento da prática pedagógica / Amanda Anaia dos Santos. -- Bauru, 2025

94 p. : il., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Thais Cristina Rodrigues Tezani

1. Inclusão. 2. Educação Especial. 3. Currículo. 4. Adaptação curricular. 5. Base Nacional Comum Curricular. I. Título.

Dedico este trabalho a todas as crianças que passaram por mim ao longo desses 4 anos. A elas agradeço pelas vivências, pelo carinho e pelo aprendizado, e principalmente por quem me tornei após elas.
De vocês nunca esquecerei.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha mãe, que apesar das circunstâncias difíceis, sempre esteve do meu lado me dando todo o seu amor. Aos meus avós que me acompanham desde pequena, a eles agradeço por estarem aqui me vendo crescer. Meu irmão, quem não me deixou desistir desse trabalho. Obrigada a toda minha família, por caminharem comigo.

Obrigada às minhas *irmãs de coração*, Julia e Leticia, pela companhia ao longo desses anos e por tornarem minha vida mais feliz e cheia de amor, vocês fazem parte de mim, parte do meu passado, presente e futuro. *Always and forever.*

Não posso deixar de agradecer as pessoas que realmente estavam comigo a cada passo dado dentro da universidade, em cada aula, em cada intervalo e em cada trabalho. Aquelas que me fizeram feliz ao longo dessa caminhada, Ana Julia, Camille, Giovanna M., Giovana C., Jonas Augusto, Manuella, Sara A., Sarah D. e Yasmin. Obrigada por todos os momentos compartilhados, por terem dito a mim palavras que nunca imaginei ouvir antes, pelas risadas e conforto em nossas noites longas demais para mentes cansadas. Vocês sempre farão parte do meu coração!

A minha amiga Veridiana, pela amizade inusitada que encheu minha vida de momentos que nunca imaginei viver. Obrigada por cada um dos momentos que estivemos juntas, pelos sorvetes e risadas e por todo o seu amor.

Agradeço a minha amiga Gabriela, por ter me guiado até aqui. As minhas amigas que estão distantes, mas que estiveram comigo.

Não posso deixar de agradecer à minha orientadora Thais Rodrigues Tezani, por acreditar em mim e no meu potencial. A você professora, agradeço imensamente, e te digo que espero me tornar uma professora tão boa quanto você é!

Agradeço ao CNPq, por me proporcionar a oportunidade de desenvolver o estudo, financiando esta pesquisa.

Por fim, agradeço por poder ser parte, nestes 4 anos, do curso de Pedagogia, que mudou completamente minha vida. E, agradeço aos docentes do curso, Vitor Machado, Maria da Graça Mello Magnoni, Maria Jose da Silva Fernandes, Rita Melissa Lepre, Macioniro Celeste Filho, Liliane Souza dos Anjos, Thais Cristina Rodrigues Tezani, Rosa Maria Manzoni, Fernanda Rossi, Maria Beatriz Campos de Lara, Marcia Lopes Reis, Nelson Antonio Pirola,

Vera Lucia Messias Fialho Capellini, Iriane Du Aguiar Leme, Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, Eliana Marques Zanata e Kátia De Abreu Fonseca. Por todos os ensinamentos, reflexões e discussões que tivemos. A vocês agradeço pela profissional que me tornarei!

“Se alguém aí não consegue imaginar o caminho que deve trilhar, peço para que escute seu coração. Pode parecer difícil agora, mas em algum lugar, a sorte e a oportunidade aguardam você, eu acredito nisso.”

(Kim Tachyung)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso objetivou analisar o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas realizadas através das adaptações curriculares, para a garantia de acesso dos estudantes com necessidades específicas aos conhecimentos propostos no currículo. Neste estudo, por meio da metodologia de abordagem qualitativa e um estudo de caso realizado em uma escola pública localizada num município do interior paulista, acompanhou-se o trabalho colaborativo de duas professoras da Educação Básica, uma de sala comum e outra especialista em Educação Especial, analisando como as mesmas desenvolvem as ações pedagógicas em seu trabalho para com um estudante com autismo no 3º ano do ensino fundamental. Foram coletados dados bibliográficos, consultas de documentos, gravações de voz, elaboração de plano de observação, roteiro de entrevista semiestruturada. Houve o estudo do currículo e das bases nacionais curriculares que direcionam os conteúdos e práticas escolares, para compreender como os mesmos contribuem para a educação inclusiva. Os resultados demonstraram discrepâncias entre as práticas que as professoras acreditam fazerem e o que realmente fazem. Notou-se a necessidade de aprendizagens profissionais para aprimoramento e pensamento crítico sob a perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Especial; Currículo; Adaptação.

ABSTRACT

This final course project aimed to analyze the development of inclusive pedagogical practices implemented through curricular adaptations, to guarantee access for students with specific needs to the knowledge proposed in the curriculum. This study, using a qualitative approach and a case study conducted in a public school located in a municipality in the interior of São Paulo state, followed the collaborative work of two Basic Education teachers, one from a regular classroom and the other a specialist in Special Education, analyzing how they develop pedagogical actions in their work with a student with autism in the 3rd year of elementary school. Bibliographic data, document consultations, voice recordings, the development of an observation plan, and a semi-structured interview guide were collected. The curriculum and the national curricular guidelines that direct the content and school practices were studied to understand how they contribute to inclusive education. The results demonstrated discrepancies between the practices the teachers believe they are using and those they actually use. The need for professional development to improve skills and critical thinking from an inclusive perspective was noted.

Keywords: Inclusion; Special Education; Curriculum; Adaptation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A objetificação do significado do currículo no processo de seu desenvolvimento.....	18
Figura 2 - Atividade adaptada.....	51
Figura 3 - Esquema de elementos selecionados para a pesquisa empírica baseado no plano de observação.....	57
Figura 4 - Esquema de elementos do trabalho pedagógico selecionados para a pesquisa empírica baseado no plano de observação.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões que regulam o currículo.....	19
Quadro 2 - A localização da deficiência auditiva pode ser categorizada como.....	49
Quadro 3 - Algumas estratégias para auxiliar o trabalho do professor.....	50
Quadro 4 - Número de estudantes PEE.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAA - Comunicação Alternativa Ampliada

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

DUA - Desenho Universal para Aprendizagem

PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado

PECS - Picture Exchange Communication System

PEE - Público da Educação Especial

PEI - Plano Educacional Individualizado

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP - Projeto Político Pedagógico

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TA - Tecnologia Assistiva

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os Alunos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	14
3 O QUE É CURRÍCULO?.....	17
4 ADAPTAÇÕES PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA.....	22
5 DIRETRIZES CURRICULARES INCLUSIVAS?.....	28
5.1 Uma breve análise da Base Nacional Comum Curricular.....	28
5.2 Análise da Educação Especial e dos discursos de Inclusão na Base Nacional Comum Curricular.....	31
5.3 Breve análise do Currículo Municipal de Bauru.....	39
5.4 O Currículo Municipal frente a Educação Especial e Inclusiva.....	43
6 METODOLOGIA.....	54
6.1 Contextualização da pesquisa.....	54
6.2 Abordagem metodológica.....	56
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	60
7.1 Os dados coletados.....	60
7.2 Análise e discussão dos dados coletados.....	62
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	67
ANEXOS E APÊNDICES.....	72
Anexo 1 - Parecer do Comitê de Ética.....	72
Apêndice 1 - TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	76
Apêndice 2 - TALE - Termo de Assentimento Livre Esclarecido.....	80
Apêndice 3 - Plano de Observação.....	83

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos a apresentação deste trabalho retomando a frase pronunciada pela Professora Titular Vera L. M. F. Capellini em uma de nossas aulas: “Filho de peixe, peixinho é. Filho de humano, humano não é”. O ser humano não nasce um humano, ele torna-se humano a partir da convivência com o outro, do pensar, do adotar valores, para um humano se tornar humano ele precisa ser educado.

Este trabalho teve como objetivo analisar o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas, por meio das adaptações curriculares para a garantia de acesso dos estudantes com necessidades específicas aos conhecimentos propostos no currículo. O trabalho foi desenvolvido a partir de um projeto de pesquisa de iniciação científica sob a mesma temática, intitulado “Adaptações curriculares para a Inclusão Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre o desenvolvimento da prática pedagógica” desenvolvido por meio do edital 08/2024, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob orientação da Professora Associada Thais Cristina Rodrigues Tezani.

A escolha do tema se deu em virtude das situações vivenciadas durante os estágios remunerados realizados ao decorrer do curso, sendo possível observar os benefícios que as adaptações curriculares geram ao ensino e aprendizagem dos estudantes com especificidades, ao mesmo tempo em que notou-se lacunas nestas práticas. As questões que permearam a pesquisa foram: As adaptações curriculares contribuem positiva ou negativamente no acesso ao currículo? As diretrizes curriculares nacionais e municipais embasam a prática inclusiva? Como as práticas pedagógicas impactam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiências, autismo, altas habilidades ou superdotação?

A relação ensino e aprendizagem é embasada pelo currículo escolar, no entanto, nem sempre a apropriação dos conteúdos pelos estudantes tem sido realizada de forma a garantir a equidade de direitos no acesso ao currículo, implicando prejudicialmente a escolarização destes estudantes, uma vez que o currículo tange os conteúdos e conhecimentos a serem ensinados pela escola. Minetto (2008) e Capellini (2018) atribuem o sentido do currículo como sendo uma das dimensões de base para a estruturação de situações de inclusão e exclusão que começam na sala de aula.

No contexto da inclusão educacional, promover adaptações a partir do currículo comum para atender a todos os estudantes é centro dos deveres da escola, objetivando a garantia do direito ao acesso e à permanência de todos os alunos, com ênfase no estudante

Público da Educação Especial (PEE). Contudo, os conteúdos precisam ser articulados com a realidade dos alunos, e não ser um fim em si mesmos, o que precisa ser alcançado por meio de um processo educativo dinâmico.

Foi desenvolvido ao longo do projeto base deste trabalho, uma pesquisa de abordagem metodológica qualitativa, analisando diversos estudos que abordam a temática das ações de adaptação curricular com a finalidade de compreender os significados e características das situações apresentadas, e a análise das diretrizes curriculares nacionais e municipais, para investigar como essas bases curriculares colocam-se diante das discussões acerca da inclusão. Além disso, foi realizada uma pesquisa caracterizada como estudo de caso, para uma imersão na sala de aula, ambiente onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho foi organizado em oito capítulos para atender a todos os tópicos abordados. Eliminando-se esta introdução, o segundo capítulo, denominado **A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva** busca contextualizar a inclusão escolar. O terceiro capítulo, **O que é currículo?**, traz as definições de currículo e suas instâncias. O quarto capítulo, **Adaptações para uma prática inclusiva** discorre sobre os tipos de modificações curriculares. O quinto capítulo é constituído pela **Metodologia** do trabalho, com os apontamentos gerais e dados a serem analisados. No sexto capítulo, **Diretrizes curriculares inclusivas?** encontram-se quatro subcapítulos que discutem sobre a apresentação da Educação Especial e Inclusão nos currículos prescritos. O sétimo capítulo apresenta os resultados da pesquisa e sua discussão. Por fim, serão apresentadas, no oitavo capítulo, as **Considerações Finais sobre o trabalho**. A última parte deste trabalho é composta pelo **Apêndice**, localizado após as **Referências**, no qual está presente o Parecer do Comitê de Ética, Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE, Termo de Assentimento Livre Esclarecido - TALE e o Plano de Observação de campo.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Primeiro, é preciso diferenciar a Inclusão Educacional de Educação Especial. Em estudos como o de Capellini (2018), a Inclusão Educacional é compreendida como para além dos estudantes Público da Educação Especial (PEE), sendo aquela educação que toda escola precisa oferecer, em sentido social, político e cultural. A Inclusão Educacional tem como ideal, abranger todos aqueles estudantes, que de alguma forma e por alguma condição, são excluídos de uma educação de qualidade. Ao olharmos para esse público, encontramos pessoas postas em estigmas sociais de toda ordem, como a população de baixa renda, de diferentes etnias, com deficiências, autismo, altas habilidades ou superdotação, com dificuldades de aprendizagem, refugiados ou que creem em diferentes religiões entre outros.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008, p. 1), esta educação:

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

O movimento, apoiado na concepção de direitos humanos, caminhou-se em direção ao campo da educação, em defesa da inclusão dos estudantes públicos da Educação Especial - aqueles com deficiências, autismo, altas habilidades ou superdotação - Deste modo, a educação inclusiva constituiu-se dentro de um paradigma educacional, sendo uma ação política, social, cultural e pedagógica em uma luta pelo direito que todos os estudantes têm de estarem desenvolvendo seu processo de aprendizagem lado a lado, sem qualquer tipo de exclusão ou segregação.

Entendemos que a aprendizagem não se limita apenas a escola, mas é importante ressaltarmos que a socialização de conhecimentos e saberes entre os estudantes, é fundamental para a formação educativa crítica de cada um, ainda mais que, o acesso a educação é o direito base para todos os outros, pois é a realização deste que abre caminho aos outros direitos fundamentais.

Passa a caber aos sistemas de ensino a responsabilidade de construir espaços de participação da comunidade escolar, sendo gestores, professores, funcionários, pais e estudantes, atribuindo essa participação para favorecer a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, conforme os princípios da inclusão e de acordo com as leis inclusivas. Este documento, regente de toda a organização escolar, deve carregar

os princípios e fundamentos da educação inclusiva, prevendo o atendimento às diversas necessidades e especificidades do sistema educacional e seu público, garantindo uma escolarização de qualidade para todos. Sousa e Prieto (2002, p. 124), enfatizam que:

[...] o princípio norteador é a crença na possibilidade de desenvolvimento do ser humano, tratando-se às diferenças individuais como fatores condicionantes do processo de escolarização que precisam ser consideradas quando se tem o compromisso de educação para todos.

A inclusão é um avanço para a situação da Educação Especial, visto que, deixa de focar a deficiência na pessoa e passa a buscar possibilidades e condições de aprendizagem no ensino escolar. Desta forma, a escola passa a fornecer recursos e apoios pedagógicos para que o estudante supere suas dificuldades e alcance o sucesso escolar, neste paradigma é a escola e sua prática de ensino quem deve ajustar-se às necessidades e singularidades do estudante, e não o contrário.

As propostas atuais para a garantia da escolarização dos estudantes Público da Educação Especial (PEE), fundamentam-se em leis federais, estaduais e municipais, ressaltando a importância do atendimento escolar desses estudantes em salas de aula comuns. Podemos apontar a Resolução nº 02/01 do Conselho Nacional de Educação, que em seu artigo traz:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001, p. 03).

Ainda a favor da garantia do direito à igualdade e à equidade, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 8) tem em seus objetivos:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Compreendemos que, nos pressupostos da Inclusão Educacional, a escola deve se fazer um ambiente acessível, diverso e individualizado no qual os estudantes podem expressar sua individualidade e diferenças sem repreensões. Para garantir este acesso, a escola deve

possibilitar condições de aprendizagens favorecidas por um proposta de ensino que considere a heterogeneidade do contexto escolar, buscando atender as necessidades particulares educacionais de cada estudante.

3 O QUE É CURRÍCULO?

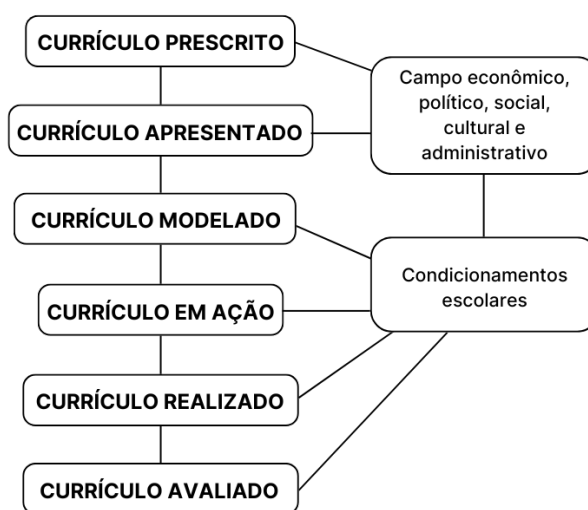
Antes de entrarmos nas discussões de um currículo inclusivo, é importante compreendermos o que compõe um currículo. Encontra-se uma dificuldade para definir o que é o currículo por sua complexidade, complexidade essa dada por seu processo de construção. Em torno do currículo há diversas dimensões nas quais diferentes poderes atuam, é o que Beauchamp (1981) denominou de *sistema curricular*, instâncias que definem suas próprias configurações independentes umas das outras, mas que ainda mantêm relações. Estes “poderes” que atuam no currículo são aqueles sociais, políticos, culturais, administrativos, pedagógicos entre outros, podendo agir sobre diferentes elementos curriculares em cada um de seus subsistemas. Em sua obra, Sacristán (2008, p. 102) afirma o sistema curricular:

O sistema global que configura o currículo representa um equilíbrio muito peculiar em cada sistema educativo, com uma dinâmica própria, que pode mostrar variações singulares em diferentes níveis do mesmo. Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la.

Nesta perspectiva o currículo, em seu processo de construção, passa por diversas transformações, desde sua formulação até a chegada à sala de aula. É importante conhecermos a construção de um currículo, e para isso, primeiro é preciso entendermos quais são estes processos de transformação. Partindo deste ponto, traremos a ideia de Sacristán (2008) de um sistema curricular, que caracteriza estas transformações em “seis momentos, níveis ou fases” na objetificação do currículo.

A figura 1 apresenta um esquema baseado no “modelo de interpretação do currículo”, proposto por Sacristán (2008), em uma representação visual da construção de um currículo por meio do cruzamento de influências e campos de atividades que são diferenciados e inter-relacionados ao mesmo tempo:

Figura 1 - A objetificação do significado do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: elaboração da autora (adaptado de Sacristán, 2008, p. 105)

Tratamos do currículo prescrito, o primeiro a ser localizado no esquema. Este tipo de currículo refere-se ao currículo oficial, aquele que orienta e define qual conteúdo deve ser ensinado e aprendido, servindo como referência aos demais currículos. Podemos citar um exemplo de currículo prescrito em âmbito nacional, sendo ele a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assim como o modelo proposto por Sacristán, define os conteúdos da escolaridade. Destacamos que o currículo prescrito é elaborado pelas autoridades educacionais e governamentais, como o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A ideia de um currículo como referencial, é pensado para que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo, de forma igualitária. No entanto, definir um currículo para todos, sendo um currículo hegemônico, abre espaço para a desigualdade ao não pensar nas diferenças sociais e individuais daqueles para quem o currículo é destinado, acarretando na exclusão, além da falta de autonomia dos professores na elaboração e implementação do currículo na escola.

Tratemos agora do currículo modelado, o terceiro encontrado no esquema, este tipo de currículo é o currículo prescrito reorganizado pelo professor, sendo uma figura ativa no processo educativo, o professor, quando necessário, ao se deparar com o currículo proposto pode repensá-lo com base nas necessidades dos estudantes, o modificando para que todos tenham acesso aos seus conteúdos. Este tipo de currículo se faz presente na maioria das instituições educacionais, pois, não há como o professor colocar o currículo em ação sem antes pensá-lo para os estudantes, a quem ele será expresso. Desse modo, a participação na

elaboração e implementação do currículo nas escolas por parte dos professores parte da sua remodelagem para então ser posto em prática, chegando no chamado currículo em ação, que trata da transformação do currículo em prática real, a ação pedagógica. Para Sacristán (2008, p. 201) “O currículo, ao expressar-se na práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permite que seja.”

Entendendo as particularidades do currículo prescrito como antecessor dos currículos em ação, ou seja, àqueles aplicados nas escolas, trazemos a reflexão sobre a maneira pela qual o currículo age de forma reguladora, dado seu funcionamento. De acordo com Sacristán (2013), a função do currículo vai para além da organização de disciplinas, conteúdos e saberes que o compõe, para o autor o currículo é capaz de regular a seleção de todos os componentes que regem um ambiente escolar: a organização de uma turma, ordena o tempo escolar, determina os conteúdos que serão abordados em cada uma dessas turmas e, com isso, estabelece certas exigências para que o aluno passe para um grau sucessivo. Seja de maneira positiva ou negativa, essa organização existe para que os professores e os estudantes sintam-se orientados, impondo regras, normas e uma ordem para a escolarização, a potencialidade do currículo é ressaltada quando observamos que ele rege o funcionamento da instituição escolar e a ordem da aprendizagem.

Nos baseando no livro “Saberes e incertezas sobre o currículo” de Sacristán (2013), elaboramos o Quadro 1, no qual é apresentada a sistematização feita pelo autor, por meio de paralelos e pontuações de quais elementos e aspectos estruturais de um currículo são afetados pela ordem do mesmo, ou seja, pela qual se é estabelecido e organizado.

Quadro 1 - Dimensões que regulam o currículo.

1. Dimensões ou aspectos estruturais do currículo: a ordem pela qual ele é estabelecido	Elementos e aspectos estruturados ou afetados
- Divisões do tempo: Anos ou cursos da escolaridade sequenciados. Horário semanal repetido ciclicamente. Horário diário, em parte repetido ciclicamente. Concepções do tempo. - Delimitação e organização dos conteúdos: Acessibilidade e fontes de onde a informação pode ser obtida.	

Demarcação do que se pode e o que se deve aprender. Organização em disciplinas e outras formas de classificação dos conteúdos. A ordem da sequência de conteúdos. Permeabilidade das fronteiras entre os territórios demarcados. Itinerário de progressão nos conteúdos e no tempo. Opções epistêmicas sobre o conhecimento. Sistemas e mecanismos de avaliação das aprendizagens.	Tempo de aprender, tempo livre, etc. Tempo de ensinar. Conhecimentos e saberes valorizados. Atividades possíveis de ensinar ou transmissoras em geral. Atividades possíveis e prováveis de aprendizagem e seus resultados. Comportamentos tolerados e estimulados. Linha e ritmo de progresso. Identidade e especialização dos professores. Orientação do desenvolvimento das pessoas.
2. Outros elementos e agentes: O espaço escolar. Classificação de alunos. Clima social. Regras de comportamento. O método como ordem das ações. Relações verticais/horizontais. Sistemas de avaliação e controle não curriculares. Ideologias, filosofias e outras abordagens dos processos de ensinar.	

Fonte: Elaboração da autora (adaptado de Sacristán, 2013, p. 21)

Compreendemos que essa potencialidade reguladora de um currículo é implementada por meio de diversas práticas e refletem em todo o funcionamento de uma escola. As dimensões estruturantes do currículo se originam pelo que foi tradicionalmente criado e que são até os dias atuais implementados nas escolas. É chamada de “reguladora” pois, a partir do momento que delimita o que deve ou não ser ensinado, o que é ou não válido, o tempo que deve ser administrado para determinado conteúdo e de qual maneira as séries serão organizadas, acaba por controlar e executar, mesmo que implicitamente, um poder sobre o que está atuando. Em suas palavras:

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são

tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos. (Sacristán, 2013, p.23).

O currículo como um objeto não neutro possuinte de diversas forças atuantes, logo ele é muito mais que o conjunto das atividades nucleares, o currículo é a própria expressão das intenções econômicas, políticas, sociais e culturais postas na escola. Longe de ser um documento meramente informativo de conteúdos, deve ser entendido como um processo que envolve escola, professor e aluno, as relações existentes entre eles, tais como: ações burocráticas e administrativas, práticas pedagógicas e resultados da aprendizagem dos alunos com atenção mais individualizada.

Entender a concepção de currículo como um objeto construído em um diverso processo de configuração e transformação, que passa por intervenções, é essencial para entender seu papel na concretização de uma escola pensada para a diversidade e de determinadas práticas pedagógicas.

4 ADAPTAÇÕES PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

No meio escolar, uma vez que a escola segue pela perspectiva da educação inclusiva, o currículo deve embasar a prática pedagógica, de modo a articular-se com a realidade dos estudantes estando ao alcance de todos eles. As adaptações curriculares, constituem-se em possibilidades educacionais para atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Supõe-se que estas adaptações, ou ajustes no currículo comum, realizam-se quando necessário para torná-lo acessível às especificidades dos estudantes PEE.

O currículo não pode, nem deve, ser considerado documento estático e imutável. Para Sacristán (2008, p. 101):

[...] o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas interações que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido.

Por esta perspectiva, entende-se que o currículo pode, e deve, estar aberto para modalidades de ajustes que se mostrem necessários para a garantia de que os estudantes PEE tenham acesso aos mesmos objetivos pedagógicos propostos para todos os demais estudantes. Desta maneira, as modificações do currículo envolvem um planejamento pedagógico e práticas docentes fundamentadas em critérios que definem o que o estudante deve aprender, como aprender, quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficazes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o estudante.

As variações de estratégias, implicam em ajustes que podem necessitar, ou não, em mudanças do currículo comum, alguns exemplos são: ajustar o conteúdo a condição de aprendizagem do estudante, dar prioridade aos objetivos da disciplina, dar mais tempo ao estudante para concluir a atividade, modificar a organização didática de modo a oferecer exemplos mais concretos, se necessário repetir as informações para o estudante, formular questões mais diretas ou ler os exercícios para o estudante. Assim, partimos das particularidades dos estudantes, que em seus processos de aprendizagem necessitam de algumas intervenções diferenciadas das ofertadas para a maioria, dado que os processos que definem a aprendizagem, mesmo que manifestados a partir das interações entre pessoas e o ambiente, segundo Fonseca (2011, p. 32) “mostram-se inculcados ou dependentes de condições históricas idiossincráticas, não passíveis de generalização direta, e que impõem desafios para a compreensão científica que possa fundamentar propostas de ajustes.”.

Logo, o professor, por meio das experiências e desafios enfrentados na sala de aula, dispõe de oportunidades de desconstrução de valores e reconstrução, e construir repertórios cada vez mais amplo de adaptações favorecendo e potencializando a aprendizagem dos estudantes.

Criar atividades que abranjam as diferentes capacidade dos alunos e que, ao mesmo tempo, mantenham um contexto de grupo com os membros da turma lidando com objetivos diferentes em momentos diferentes, pode ajudar a superar esse problema potencial (Stainback, Stefanich e Alper , 2003, p. 241).

Para possibilitar o acesso dos estudantes PEE aos objetivos postos pelo planejamento de ensino da escola, as estratégias desenvolvidas em sala de aula com fins de garantir o acesso desses estudantes aos objetivos do currículo comum, ou para o atendimento de suas necessidades específicas individuais, deve ser realizado em três níveis, abrangendo: o projeto político-pedagógico, o currículo desenvolvido na sala de aula e em plano individual. As estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem devem manter uma consistência entre a natureza da intervenção no currículo e planejá-las para todos os estudantes presentes na sala de aula (Brasil, 1999, p.40).

Ao final da década de 90, foi publicado pelo governo brasileiro os “Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, baseado no documento espanhol “Adaptaciones”, do Ministério da Educação e Ciência da Espanha publicado em 1992. Estes documentos objetivavam subsidiar a prática docente no que envolvesse a aprendizagem de todos os estudantes, pensando a diversidade encontrada na sala de aula e as medidas para atender estes estudantes, principalmente os estudantes PEE, o documento definia adaptações curriculares como:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (Brasil, 1999, p. 33).

A publicação do documento foi um suporte para o sistema educacional, no que diz respeito ao atendimento dos estudantes PEE na sala de aula comum, dando início as realizações das adaptações curriculares. No entanto, por má compreensão, ocorreram situações de substituição do currículo por um plano de ensino individualizado, no qual

especifica-se quais aprendizagens o estudante PEE deveria aprender na escola durante o ano, fazendo com que o documento permaneça o guiando até que este estudante atingisse todos os objetivos nele propostos, sem considerar o tempo que isto levaria. Portanto, mesmo a escola deixando de considerar o estudante como aquele que teria que se adaptar a ela, e ela começando a se adaptar para receber estes alunos, ainda vivenciava-se apenas o princípio da “integração”, pois, mesmo que o estudante se encontrasse dentro da sala de aula comum, lhe era oferecido um currículo diferente dos demais estudantes.

De acordo com González (2004), através das adaptações curriculares pretende-se proporcionar condições necessárias para que todos os estudantes sejam atendidos, podendo assim receber uma educação completa e de qualidade. O mesmo pontua:

As adaptações curriculares, como respostas pertinentes para a demanda de intervenção educacional específica, exigem uma ação de apoio ao professor e/ou a criação de uma situação de aprendizagem alternativa para o aluno deficiente, diferente e inadaptado. (González, 2004, p. 45).

Para Aranha (2002):

[...] as Adaptações Curriculares são providências políticas, administrativas, técnicas e tecnológicas que devem ser implementadas para atender às necessidades educacionais de cada aluno, inclusive às necessidades educacionais especiais, de forma a favorecer-lhes o acesso ao conhecimento e seu uso funcional, na administração de sua própria vida, e no processo de transformação da sociedade. (Aranha, 2001, p.123).

Na conceituação da adaptação, Heredero (2010) considera:

[...] como adaptações curriculares as que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo. (Heredero, 2010, p. 198).

Fonseca, et al (2020), faz uma demarcação conceitual das ações de adaptação, e diferencia em modalidades de ajustes curriculares, como:

- *Flexibilização* – Programação das atividades elaboradas para sala de aula – diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.
- *Adequação* – Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno – dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.
- *Adaptação* – Focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais – diz respeito à mudança do próprio

planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos. (Fonseca, 2020, p. 37).

A flexibilização curricular altera as estratégias das práticas de ensino, mantendo os conteúdos e objetivos propostos pelo documento, por outro lado, a adequação curricular altera os conteúdos, objetivos, recursos e práticas pedagógicas de acordo com a necessidade do estudante.

Em seus estudos sobre as modificações do currículo, González (2007) confirma as ideias de Fonseca et al (2020) ao colocar:

A aplicação dos princípios de contextualização curricular, as adaptações curriculares individualizadas são uma consequência lógica da adaptação das propostas do currículo a cada situação educacional – neste caso, de caráter pessoal e individual. (González, 2007, p.46).

Compreende-se portanto, que o currículo adaptado, que parte da proposta do currículo comum, é uma consequência de flexibilizações e adequações curriculares, estas que, desenvolveram-se frente às necessidades individuais dos estudantes, mas, no entanto, não obtiveram resultados. Necessita-se de um currículo adaptado que atenda as necessidades específicas de determinados estudantes.

É preciso que os componentes curriculares e seus conteúdos sejam mantidos, Zanata (2004) defende a ideia de que as modificações deveriam se dirigir às práticas pedagógicas e não ao currículo propriamente dito. Além da priorização dos objetivos, conteúdos e estratégias de avaliação, as mudanças, tanto na flexibilização quanto na adequação, precisam apresentar-se nas atividades, nos conceitos a serem ensinados dentro da proposta inclusiva de educação, educar na diversidade, com alterações na temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, possibilitando que os professores acrescentem elementos significativos a ação pedagógica.

Os professores devem colocar em foco as atividades em uma perspectiva concreta, utilizando recursos do cotidiano, situações espontâneas, vivências práticas e adaptações para o efetivo acesso aos objetivos de ensino. Referente ao processo avaliativo, o estudante PEE deve ser avaliado continuamente, assim como os demais estudantes, mas de acordo com as condições de aprendizagem realizadas, como as estratégias e práticas de ensino.

Fonseca (2011) traz a reflexão sobre qual deve ser a postura dos professores na realização de sua prática pedagógica diante das diferentes modalidades de ajustes, flexibilização, adequação e adaptação. A Autora ressalta a importância da flexibilização ser

uma conduta normativa da prática pedagógica dos professores, se constituindo como direito de todos os estudantes. Já a adequação deve aplicar-se aos estudantes que realmente necessitam de estratégias específicas para os acessos aos conteúdos do currículo. A adaptação, por sua vez, deve estar orientada para os estudantes PEE que necessitam de apoio constante.

[...] um aluno com uma deficiência relacionada a deficiência intelectual grave que necessita de apoio pervasivo – quando com comprometimento significativo – precisa de um currículo adaptado, pois, se apenas o considerarmos diferente, ignorando tais necessidades específicas, seria como se a deficiência intelectual deixasse de existir. Dessa forma só proporcionamos igualdade de oportunidades quando tratamos a todos respeitando suas diferenças. (Fonseca, 2011, p.39).

Faz-se importante destacarmos que estas pessoas com condições mais graves, mesmo tendo seu direito garantido a estar em uma escola comum, não participam dela, por conta das necessidades de apoio mais intensas e atendimentos clínicos decorrentes de sua condição.

Assim, nas tentativas de adequação e flexibilização do currículo a adaptação se pauta, tentativas estas que a escola e os professores fazem para que os estudantes tenham acesso ao currículo comum, o qual foi previamente organizado e oferecido a todos os estudantes.

Consideramos que a Adaptação curricular é direito do estudante com deficiência grave, pois esta só se realiza quando o estudante é impedido de acessar os conteúdos propostos no currículo comum, mesmo após as práticas de flexibilizá-lo e adequá-lo, em virtude das limitações impostas pela deficiência. Nestes casos, é preciso elaborar um plano de ensino individualizado, pensado especialmente para ele, contendo objetivos e conteúdos que favoreçam sua aprendizagem, mesmo que não seja de conteúdos escolares, ou seja, faça-se necessário um currículo específico para as suas necessidades, que se difere do currículo comum. Ressaltamos que tais condutas devem ser desenvolvidas quando este estudante for matriculado no ensino regular, respeitando seu direito de ensino e oportunizando aprendizagens.

[...] as adaptações acontecem somente nos casos em que a proposta geral não corresponda efetivamente às necessidades específicas do aluno. Somente em alguns casos teríamos a elaboração de planos verdadeiramente individuais [...] no tocante ao cuidado em não criarmos na escola dois currículos paralelos: o regular e o especial. (Minetto, 2008, p.66).

Para Capellini (2018, p. 48):

A questão das adaptações curriculares constitui aspecto delicado, requerendo clareza de propósitos por parte de quem as planeja, elabora e pratica, uma vez que podem funcionar como um meio de acesso ao conteúdo curricular e à construção do conhecimento ou como uma forma de simplificação e empobrecimento dos processos educacionais de pessoas com deficiências.

Compreendemos que, independente de flexibilização, adequação ou adaptação curricular implementada pela escola ou praticada pelos professores do ensino comum, é de suma importância a participação do profissional do atendimento especializado para o acesso e a participação deste estudante no contexto escolar, pois, a realização dessas modificações é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes.

[...] a “gestão flexível do currículo” tem subjacente o princípio da importância da escola e dos professores na configuração curricular, não implicando, portanto, uma estrutura organizacional única e pressupondo, sim, uma ‘adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, a promoção de um ensino de melhor qualidade para todos. Por esta e outras razões, expressei, na altura, a minha adesão a esta forma de “fazer a escola” e de conceber e viver o currículo. E é evidente que para essas outras razões contribuíram os princípios em que se estrutura esta concepção curricular e que se orientam na linha do que muitos de nós professores há muito reclamávamos quando criticávamos a escola e a formação que é oferecida. (Leite, 1999, p.2).

5 DIRETRIZES CURRICULARES INCLUSIVAS?

5.1 Uma breve análise da Base Nacional Comum Curricular

Neste capítulo, abordamos um dos pontos principais para a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): O que é a BNCC? Para tal, buscamos contextualizar no que se consiste o documento.

Partindo de seu conceito, a BNCC consiste em um documento normativo que atua como base para a fundamentação dos currículos de cada estado, município ou sistema de ensino, nas redes públicas e privadas, servindo como referência para que os currículos sejam elaborados. A Base atua em toda a Educação Básica nacional, da Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e anos finais - ao Ensino Médio, e fornece a proposta de que para cada uma dessas etapas, são necessárias competências e habilidades específicas, dessa forma, torna-se necessário que o aluno atinja as determinadas competências de acordo com o que a BNCC exige.

Em sua organização, o documento divide-se em: Introdução, estrutura da BNCC, etapa da Educação Infantil, etapa do Ensino Fundamental e etapa do Ensino Médio. Encontramos na Introdução as competências gerais da Base, os marcos que embasam o documento, os fundamentos pedagógicos e sua implementação. Abordando a estrutura da BNCC, o segundo capítulo apresenta a maneira pela qual o documento está organizado ao decorrer de suas três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e também apresenta os componentes curriculares da Educação Básica. No capítulo esclarece-se como as aprendizagens estão organizadas em cada etapa e explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens (Brasil, 2018). Os três últimos capítulos referem-se às etapas da Educação Básica e as especificidades das áreas destinadas, dessa maneira Brasil (2018, p. 08):

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Adentrando as competências gerais da Base, as mesmas são pensadas para serem desenvolvidas pelos estudantes durante os nove anos de escolaridade do Ensino Fundamental, com o objetivo de que, ao final, o aluno terá desenvolvido cada uma delas. As competências gerais transmitem a ideia de que a BNCC é um documento pautado por diálogo e incentivo ao

pensamento crítico, aliando-se a um discurso de igualdade de oportunidades que carrega a premissa de que todos poderão ingressar e aprender, as mesmas habilidades, ocasionando na diminuição de desigualdades e no aumento de oportunidades e avanços de aprendizagem (Freitas, Silva e Leite, 2018). Até este momento, a imagem a qual a BNCC exhibe é de um documento pregador da igualdade de ensino e abrangente da diversidade. Contudo, aprofundando-se em seus ideais identificamos que a realidade é totalmente contrária. Analisando a função das competências, no documento, encontramos:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p.13).

Contrariando o que é descrito no documento, a mera existência de competências e habilidades, e ainda, padronizadas para todo o território nacional, sugere a ideia de um currículo padronizado e unificado, que em consequência, retira a liberdade do corpo docente além de excluir as possibilidades de fazer os currículos uma cultura vívida e vasta, visto que, por ser padronizado, a inserção de saberes externos é praticamente nula, caminhando para uma homogeneização cultural. Dessa forma, apontamos para o fato de as competências tratarem o aluno partindo do princípio de igualdade, se mostra, de maneira oculta mas ainda sim perceptível, um ato do qual a meritocracia manifesta e exclui as diferenças existentes entre os estudantes. É necessário um olhar atento e crítico ao discurso meritocrata existente nas competências gerais da BNCC, pois, além de estar disfarçado passando-se por incentivador, padroniza os estudantes como se todos saíssem de uma mesma realidade com as mesmas condições sociais, ocultando as várias desigualdades existentes, tanto entre os sujeitos, como as desigualdades existentes nas diferentes regiões do país e, principalmente, entre a qualidade do ensino público e privado. A partir do momento em que a exigência é estabelecida fazendo com que certas competências e habilidades sejam alcançadas, o discurso de liberdade pregado pela BNCC se esvazia. Para Freitas, Silva e Leite (2018, p. 861):

Na medida em que a BNCC constitui, com sustentação na ideia de competência, a proposição de um "lugar para se chegar", se estabelece um espaço/tempo que todos devem estar, isto é, o sucesso é dado na medida em que o estudante atinge aquilo que se diz ser a qualidade. Este discurso, por princípio, exclui as diferenças iniciais e não lida com a possibilidade de déficits já existentes ou que venham a acontecer durante o processo de escolarização. Além disso, este viés de um discurso de excelência e homogeneidade atribui ao indivíduo a responsabilidade dos resultados.

Além das competências gerais, a Base também é composta por competências específicas referentes a cada etapa da Educação Básica, assim como a organização por áreas dessas etapas, ou seja, a BNCC é dividida por áreas do conhecimento, tornando difíceis as relações entre os diferentes elementos do currículo. Com isso, esbarramos em mais uma contradição, o que acontece pela própria Base enfatizar o conceito de interdisciplinaridade apesar do fato de ser um documento fortemente classificado.

Ao partir, desde suas competências gerais, competências específicas ou os textos que precedem cada etapa, de um pressuposto pelo qual todos os indivíduos estão partindo de um mesmo ponto, a Base não considera que possa haver possíveis déficits de aprendizagem, nem se quer propondo-se a discutir sobre. Isso acarreta em uma transferência de responsabilidade, ao deparar-se com um possível fracasso de aprendizagem do aluno, para o trabalho do professor, e é nesse ponto que a BNCC pauta quase toda a sua funcionalidade: transferir ao professor responsabilidades que não são dele.

Portanto, constatamos, que a BNCC segue o caminho de que se gratifica o professor apenas se o mesmo trabalhar sem hesitar, aquilo que lhe foi imposto. No contrário, o profissional será responsabilizado pelo fracasso ou por não cumprir as expectativas que seriam alcançadas.

Este local em que o professor é colocado foi imposto a ele desde antes da versão aprovada da Base, que desde o início de sua criação, não contou com a participação dos profissionais atuantes em sala de aula. Foi pensada e desenvolvida por especialistas que, em nenhum momento, pensaram ou tiveram algum contato com a realidade da vida cotidiana da escola, principalmente da educação pública no Brasil. E, não suficiente em não incluírem os profissionais da educação que atuam em sala de aula na sua criação, a Base, em nome da “autonomia” dos professores, Brasil (2018, p. 28) afirma que:

As habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos.

Por fim, a Base diz-se um discurso de que o professor pode agir de maneira autônoma para desenvolver as habilidades que são impostas, mas que em momento algum teve liberdade para decidir quais e como seriam suas aulas. Freitas, Silva e Leite (2018) discorrem que a BNCC, por um lado, ao definir o currículo e, por outro, deixar a cargo do professor o seu desenvolvimento, produz uma lógica invisível de responsabilidades à escola e aos docentes.

Esta breve análise, neste trabalho, embasa a análise das versões preliminares da BNCC as versões finais. Ao apontarmos os discursos da Base declamando-se a favor da igualdade, no mesmo momento que em sua essência carrega um caráter hegemônico, fechando-se para as diferenças, pressupomos a falta da Educação Especial e do movimento Inclusivo em seus discursos, mesmo que o objetivo desta seção não tenha sido chegar a esta conclusão.

Encerramos aqui essa breve análise sobre a definição da BNCC e seu significado para a educação nacional. No subcapítulo a seguir, traremos a análise dos discursos da Base acerca da Educação Especial e do movimento de Inclusão Educacional.

5.2 Análise da Educação Especial e dos discursos de Inclusão na Base Nacional Comum Curricular.

Neste subcapítulo buscamos analisar especificamente como a BNCC aborda a modalidade da Educação Especial em seu documento e os discursos acerca da inclusão escolar. Diante disso, nos propomos a analisar o conjunto das três versões da Base, partindo dos questionamentos: De que forma a Educação Especial e o atendimento aos estudantes PEE estão presentes no documento? E como a inclusão é apresentada no documento?

Partindo de tais questionamentos, em nossa análise, observamos que os discursos sobre a Educação Especial e a Inclusão perderam espaço ao longo das versões da Base, em um movimento de apagamento progressivo destas discussões, tornando-se maior a cada nova versão da BNCC.

A primeira versão da Base, de 2015, traz os pressupostos da educação inclusiva, focando a perspectiva na promoção do acesso à escola pelo estudante. Apresentamos um trecho presente nesta versão:

Na perspectiva inclusiva, a concepção curricular contempla o reconhecimento e valorização da diversidade humana. Neste sentido, são identificadas e eliminadas as barreiras, deslocando o foco da condição de deficiência para a organização do ambiente. Ao promover a acessibilidade, os estabelecimentos de ensino superam o modelo de deficiência como sinônimo de invalidez, passando a investir em medidas de apoio necessárias à conquista da autonomia e da independência das pessoas com deficiência, por meio do seu desenvolvimento integral (Brasil, 2015, p.11).

Esta primeira versão considera a educação especial como uma etapa transversal da educação, tendo caráter complementar e suplementar, sendo uma modalidade da Educação Básica. A educação inclusiva, por sua vez, é relacionada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como é dito na PNEPEI (2008).

Ainda nesta primeira versão, havia um capítulo intitulado “A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular”, contendo quatro páginas de discussão ao tema: “Dentre os serviços inerentes à educação especial, destinados à garantia do acesso ao currículo, vinculados à atuação de profissional específico” (Brasil, 2015, p.02). Eram destacados as especificidades do AEE e do profissional de atendimento especializado e orientações como estratégias de ensino, de autonomia escolar, estratégias de enriquecimento curricular, entre outras.

Na análise da primeira versão, podemos ver que havia o reconhecimento do direito dos estudantes com deficiência ao ensino em escolas comuns e à necessidade de adaptações curriculares, argumentando no que diz respeito ao acesso destes estudantes e sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Há menções às adaptações na promoção de igualdade nas condições, permitindo que os estudantes tenham pleno desenvolvimento por meio da educação ao longo dos anos de sua escolarização. Também são pensadas condições arquitetônicas, apoio de profissional especializado e acesso a diferentes meios de informação e formação, sendo estes os pontos os quais foram citados nesta primeira versão.

A análise da segunda versão do documento, de 2016 veiculada pelo MEC, a educação especial é apresentada na subseção “BNCC e as Modalidades da Educação Básica”, entre outras modalidades. Nela, encontra-se uma seção intitulada “Princípios da base nacional comum curricular e direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, onde encontramos o seguinte trecho:

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico para a garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, por meio do ensino do uso de equipamentos, recursos de tecnologia e materiais pedagógicos acessíveis, da oferta de tradução e interpretação da Libras, entre outros (Brasil, 2016, p.36).

A seção intitulada “A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular”, presente na versão preliminar de 2015, manteve-se presente nesta segunda versão, destinando um espaço de cinco páginas ao tema englobando de maneira geral as mesmas questões da versão anterior.

Após a análise das duas primeiras versões da Base, constatamos que a educação especial nela trazida gira ao redor da preocupação com o acesso e permanência dos estudantes

com deficiência, e a inclusão como a ocupação do espaço escolar por esses estudantes e a garantia de acesso por meio de materiais e estruturas adaptadas. No entanto, a discussão nestas versões limita-se ao acesso em seu caráter técnico, restringindo a Educação Especial ao Atendimento Educacional Especializado, o qual, nas palavras de Oliveira e Lockmann (2022, p. 11) apresenta-se “como um cardápio de serviços adaptados e ajustados às especificidades dos sujeitos com deficiência”. Apenas favorecer o acesso dos estudantes com deficiência no ambiente escolar não garante o seu aprendizado, para além do acesso ao local é necessário garantir o acesso ao ensino escolar, trabalho do qual a educação escolar é responsável.

Neste trabalho afirmamos a importância do acesso aos materiais e planos estruturais para que a inclusão aconteça, assim como não desprezamos o entendimento da escola como um espaço de socialização, mas a ação pedagógica não pode ser reduzida a isso. Portanto, apesar de reconhecermos que as duas primeiras versões da BNCC apresentam discussões sobre a educação especial e a inclusão com capítulos específicos, ressaltamos problematizar essa limitação técnica. Ainda sim, apesar de tais críticas, nessas versões ainda encontramos uma discussão sobre a inclusão, podemos afirmar, pelo comparativo entre as primeiras versões e a última versão, que comentaremos a seguir, que houve um esvaziamento e silenciamento acerca do tema assim como a exclusão das seções que tratavam sobre o assunto.

A versão final da Base, vulgo a atual BNCC homologada em 2018, apresenta a inclusão vinculada a discussões mais gerais acerca dos temas diversidade, igualdade e equidade. Trazemos dois trechos retirados do documento que corroboram com esta afirmação:

[...]a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (Brasil, 2018, p.15)

[...]as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (Brasil, 2018, p.15)

Ao buscarmos pela presença da discussão acerca do tema da inclusão escolar ou da educação especial na Base, nos deparamos com referências escassas ao tema, sendo vista por meio da presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ou, por meio de referências a determinados grupos, como a comunidade indígena, quilombolas ou do campo.

Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita) (Brasil, 2018, p.9). Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2018, p.16). Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados as diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do campo, Educação Escolar indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se as orientações das Diretrizes curriculares Nacionais (Brasil, 2018, p.17).

Percebe-se que a discussão sobre a inclusão se faz vaga e superficial, não havendo nenhuma referência à inclusão como um direito da pessoa com deficiência e nem ao mesmo as formas que o currículo precisa ser repensado e reorganizado para receber e garantir o acesso ao ensino destes estudantes. Mesmo que tenha sido mencionado o direito em lei a Libras e a menção a diferenciação curricular não é dada a devida visibilidade a este público. Dando destaque ao trecho, após a aprovação da BNCC (2017) – educação infantil e ensino fundamental – grupos de pessoas e instituições do país redigiu o documento Manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular, publicado em 2018, repudiando a forma como a Base tratou da educação especial apontando dois graves problemas”. Segundo o documento:

“O texto acima traz dois graves problemas: o primeiro é de ordem ética, pois, ao afirmar que a “diferenciação curricular” para o ensino de alunos com deficiência seria uma recomendação constante da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei Nº 13.146/2015), a BNCC cria uma justificativa impropriedade. A LBI não recomenda a diferenciação curricular como forma de garantir a participação de alunos com deficiência nas escolas. Sequer o termo existe no texto da lei.” (Cavalcante, 2018).

“A “diferenciação curricular” é uma prática pedagógica que diferencia o sujeito em razão da condição de deficiência, o que nos leva ao segundo grave problema desse texto: diferenciar pessoas em razão de sua deficiência é considerado crime de discriminação, segundo a própria LBI, que ratifica a Constituição Federal, as demais leis brasileiras e os marcos internacionais dos quais o Brasil é signatário.” (Cavalcante, 2018).

De fato, ao procurarmos na LBI não encontramos este termo, o documento prevê a “Adaptação razoável” :

“Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas todos os direitos e liberdades fundamentais.” (Brasil, 2015).

Portanto, confundir os termos pode se enquadrar em um erro jurídico, ainda mais pelo fato de a BNCC se tratar de um documento oficial.

A versão final da Base para a educação infantil e o ensino fundamental deixou lacunas em relação ao tema da educação especial, tais lacunas não foram sanadas na versão que

abrange o ensino médio. Na versão final da Base, de dezembro de 2018 com o ensino médio, manteve-se a introdução e o item 2 - Estrutura do documento - da versão aprovada em 2017, acrescentando mais três páginas em relação ao ensino médio, não havendo modificação alguma na abordagem limitada da educação especial no documento.

Na Etapa do Ensino Médio, acrescentou-se apenas três menções a Libras, as encontrando no item 5, no tópico Currículos : BNCC e itinerários, ao ratificar o itinerário formativo linguagens e suas tecnologias da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Logo em seguida, no item 5.1 “A área de linguagens e suas tecnologias”, ao ditar essa área como responsável por “[...] propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) [...] (Brasil, 2018, p. 482). Ainda neste item, defende-se a importância de que os jovens realizem a análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses - visuais, sonoras, verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais.

Compreendemos que as versões finais aprovadas não especificam e nem mesmo definem o Público da Educação Especial (PEE), apenas reafirmam seu compromisso com os estudantes com deficiência, com base na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), não contemplando os estudantes com autismo e com altas habilidades/superdotação, os quais também fazem parte do grupo atendido pela educação especial, ou seja, apesar de afirmarem o compromisso do documento para com os estudantes com deficiência, limitam-se apenas a “deficiência”, não havendo alusões às diferentes formas de deficiência e os respaldos educativos decorrentes delas. Ao procurarmos por menções a outras deficiências, encontramos apenas uma menção à comunidade surda quando refere-se a Língua Brasileira de Sinais – Libras, no item 4.1.1. Língua Portuguesa (Ensino Fundamental), sendo a Libras a única forma de atendimento da educação especial citada na BNCC. Deste modo, não há evidência do que a BNCC entende por educação especial, o documento não especifica o público atendido por ela, sequer oferece teorias e metodologias que orientem a ação pedagógica no processo de ensino ao público dessa modalidade escolar.

Apesar de as seções e capítulos específicos sobre o tema da educação especial e da inclusão desaparecerem na última versão da Base, por outro lado a palavra inclusão se faz presente com frequência. Em nossa análise, constatamos que as palavras “inclusão e inclusiva” aparece 6 vezes nas duas primeiras versões da BNCC, já na última versão são

mencionadas 18 vezes. Já a palavra deficiência aparece 11 vezes na versão de 2015, 14 vezes na versão de 2016 e apenas 2 vezes na última versão de 2018.

Como discutimos anteriormente no primeiro capítulo deste trabalho, as discussões acerca do movimento da inclusão não podem nem são reduzidas, unicamente, a inclusão das pessoas com deficiência, e, não podemos permitir que esta discussão se silencie ou se apague em um documento que discute a elaboração de um currículo nacional, que atualmente é seguido como sendo um currículo oficial. Mas, se o debate sobre os processos de inclusão escolar não estão presentes na última versão da Base, qual é a inclusão que aparece nesta versão da Base?

Analisando as transformações ao longo das versões da BNCC notamos que a noção de inclusão passa de uma inclusão como direito das pessoas com deficiência para a inclusão como um princípio mobilizador e sensibilizador direcionada aos estudantes sem deficiência e neurotípicos. Na última versão da Base a inclusão não é discutida como um direito dos estudantes com deficiência a terem acesso a escolas e nas modificações estruturais e curriculares necessárias para a sua plena participação nos processos educativos, mas sim embasada por um princípio mobilizador e sensibilizador direcionando e incentivando os demais estudantes a atitudes de acolhimento, respeito, a não discriminação e “tolerância” diante da presença do outro, do outro diferente.

Ao longo da Educação Básica – Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise a construção de uma sociedade, justa democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p.25). [...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos da aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e às diversidades (Brasil, 2018, p.14).

Podemos visualizar por este recorte como o documento vincula o conceito de inclusão a um princípio moral direcionado aos demais estudantes e não como um direito das pessoas com deficiência a educação. As palavras “Democracia inclusiva” “respeito à diferença”, “acolhimento”, “reconhecimento das diversidades”, “não discriminação”, levam o foco a socialização dos estudantes e não a qualidade dos processos educativos para a escolarização do PEE.

Esse princípio mobilizador e sensibilizador empregue pela Base a inclusão como um dever de todos está expressa em seu texto e até mesmo dentro de suas competências:

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p.25).

Competência nº9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p.10).

Competência nº 3 - Repertório cultural/ Identidade e diversidade cultural/consciência multicultural/ Senso de identidade individual e cultural. Curiosidade, abertura e acolhimento a diferentes culturas e visões de mundo (Brasil, 2018, p.19).

Competência nº 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p.09).

Competência nº 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p.10).

Compreende-se que esta atribuição moral a inclusão escolar encontrados nos discursos presentes na BNCC sobre igualdade, equidade, aprendizagem colaborativa, a convivência entre os estudantes com e sem deficiência, age de um modo a fazer com que os estudantes sem deficiência, neurotípicos, incorporem valores de uma educação inclusiva, produzindo uma espécie de subjetividade que Menezes (2011) denominou de subjetividade inclusiva, capaz de acolher, respeitar e “tolerar” o outro. Para ela, estas subjetividades inclusivas são:

[...] aquelas que se ocupam de si e dos outros para que tenham condições de investimento em si na busca do desenvolvimento de habilidades, competências e aprendizagens, a partir da racionalidade neoliberal, procurando incluir-se nas redes de consumo dessa sociedade e nelas permanecer. São subjetividades que não poderão cessar nunca de se autoinvestir, afinal, a iminência da exclusão os acompanhará permanentemente; por isso, o que se busca é a condição de conquista de um estado inclusivo, e não de uma condição de inclusão [...] (Menezes, 2011, p.33).

Esta inclusão age por meio do campo educativo, das escolas, pedagogias e políticas curriculares como a BNCC, produzindo sujeitos capazes de incluir. Desta forma, a inclusão não se dá pela real inclusão, o direito do estudante a tornar-se parte da sociedade, mas sim por meio da subjetivação dos sujeitos aos discursos moralizantes, estes discursos passam a constituir-se como verdades. Assim, reconhece-se a BNCC funciona no interior de uma governabilidade que aciona a noção de inclusão como uma instância de inscrição e produção dos sujeitos, investindo em capitais humanos sensíveis a diferença do outro, ou como

prescrito na própria Base, investe-se em competências emocionais que fazem os sujeitos viver de determinados modos diante da presença do outro.

Uma narrativa que promove a aceitação, respeito e “tolerância” para com a diversidade, contribuiu para a naturalização da presença do outro. Segundo Corazza, “[...] a linguagem de um currículo é tudo que ele dispõe para imputar alguma vontade aos outros” (2001, p.11), uma vez que o discurso cria e regula um sujeito do currículo e um sujeito ao currículo.

A inclusão observada no documento, corresponde a um investimento na produção de mais uma das habilidades desejáveis, uma das “competências” idealizadas pelo documento. Conceber a inclusão como uma ação sensibilizadora, tolerante e de respeito à diferença refere-se ao que se espera como comportamento desejável dos estudantes sem deficiência em relação a diferença do outro, do que propriamente o atendimento e desenvolvimento pedagógico do estudante com deficiência.

A partir destes discursos, compreendemos que há uma produção subjetiva como investimento em si, para assim “[...] adquirir e aperfeiçoar suas competências, habilidades e atitudes inclusivas” (Corrêa, 2017, p.99). Significa que, ao se colocarem como investidores de ações solidárias, não estão apenas investindo no outro, mas em si mesmos, passando a desenvolverem habilidades sociais.

Com isso, a presença do outro na escola passa a ser conteúdo curricular, o qual permite o desenvolvimento de habilidades e competências próprias para a convivência harmoniosa com a diferença. Esta forma de inclusão escolar posta no documento, objetiva provocar, em toda comunidade escolar, sentimentos de comoção, pena e compaixão. Passa a tornar-se um dever de cada um mobilizar esforços para incluir a todos, não basta que o sujeito garanta a sua inclusão, mas também é necessário que passe a garantir a não exclusão do outro.

Com a noção de aprendizagens essenciais a que todos têm direito ao final da escolarização básica, a proposta da Base parece ter a intenção de organizar uma educação que promova a inclusão social, a partir da ideia de um patamar comum de aprendizado. Nesse sentido, uma escola que seja capaz de lidar com as diferenças e que promova, desse modo, um processo educativo mais humano, flexível e democrático.

Dessa forma, o papel da escola parece recair com maior ênfase sobre as questões morais do que pedagógicas, o que permite o desenvolvimento da compreensão da escola como um espaço de socialização, no qual seja garantido aos sujeitos o direito de respeito às diferenças e os incluindo na diversidade.

Após a análise dos documentos, foi possível concluirmos que essas especificidades da educação especial encontradas nas primeiras versões, mesmo que técnicas e reduzidas, desaparecem ou se enfraquecem sobremaneira na última versão. As seções que tratavam do tema, por exemplo, foram retiradas e a inclusão aparece nessa última versão, mais como um princípio sensibilizador e mobilizador que focaliza os sujeitos normais e pretende incidir sobre suas formas de ser e de se comportar.

Não é o objetivo da pesquisa colocar-se contra esses discursos, mas de pensar na contrariedade desse processo que exalta o respeito às diferenças e, ao mesmo tempo, silencia a inclusão como direito das pessoas com deficiência.

5.3 Breve análise do Currículo Municipal de Bauru

Neste subcapítulo, buscamos analisar o currículo do município de Bauru, investigando sua elaboração, seus pressupostos, sua relação com a BNCC e seus discursos acerca da Educação Especial e da Inclusão escolar.

Primeiramente, devemos ressaltar que a versão do currículo a ser analisada é a versão de 2022, a qual foi atualizada de acordo com a BNCC. Sua primeira versão foi homologada em 2016. Destacamos que o currículo municipal manteve sua essência crítica assim como seu embasamento teórico, apenas adicionando novos conteúdos alinhados com a BNCC, mais uma vez sem perder seu enfoque de uma pedagogia pautada na Pedagogia Histórico- Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, e optou por manter os textos orientadores da versão de 2016 como referência as práticas pedagógicas.

Iniciamos a análise do currículo municipal tratando brevemente sobre seu contexto. A primeira versão do currículo (2016), carrega como sua proposta inicial construir um currículo baseado nas articulações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, preocupando-se que seu processo de elaboração ocorresse de forma democrática, envolvendo a participação dos profissionais da educação atuantes nas escolas municipais e demais instituições educacionais, e que o documento expressa um posicionamento político que defende a educação como propulsora do desenvolvimento humano e da escola como o legítimo local para o ensino críticas e elaboradas de ciência, arte e filosofia com o objetivo de possibilitar a emancipação humana. “[...] nossa proposta era construir um currículo rico em termos de conhecimento, com uma concepção pedagógica que apostasse no papel da educação escolar no processo de humanização das pessoas.” (Bauru, 2022, p. 1).

As teorias escolhidas como embasamento para a construção do currículo deram-se pelo seu aspecto de defesa ao papel da educação escolar no processo de desenvolvimento humano afirmando o ensino como eixo do trabalho desde a Educação Infantil. A Psicologia Histórico-Cultural contribui para a compreensão teórica da formação do pensamento e sobre a periodização do desenvolvimento infantil, trazendo orientações para a organização do ensino da pré escola ao ensino superior. Nesta direção, a Pedagogia Histórico-Crítica destaca a especificidade da escola e sua função social se localiza na socialização do saber sistematizado, na necessidade de garantir a todos, principalmente às camadas populares, o acesso aquilo que existe de mais desenvolvido pela humanidade (Saviani, 2000).

Um dos aspectos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica refere-se ao papel da escola na transmissão dos conhecimentos científicos. Saviani (2000), em suas obras, defende que é responsabilidade da escola ensinar os conteúdos e conceitos científicos, filosóficos e artísticos. Portanto, na perspectiva histórico-crítica, a especificidade da escola enquanto instituição educativa tem a função social de garantir a apropriação das formas mais elaboradas e desenvolvidas de conhecimentos por parte das crianças e jovens. Ainda na perspectiva histórico-crítica, esta apropriação dos conhecimentos teóricos não se limita a si mesma, mas sim como uma mediação para que os sujeitos, ao passarem dos limites do conhecimento cotidiano, passem a compreender a realidade como totalidade, não se contentando apenas com a formação de um sujeito que domina os conteúdos e conceitos aprendidos na escola e os verbaliza com precisão, mas que não sabe usá-los para entender e transformar o mundo. Ensina-se para que os estudantes possam humanizar-se em seu processo de conhecer o mundo físico, social, cultural, e neste processo possam se reconhecer como humanos que por meio do trabalho transformam o mundo a sua volta. Neste sentido, há especificidades do papel da educação escolar que é a transformação da consciência e a formação do pensamento teórico.

Os aspectos apropriados da Psicologia Histórico-Cultural, tem como base uma teoria pedagógica que busca romper com as pedagogias não críticas e com as crítico-reprodutivas. A Psicologia Histórico-Cultural tem como pressuposto que a atividade é um elemento de mediação entre o sujeito e o objeto, significa que o ser humano apreende sensorialmente o objeto, demandando seu domínio perceptivo, o que possibilita a criação de sua imagem mental. Contudo, esta criação não é passiva, mas parte da atividade do sujeito que, ao estabelecer relação com o objeto, cria a possibilidade de sua representação psíquica, isto é, o psiquismo manifesta-se primeiro na atividade, e depois na subjetividade.

Davidov (1988), pensando no processo de desenvolvimento ontogenético do ser humano, explica que este baseia-se, justamente, na substituição de uma atividade por outra.

Isto é, cada um dos estágios de desenvolvimento das crianças caracteriza-se pela principal relação estabelecida entre a criança e a realidade, através do lugar que a criança ocupa dentro do sistema de relações sociais, mudando esta posição, muda-se a atividade realizada. Desta forma, esta transição de um período para o outro ocorre a partir da mudança da atividade-guia, a qual Leontiev (1917) definiu como a atividade da qual o desenvolvimento conduz as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da criança, em certo estágio do desenvolvimento.

Destaca-se a importância das implicações pedagógicas oferecidas pela compreensão da atividade de estudo. No entanto, pensar em conexões entre Psicologia e Pedagogia são necessárias mediações, visto que cada uma delas possui seu próprio objeto de estudo, mesmo que eles ainda se inter-relacionam. A respeito disto, Davidov (1986) enfatiza:

O objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento mental da criança e, deste ponto de vista, o processo pedagógico é a condição desse desenvolvimento. O objeto da pedagogia são as leis específicas da educação e do ensino; aqui, as propriedades mentais da criança, nos vários estágios de seu desenvolvimento, são meramente condições que devem ser levadas em consideração. O que para uma destas ciências é objeto, para outra atua como condição. (Davidov, 1986, p. 59).

A tarefa do currículo em sua última versão (2022) foi dialogar com a BNCC para que do ponto de vista legal, pudesse responder à política nacional de Educação Básica “[...] seguir uma diretriz unificada em termos de direitos de aprendizagem comum aos estudantes brasileiros, como expresso no próprio site do MEC [...]” (Bauru, 2022, p. 2). Tendo este objetivo, o principal desafio da reformulação foi articular o Currículo a BNCC, visto que os documentos carregam fundamentações teóricas e concepções educacionais contrárias.

Como vimos anteriormente em nossa discussão sobre a BNCC, é explícito no documento que os conteúdos escolares devem estar subordinados às habilidades e competências, dando importância ao “saber” de usar as teorias na prática e não apropriar-se dos conteúdos teóricos, o oposto dos pressupostos do Currículo Municipal. O Currículo expressa uma opinião crítica e opositora as propostas da BNCC:

Fica subjacente à ideia de competência que os conteúdos escolares são secundários, o mais importante seria preparar os indivíduos para resolver problemas práticos, para mobilizarem conhecimentos na experiência cotidiana. Ou seja, naturaliza-se o esvaziamento curricular e o descrédito no conhecimento científico. Produz-se nesse bojo, como consequência, a própria desvalorização do papel educacional na escola como instituição cuja finalidade central é garantir que as pessoas tenham acesso ao conhecimento sistematizado, não cotidiano. (Bauru, 2022, p. 5).

O Currículo ainda atenta-se:

Aqui, é bom alertar, entramos nas diferenças substanciais entre formar pensamento teórico (nossa defesa) e formar competências. Não se trata apenas de mobilizar conhecimentos cotidianos e articulá-los com alguns conteúdos escolares. Ao contrário, o conteúdo teórico é ponto de partida e ferramenta para compreensão e atuação no mundo. (Bauru, 2022, p.7).

Nosso desafio é organizar um currículo orientador de um ensino que possa produzir mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento dos estudantes no sentido da formação do pensamento conceitual e teórico. É na compreensão sobre a formação do pensamento conceitual que reside uma das principais contribuições da psicologia histórico-cultural à educação escolar. (Bauru, 2022, p.7)

O Currículo Municipal defende que é função da escola ensinar as crianças a pensarem teoricamente, então o currículo deve ser organizado a partir dos conteúdos essenciais em cada área de conhecimento para que as novas gerações se apropriem das expressões mais desenvolvidas da cultura humana que são decisivas para o desenvolvimento intelectual. Assim, foi definido coletivamente quais seriam os conteúdos fundamentais de cada área do conhecimento, para assim, criar um currículo rico em conteúdos mas que ao mesmo tempo dialogasse com as diretrizes da BNCC. Tendo como referência para sua organização de uma educação histórico-crítica, o conjunto conteúdo-forma-destinatário, o Currículo ao adequar-se a Base permaneceu coerente com sua proposta de produzir um currículo rico de conteúdos, seguindo o princípio de promoção do desenvolvimento humano através da educação escolar.

O Currículo de Bauru também reforça o desafio em colocar suas propostas em movimento, ou seja, concretizá-lo como atividade pedagógica requerendo clareza a quem se ensina e em como se ensina. Há a preocupação em investir na formação continuada das professoras e professores atuantes no sistema municipal de educação da cidade para a articulação entre “o que ensinar”, “para quem ensinar” e “como ensinar”, de forma a construir uma atividade pedagógica que promova o desenvolvimento e emancipação humana, em defesa de uma educação que torne os sujeitos livres (Bauru, 2022).

Ao olharmos os aspectos da adequação do Currículo Municipal à BNCC, entendemos que a mudança significativa foi alinhar os conteúdos de acordo com a Base, atendendo os requisitos legais e ao mesmo tempo buscando a equidade. No entanto, apesar da adequação, à identidade e materialização do currículo coletivo, baseado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, não foi excluído, somente reorganizado indo até mesmo além dos conteúdos.

Por esta análise, compreendemos que o Currículo Municipal propõe-se em marcar um compromisso legal, político e social com os estudantes e toda a comunidade escolar. Mesmo instituindo a reformulação, a primeira versão do currículo (2016) continua a conduzir as discussões, pois esta última versão possibilita o diálogo contínuo com o material original,

sendo uma continuidade, uma ampliação que conduz as ações partindo destes pressupostos para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

No subcapítulo seguinte, analisaremos o Currículo Municipal de Bauru do ponto de vista da Inclusão Educacional, a fim de compreender como se apresentam as propostas pedagógicas direcionadas a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, e se o mesmo corrobora com as políticas inclusivas.

5.4 O Currículo Municipal frente a Educação Especial e Inclusiva

Iniciamos nossa análise a partir dos novos textos introduzidos na reformulação de 2022. Nesta versão, em abordagem ao tema da Inclusão e da Educação Especial, nos é apresentado o capítulo intitulado “Educação Especial e Inclusiva”, contendo 20 páginas de texto e foi construído por professoras especialistas. O capítulo se divide em três seções, a primeira intitulada “Educação Especial e Inclusiva: atualização e alinhamento a partir de diretrizes da BNCC e da Teoria Histórico-Cultural”, busca exatamente o que está em seu título, atualizar suas discussões acerca da Inclusão e da modalidade da Educação Especial, e alinhar os conteúdos de acordo com a BNCC, seguindo com a Teoria Histórico-Cultural.

O texto reconhece o processo educacional inclusivo como um avanço importante no reconhecimento da diversidade e afirma como dever da escola se responsabilizar e comprometer-se em ser um espaço inclusivo, comum para todos, de verdadeiro e efetivo acolhimento as singularidades de cada um, distanciando qualquer forma de discriminação e preconceito as diferenças cognitivas, sensoriais, físicas e sociais. E, também reconhece a modalidade da Educação Especial como um apoio e orientação para o processo de inclusão escolar:

[...]perpassa transversalmente todas as demais etapas e níveis educacionais, com oferta de complementação, suplementação, enriquecimento e ajustes curriculares, como meio para a valorização do potencial do público ao qual se destina, garantindo, por sua vez, condições reais de aprendizagem. (Brasil, 2022, p.178).

Em comparação a BNCC, nesta primeira subseção o Currículo Municipal se norteia por mais políticas e legislações, como (Brasil, 1988; 1996; 2008; 2013; 2015). Um dos contrastes mais notórios em relação a Base, é o reconhecimento das outras condições atípicas, não se limitando ao termo *deficiência*, abrangendo as demais condições como o Autismo (no documento manteve-se a nomenclatura Transtornos Globais do Desenvolvimento) e Altas Habilidades ou Superdotação, apresentando um quadro que caracteriza cada uma das condições (p.179). As discussões não se limitam apenas a inserção e aceitação do aluno

diferente no ambiente escolar, mencionando o dever da instituição quanto a romper com barreiras, atitudinais, pedagógicas, metodológicas, procedimentais, arquitetônicas e em comunicações e informações que possam impedir o pleno acesso, permanência e aprendizagem como princípio fundamental a todos os estudantes. O texto, ainda ressalta, os esforços empenhados no contexto educacional do município, compromissado para que o currículo fosse construído como uma política pública afirmativa, garantindo o avanço do processo inclusivo, por meio do envolvimento e dedicação dos educadores e da comunidade, para promover a atenção integral a todos os estudantes a as suas necessidades específicas, de maneira equitativa (Bauru, 2022).

Compreende-se que as discussões acerca da Educação Especial e Inclusiva presentes no currículo, em um primeiro contato, superam as da BNCC, como é dito no próprio documento:

A realidade em exposição alinhada aos pressupostos contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revelam que os avanços em contexto local, no que tange a Educação Especial e Inclusiva, superam os propósitos expressos nesse documento norteador, em vista das ações desenvolvidas e orientadas pela Proposta Pedagógica para a Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Bauru (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016) e pelo Currículo Comum para o Ensino Fundamental (MESQUITA; FANTIN; ASBHAR, 2016), que são anteriores à BNCC, e contemplam fundamentos e diretrizes para a Educação Especial, comprometendo-se com o ensino de qualidade para todos estudantes. (Bauru, 2022, p.178-179).

Na seção, também se discute a colaboração entre os professores especializados da Educação Especial junto aos professores do ensino comum, que devem embasar seu trabalho em sala de aula de acordo com a Teoria Histórico-Cultural:

O contexto pedagógico adotado pela ação de professores especializados da Educação Especial, em apoio e colaboração ao ensino comum, deve compartilhar dos mesmos princípios seguidos na sala de aula, cuja premissa se apoia na Psicologia Histórico-Cultural, dando unicidade aos valores e ideais quanto a partilha de concepções de ser humano, sociedade e processo educativo, compreendendo a dinâmica entre a aprendizagem e o ensino a partir da natureza histórico-social do conhecimento e da educação escolar. (Bauru, 2022, p.181).

Apresentam-se as características do ensino colaborativo entre ambos os professores, por meio das definições de Mendes e Vilaronga (2017), Cook e Friend (1995) e Capellini e Zerbato (2019):

Importa mencionar que o ensino colaborativo ou coensino, segundo Mendes e Vilaronga (2017), é uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. É uma parceria de trabalho entre dois profissionais, capacitados para ensinar, dividindo a responsabilidade do ensino, dos erros e dos acertos. A colaboração está relacionada com a contribuição, ou seja, o profissional deve interagir com o outro, existindo ajuda mútua ou unilateral. É

também definida por Cook e Friend (1995), como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados em um processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum. Onde os estudantes são agrupados de forma heterogênea e ambos os professores trabalham com todos, buscando estratégias e agrupamentos trabalhando de forma para que cada estudante tenha seu potencial de aprendizagem explorado (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). (Bauru, 2022, p.181).

A segunda seção, “A Educação Especial no Sistema Municipal de Bauru”, destaca a composição de serviços e atribuições da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Bauru. Ou seja, os serviços e suportes oferecidos a essa modalidade de ensino.

De acordo com o Currículo (2022), em todas as unidades escolares municipais, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), estão presentes professores especializados e Profissionais de Apoio/Agentes Educacionais, os popularmente chamados “Cuidadores”.

O documento descreve o oferecimento dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o espaço das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o formato Itinerante, serviços organizados e orientados pela Divisão de Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Bauru.

[...] o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e na forma de Itinerância, conforme especificidade da etapa e nível de ensino, ou ainda, determinado pela intensidade de apoio requerida pelo estudante. Estes serviços são organizados e orientados pela Divisão de Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. (Bauru, 2022, p.183).

O AEE realizado nas Salas de Recursos Multifuncional e/ou Itinerância é prioritário para estudantes Público da Educação Especial (PEE), sendo eles: estudantes com deficiência: intelectual, visual, física, auditiva e múltipla; Transtorno Global do Desenvolvimento; e, Altas Habilidades/Superdotação. (Bauru, 2022, p.184).

Ele também cita, de forma detalhada, o modo como ocorre o processo para que os estudantes recebam estes serviços, como podemos ver nos seguintes trechos:

Desse modo, o encaminhamento para atendimento nos serviços Educação Especial em Sala de Recursos Multifuncionais, nas escolas de Ensino Fundamental, se destina a estudantes PEE matriculados a partir do 1º Ano, com laudo/diagnóstico fechado ou em continuidade ao atendimento realizado pelo professor especializado que atuou na itinerância na Educação Infantil. (Bauru, 2022, p.184).

[...] os estudantes com dificuldades acentuadas no desenvolvimento acadêmico, caracterizado por defasagem idade/ano, identificada pela significativa dificuldade na aquisição dos conteúdos escolares, comprovados por avaliação de aprendizagem realizada pelo professor da sala comum e ratificada pelo professor da Educação Especial, poderão ser encaminhados para os atendimentos das Salas de Recursos Multifuncionais a partir do 3º Ano, considerando como critério obrigatório, que estes tenham frequentado anteriormente a recuperação paralela, e esgotado alternativas pedagógicas, denotando-se ausência de êxitos na aprendizagem. (Bauru, 2022, p.184).

A provisão de uma avaliação pedagógica circunstanciada, para o atendimento da Educação Especial aos estudantes que não possuem laudos clínicos é validado pela perspectiva de atuação inclusiva, desde que dada a respectiva aplicação aos critérios em destaque, rompendo com toda forma impeditiva de atenção imediata ao estudante que demanda de apoio equitativo no processo educacional. (Bauru, 2022, p.184).

Na prática cotidiana muitos casos de estudantes são encaminhados para os serviços da Educação Especial e/ou para avaliação multiprofissional nas Organizações da Sociedade Civil (OSC's) parceiras, sobretudo a partir da observação de professores do ensino comum, sob a suspeita de condição eletiva para o AEE. Nessas situações, o professor especializado, que procede a avaliação pedagógica, identifica as necessidades específicas, inicia o processo de Estudo de Caso e atendimento. Assim, até que seja obtido um laudo clínico para confirmação da hipótese e indicadores de deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação fica mantida, para fins de registro e organização do AEE, a identificação como caso de estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Ao término do processo de investigação clínica, na ausência da confirmação da hipótese inicial, o caso deve ser desligado do serviço de Educação Especial, podendo o professor especializado oferecer orientações colaborativas para equipe escolar, sobre práticas e estratégias inclusivas, para favorecer oportunidades adequadas às necessidades específicas de aprendizagem do estudante. (Bauru, 2022, p.184-185).

A terceira e última seção do capítulo, intitulada “A prática do AEE na perspectiva histórico-cultural”, evidencia a prática na perspectiva histórico-cultural como elemento fundamental para o desenvolvimento dos estudantes. O texto defende que a prática pedagógica, em uma perspectiva histórico-cultural, está ligada intimamente aos ideais inclusivos, especialmente pelos princípios negadores da hegemonia.

Destarte, a essência concreta que deve permear uma atividade educativa envolvente, para todos os estudantes indistintamente, sintetiza o conteúdo e forma, na relação com seu destinatário (MARTINS, 2013), valorizando uma formação desenvolve, sem perder de vista que na “qualidade de seres sociais os indivíduos particulares se desenvolvem na exata medida das transformações objetivas que se impõem como obstáculos para tanto” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 2). Assim, o conteúdo e a forma estão relacionados com o destinatário. Logo, o nível de desenvolvimento do indivíduo e seu respectivo nível de escolarização, são determinantes para a complexidade do conteúdo, condicionando a forma de realização do trabalho pedagógico (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). (Bauru, 2022, p. 190-191).

Nas palavras do Currículo (2022), o mesmo busca refletir sobre as ações desenvolvidas com o estudante PEE, partindo da mediação centrada na intencionalidade, sem uma forma de conteúdos descontextualizados e que objetivam apenas preencher um vácuo de aprendizagem dos estudantes. Nota-se que, a proposta curricular não se preocupa apenas garantir o direito do estudante PEE ao acesso dos conteúdos e seu processo de aprendizagem simplesmente como um acato as leis e políticas públicas, mas sim, oferecer e estes estudantes um ensino e aprendizagem de qualidade, crítico, contextualizado às suas realidades e

especificidades para que não só supram seus déficits mas que amplie seus horizontes de conhecimento.

Ademais, o documento preocupa-se com o desenvolver da prática docente inclusiva, compreendendo seus desafios mas também sua importância:

É sabido que no cotidiano o professor especializado lida com situações adversas, próprias e características de condições variadas dos estudantes, que são intervenientes no processo de ensino e que demandam expertise docente para alterar um planejamento inicial de modo intencional, no sentido de enriquecer, flexibilizar, adequar ou adaptar uma atividade, para além dos ajustes curriculares esperados na ação especializada da Educação Especial. Trata-se, pois, da imprevisibilidade, um fator que não pode ser tratado ou encarado com improvisação do ensino. Na ação intencional o professor conta com alternativas que superam o espontaneísmo, focalizando o desenvolvimento das funções superiores do estudante. (Bauru, 2022, p.191).

Para o auxílio a esta prática docente, o Currículo explicita que o Sistema Municipal de Ensino de Bauru adotou a classificação de ajustes curriculares proposto por Fonseca (2015), a qual também está presente em sua versão anterior (2016). O texto ainda ressalta que, em concordância com a perspectiva da prática docente especializada no atendimento aos estudantes PEE, a Divisão de Educação Especial, da Secretaria da Educação de Bauru, implementou uma série documental para acompanhamento e registro dos trabalhos feitos no AEE, alinhando-se com a teoria proposta:

A série documental foi apresentada por meio do Guia de Documentação, no primeiro bimestre de 2020, compreendendo uma gama de formulários para uniformização da prática dos professores especializados da Educação Especial, de modo que para cada estudante atendido é organizado um prontuário contendo necessariamente: Encaminhamento para Avaliação Pedagógica e Serviço da Educação Especial; Avaliação do Professor do Ensino Comum; Avaliação Educacional – Educação Especial; Devolutiva; Relatório de Orientações sobre o estudante; Estudo de Caso; Plano de Atendimento Educacional; Relatório Semestral/Anual do estudante; Registro – Evolução de Atendimento; e, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para fotos e filmagens do estudante). Ainda, quando for pertinente, Formulário de Encaminhamento para OSCs; Justificativa de Abandono de Estudo de Caso; Justificativa de Desligamento de Atendimento; Ajuste Curricular; e, Planilhas de Frequência Itinerância/Sala de Recursos. Esses formulários foram elaborados à luz da Psicologia Histórico-Cultural, a partir de um processo de estudo procedido por um grupo de professores especializados, de modo colaborativo com os gestores da Divisão da Educação Especial. A organização do trabalho dos professores especializados por meio dessa série documental é de suma relevância para se garantir o fluxo, desde a identificação até os registros do desenvolvimento dos casos de estudantes PEE, formando um parâmetro sobre o processo educacional de cada estudante atendido nos serviços especializados da Educação Especial. (Bauru, 2022, p. 193-194).

Em síntese, o que pudemos constatar do capítulo é um considerável embasamento teórico, não somente descritivo sobre do que se trata a inclusão escolar e a modalidade da Educação Especial, mas uma discussão fundamentada em teorias críticas e especializadas.

Comparado aos demais capítulos das diversas áreas temáticas (artes, ciências da natureza, educação física, geografia, história etc) o número de páginas se equipara. Apesar de o capítulo não se aprofundar completamente nas práticas inclusivas, a versão anterior do currículo (2016) que foi mantida justamente para orientar as práticas pedagógicas traz em seus fundamentos metodológicos e matriz curricular capítulos que abrangem o tema, os quais analisaremos agora.

Nos “Fundamentos Metodológicos” advindo da versão anterior do currículo (2016), nos é apresentado o capítulo “Inclusão, educação inclusiva e educação especial na perspectiva da educação inclusiva crítica”, composto por 16 páginas de discussão que inicia-se pela seção “De qual inclusão estamos falando?”, que traz reflexões a respeito da inclusão, como a mesma se materializa, da sociedade em sua forma ampla, até a escola, permeada pelas políticas afirmativas, as legislações e em sua prática no campo da educação, em um contexto histórico.

A segunda seção, “De quem estamos falando?” discute a quem se dirige uma educação especial e inclusiva, não só caracterizando o seu público mas buscando trazer uma contextualidade de porque estes estudantes necessitam deste tipo de educação.

Elaborar uma proposta de uma educação para todos, obriga-nos a problematizar, ainda, a concepção que temos acerca dos sujeitos educativos intitulados como público de uma educação específica, no caso a educação especial, na medida que serão justamente aqueles que, por características físicas, motoras, sensoriais, intelectuais - e porque não dizer também linguísticas, não respondem ao ensino dito “regular” que está ancorado na educação inclusiva, que por sua vez, atende a uma política de “educação para todos”, inclusive para os alunos que apresentam defasagens culturais e sociais. Dessa forma, consideramos ser necessário refletir sobre o sentido de se justificar uma forma especial de entender e produzir uma educação que atenda de forma complementar e/ou suplementar, conforme Brasil (2008) e, em alguns casos substitui os serviços educacionais comuns, conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), para certos e determinados sujeitos. (Bauru, 2022, p. 249-250).

Após discutir sobre o PEE, passamos para a terceira seção, “De qual escola estamos falando?”, a qual apresenta-se uma reflexão sobre quais ações a escola deve ter para a efetivação de uma educação inclusiva, ações essas vindas, de acordo com o Currículo, de uma Educação Potencializadora. O documento traz as dificuldades de tornar a escola um ambiente efetivamente inclusivo, dificuldades estas não por negação aos ideais mas, como apontado no documento, pela falta de formação docente e recursos materiais. Contudo, texto corrobora-se com as teorias de Sawaia (2003), que acredita que a educação inclusiva comprometida com processos de aprendizagem daqueles que são sujeitos de uma educação considerada “para todos” ou “especial”, precisa incorporar a questão do sofrimento e da felicidade ao conceito de cidadania para orientar seu projeto pedagógico.

A quarta e última seção do capítulo, intitulada “Avanços na Educação, na Secretaria Municipal da Educação de Bauru, na perspectiva ou contexto da Educação Inclusiva”, conta com duas subseções, “Bauru no contexto da Educação Inclusiva” e “O compromisso de toda a equipe da unidade escolar”. Em síntese, as subseções comentam o breve histórico sobre os avanços da educação especial e inclusiva no município e a construção de um ambiente inclusivo por parte de todos os profissionais dele atuantes, um texto bem parecido com o da seção “A Educação Especial no Sistema Municipal de Bauru”, encontrado na reformulação de 2022, que foi apenas atualizado.

Caminhamos para o último capítulo referente a Educação Especial e Inclusiva, presente no compilado dos Currículos Municipais (2016-2022). Este é o segundo capítulo apresentado na versão do currículo de 2016, encontrado na “Matriz Curricular”, e o que mais se aprofunda na temática, contando com 66 páginas.

Intitulado “Diretrizes gerais para o ensino fundamental na atuação com a Educação Especial e Inclusiva”, o texto, além de apresentar as diretrizes pedagógicas para o trabalho inclusivo na rede de ensino de Bauru, tem como objetivo auxiliar os educadores do município no desenvolvimento da proposta curricular, de forma a contemplar as necessidades específicas dos estudantes PEE. Para este trabalho, foi preciso sintetizarmos as discussões e conteúdos apresentados no capítulo, por se tratar de um capítulo bem denso, ademais sua essência não se perdeu.

Diferentemente dos demais capítulos, este, apresenta mais detalhadamente o Público da Educação Especial, conceituando as deficiências e detalhando suas características, apresentando definições e quadros explicativos, e ainda quadros de estratégias para o auxílio do trabalho pedagógico direcionado aos estudantes com tais necessidades específicas. Observemos no quadro 3 e 4, um exemplo do que está presente no documento, em relação a Deficiência Auditiva:

Quadro 2 - A localização da deficiência auditiva pode ser categorizada como

Unilateral: É considerada como deficiência auditiva unilateral, aquela que afeta apenas um dos lados, seja direito ou esquerdo.
Bilateral: É considerada como deficiência auditiva bilateral, aquela que afeta os dois lados, o direito e o esquerdo.

Fonte: Elaborado pela autora (adaptado de Currículo Comum de Bauru, 2022, p. 477).

Quadro 3 - Algumas estratégias para auxiliar o trabalho do professor**Estratégias facilitadoras para o trabalho com Alunos com Deficiência****Auditiva:**

- Práticas metodológicas de ensino de segundas línguas;
- Utilização de imagens e ilustrações para auxiliar como apoio visual para a aprendizagem;
- Falar sempre de frente para aluno, para que ela possa utilizar recursos de leitura orofacial para auxiliar na compreensão;
- Deixar o aluno sentado na frente e, preferencialmente, no meio da sala de aula.

Fonte: elaborado pela autora (adaptado de Currículo Comum de Bauru, 2022, p. 478).

O capítulo segue caracterizando cada uma das deficiências, suas categorias e oferecendo estratégias pedagógicas para o trabalho com as mesmas. Em sequência são discutidas: Deficiência Auditiva; Deficiência Física; Deficiência Múltipla; Deficiência Intelectual; Deficiência Visual; Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo); Altas Habilidades ou Superdotação; Necessidades Educacionais Especiais (termo não mais utilizado).

Apresenta as “Modalidades de Ajustes Curriculares”, baseada assim como em sua última versão (2022) nas definições de Fonseca (2015), ainda trazendo exemplos figurativos do que seria uma atividade adaptada. Segue um dos exemplos presentes no documento:

Figura 2 - Atividade adaptada

Atividades de sala de aula regular:

Qual ser vivo que migra no período de reprodução, atividade chamada piracema?

Cite o nome de personagens do folclore:

Quais são as características de atmosfera poluída? E quais características são de atmosfera saudável?

Adequação de atividades:

Circule o animal que migra na época da reprodução, chamada piracema?



Complete o nome do personagem do folclore abaixo:



S _ C _

RELACIONE:
(1) AR SAUDÁVEL
(2) AR POLUÍDO



()



()

Fonte: Currículo Municipal de Bauru, 2022.

Discute e define o “Ensino Colaborativo ou Coensino”, destacando maneiras variadas para a efetivação deste tipo de trabalho colaborativo, tanto nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) quanto na sala comum, e a distinção entre os papéis dos professores especialistas e professores da sala comum. A reflexão sobre a “Avaliação” dos estudantes PEE, discutindo sobre possíveis instrumentos de avaliação e algumas discussões anteriormente feitas, como o AEE e as SRM e o AEE no município de Bauru.

O capítulo aborda a “Importância e função do Agente Educacional “Cuidador” ou Profissional de Apoio à Inclusão Escolar”:

O agente educacional cuidador é o profissional que tem como função acompanhar o aluno com deficiência (auditiva, visual, intelectual, física, múltiplas e síndromes) nas atividades de vida diária, pedagógicas, lúdicas e artísticas, assegurando seu bem estar, oferecendo assistência e acompanhando o professor na condução das tarefas, possibilitando, assim, uma participação efetiva, inclusive do aluno mais dependente. (Bauru, 2022, p. 513).

A presença do cuidador contribui para um ambiente inclusivo, colaborando para que a escola tenha condições de proporcionar ao aluno com deficiência e necessidade educacional especial a efetiva participação em todas as atividades propostas, sendo elas pedagógicas e/ou recreativas (intervalo, comemorações cívicas e passeios educativos). (Bauru, 2022, p. 513).

Com a colaboração do cuidador, o professor terá condições de executar sua programação diária apesar de oscilações comportamentais previsíveis no ambiente escolar. Ao cuidador não compete avaliar e planejar atividades propostas em salas de aula, pois o cargo não exige formação para tal atuação. Sua atuação será sempre dirigida e supervisionada pelo professor da sala comum e pelo professor especialista/Itinerante. Este profissional deve portar-se de maneira comprometida contra qualquer preconceito que venha a afetar o aluno no âmbito escolar, atuando como um colaborador da Inclusão Escolar. (Bauru, 2022, p. 513).

Ressaltamos a importância do Currículo destacar em seu texto que o cuidador não tem a função de avaliar e planejar atividades, visto que seu cargo não exige formação pedagógica o que faz com que esse profissional não seja devidamente qualificado para exercer a prática pedagógica. Apontamos este fato porque em muitas ocasiões o Profissional de Apoio é confundido com o Professor Especialista. segundo Bezerra (2020), não podemos negar a relevância do profissional de apoio mas esclarecer que este não pode ser visto pelas redes de ensino, públicas ou privadas, como um substituto do professor especializado. Não é função deste trabalho aprofundar-se nos estudos relacionados aos profissionais de apoio, no entanto achamos necessário deixarmos esta ressalva.

Ainda no capítulo, há uma breve apresentação e discussão a respeito da “Terminalidade específica”, um direito para os estudantes PEE garantido por lei na busca de que estes estejam cada vez mais inseridos na sociedade, através da permanência e escolarização desses estudantes no ensino regular em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 (Brasil, 1996), os sistemas de ensino devem assegurar:

“[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (Brasil, 1996, p. 37).

Como a LDB não apresenta como será essa certificação, os critérios e avaliações necessárias ficam de responsabilidade dos sistemas de ensino estaduais e municipais.

Há uma seção sobre a “Tecnologia Assistiva na Educação Especial”, apresentando possibilidades e recursos para o uso destas tecnologias no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes PEE. Ressaltando que as Tecnologias Assistivas (TA), não se referem apenas ao tecnológico (computador ou aparelhos digitais), mas qual objeto que possa ser considerado um recurso para o desenvolvimento do estudante. São os exemplos

apresentados no Currículo: colher adaptada; vocalizador; mouse com acionador; engrossador de lápis; andador. Nesta seção, o documento menciona brevemente o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), sem tantas definições.

Apresenta-se mais dois tipos de TA, sendo a “Comunicação Alternativa Ampliada (CAA)” e o “Picture Exchange Communication System (PECS)” traduzido para “Sistema de Comunicação por Troca de Figuras”. Estas seções apresentam as possibilidades de comunicação para aqueles que não possuem habilidades verbais, como alguns casos de paralisia cerebral, autismo, déficits, entre outros.

Encerrando, após esta longa análise do Currículo Municipal, podemos observar que apesar de sua última reformulação (2022) ter sido desenvolvida para alinhar-se a BNCC, em nada se perdeu seus ideais articulados as Teorias Histórico-Cultural e Histórico-Crítica, mantendo-se um documento crítico, colaborativo e que carrega um grande embasamento teórico, e acima de tudo preocupado em propor um ensino e aprendizagem de qualidade.

6 METODOLOGIA

Neste capítulo, realizamos os apontamentos necessários para caracterizar a parte metodológica da pesquisa, seu referencial, sua formulação, e os critérios de análise.

6.1 Contextualização da pesquisa

Ao elaborar o projeto desta pesquisa, conversamos sobre quais itens seriam fundamentais neste estudo, além da revisão literária. Como o currículo é estabelecido como um dos elementos centrais nesta pesquisa, estudar as bases curriculares mostrou-se de grande importância para compreendermos o viés curricular nacional regente. Deste modo, delimitamos a análise documental ao estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, e a análise do currículo municipal, elaborado criticamente e reformulado de acordo com as definições da BNCC. Não nos limitamos somente aos estudos literários e documentais, decidindo pela coleta de dados empíricos por meio do entrosamento no cotidiano escolar, assim como a imersão na rotina da sala de aula e o manuseio de documentos norteadores da organização escolar - Projeto Político Pedagógico - Plano de Gestão - e, documentos essenciais das professoras, como Plano de Aula, Plano Educacional Individualizado (PEI) e Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

A pesquisa empírica foi realizada na escola E.M.E.F. Cônego Aníbal Difrância, no Bairro Parque Novo São Geraldo do Município de Bauru, interior do estado de São Paulo, com professoras, profissionais de apoio e aluno do 3º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais, pois a escola apresenta um número considerável de estudantes Público da Educação Especial e Inclusiva.

No esboço do projeto, conversamos com a vice-diretora responsável pela escola, que autorizou o desenvolvimento do projeto de pesquisa na instituição. Entre nossos requisitos para o estudo de campo, estava o atendimento em sala de aula de um estudante com deficiência, autismo e altas habilidades ou superdotação, e o trabalho colaborativo entre professora da sala comum e professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nos foi designada, a turma do 3º ano da escola, a qual havia um estudante de 8 anos de idade que possui laudo de autismo nível dois de suporte, recebendo atendimento educacional especializado, onde o trabalho pedagógico colaborativo está em ação. Utilizamos a sala de aula como locus do estudo, visto que na sala de aula realiza-se a prática pedagógica. As aulas

ocorriam no turno da tarde, horário de aula dos estudantes, permitindo a observação da atuação docente no processo de ensino e aprendizagem. No planejamento, determinamos um período de três meses para desenvolver o estudo de campo, tempo esse realizado como planejado, as visitas à escola aconteciam três vezes por semana, acompanhando a sala de aula durante quatro horas por dia.

Abordando a estrutura escolar, a E.M.E.F. Cônego Aníbal Difrância, conta com corrimãos, guarda-corpos, portas amplas, rampas e banheiros acessíveis. As dependências da instituição incluem Quadra de Esportes, Pátio, Parque, Cozinha, refeitório, Sala dos Professores, Sala da Diretoria, Sala da Coordenação, Secretaria, Estacionamento, Biblioteca, Laboratório de Informática, Sala de Leitura e Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A unidade atende aproximadamente 804 alunos, em 32 turmas, 16 no período da manhã (7h às 12h15) e 16 no período da tarde (12h45 às 17h10) (E.M.E.F. Cônego Aníbal Difrância, 2024).

A escola fica localizada próxima a Avenida Presidente Jânio da Silva e a Rodovia Marechal Rondon (SP-300), havendo um grande fluxo de veículos nas proximidades. As ruas, ao redor da escola, são iluminadas pela prefeitura e estão asfaltadas.

No entorno da escola, podem ser encontradas residências, mercados, marmitarias, bar, entre outros estabelecimentos. A comunidade é presente no cotidiano escolar e a escolha da instituição, geralmente, tem relação com a proximidade da residência.

Dos 804 alunos atendidos pela unidade escolar, 36 são estudantes Público da Educação Especial (PEE):

Quadro 4 - Número de estudantes PEE.

Laudos	Quantidade de estudantes
Deficiência Auditiva	2
Paralisia Cerebral	1
Baixa Visão	2
Deficiência Intelectual	9
Síndrome de Down	5
Deficiência Múltipla	1
Autismo	15

Altas Habilidades ou Superdotação	1
--------------------------------------	---

Fonte: elaboração da autora (adaptado de E.M.E.F. Cônego Aníbal Difrância, 2024, p. 12)

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), parecer nº 7.066.816 (anexo 1). Antes do início da pesquisa de campo, a pesquisadora visitou a sala de aula designada, explicou o projeto às professoras, à profissional de apoio, ao aluno e seus responsáveis, entregando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (apêndice 1) e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) (apêndice 2). Todos aceitaram participar.

6.2 Abordagem metodológica

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e de estudo de caso. A metodologia qualitativa busca compreender detalhadamente os significados e características situacionais apresentadas pela realidade em análise, recusando uma produção meramente quantitativa de características e comportamentos (Ribeiro, 2008), e o estudo de caso permite observar os fenômenos sociais. A pesquisa bibliográfica foi realizada com o levantamento bibliográfico sobre o currículo; a inclusão; as adaptações curriculares e a prática pedagógica, buscando conhecer e analisar as contribuições científicas e culturais existentes sobre o tema em questão (Cervo, Bervian, 1983). Na parte documental, realizamos uma análise descritiva - comparativa dos dados da Base Nacional Comum Curricular em suas primeiras versões - 2015 - 2016 - até a chegada de sua versão final, a atual BNCC de 2018 (Brasil, 2018).

Dessa forma, começamos a descrever a fase de levantamento bibliográfico, feito nas bases de dados SciELO, que dispõe produções de artigos que foram produzidos na América Latina, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o sistema Athena, que permite a busca integrada no acervo físico e digital das bibliotecas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em bases de dados assinadas pela Universidade e pelo conteúdo disponível no Portal de Periódicos da Capes e realiza buscas no Repositório Institucional. As buscas nas bases de dados partiram das palavras chaves: adaptações; currículo; adaptações curriculares; educação inclusiva; inclusão; e práticas pedagógicas. Após o levantamento ocorreram as revisões e seleção das bibliografias, delimitando os estudos as fontes que se articulam e contribuem com a discussão, partindo da pergunta norteadora: As adaptações curriculares contribuem positiva ou negativamente no acesso ao currículo? As diretrizes

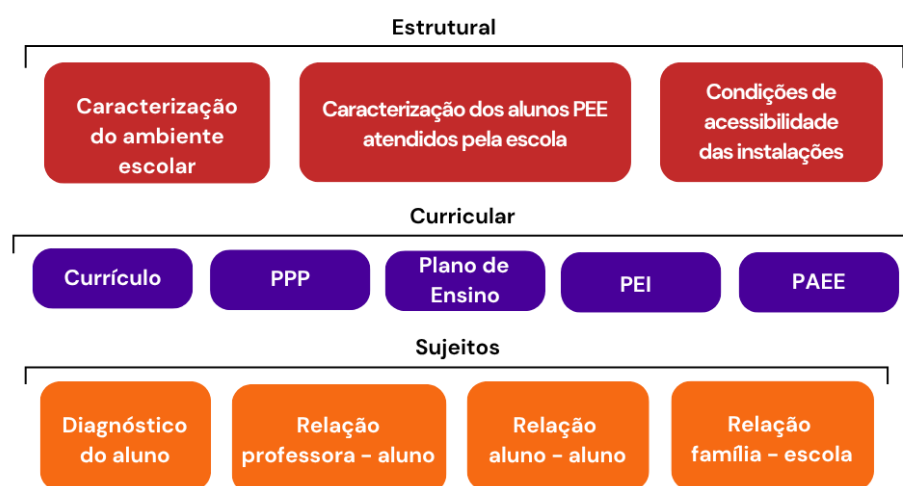
curriculares nacionais e municipais embasam a prática inclusiva? Como as práticas pedagógicas impactam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PEE? A etapa não limitou-se apenas ao primeiro momento da presente pesquisa, novos levantamentos e revisões foram efetuados no decorrer da pesquisa.

A fase de estudo documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nesta pesquisa, constituiu-se com a realização da análise descritiva das duas primeiras versões da BNCC (2015 e 2016). O estudo delimitou-se a investigar a presença da modalidade da Educação Especial e dos ideais da Inclusão Social nas versões anteriores, em comparação com a versão atual da BNCC (2018), caracterizando a presença da modalidade no documento, se o mesmo reconhece, legítima e discute o modelo educacional inclusivo, faz menções e seções dedicadas especialmente ao movimento e a modalidade, e oferece propostas específicas para o atendimento pedagógico dos estudantes PEE.

Tratando, agora, mais profundamente da coleta de dados da pesquisa em campo, neste trabalho, formulamos um Plano de Observação (apêndice 3), o qual foi dividido em quatro categorias fundamentais para o estudo. Esse instrumento visa guiar a pesquisadora durante o percurso da pesquisa de forma precisa, focando nos objetos fundamentais para a investigação.

Em síntese, elaboramos, na figura 3, a primeira parte dos elementos de estudo empírico neste trabalho realizado com base no plano de observação.

Figura 3 - Esquema de elementos selecionados para a pesquisa empírica baseado no plano de observação.



Fonte: elaboração da autora

A figura 3 busca delinear a rota de análise elencando elementos fundamentais para o estudo, de modo a ampliar a investigação e não restringi-la apenas há uma categoria de

objetos, uma vez que os fenômenos não se limitam somente às pessoas ou as práticas, como também ao meio. Assim, estudar o ambiente se faz essencial para a interpretação do todo.

A segunda parte constitui-se por elementos didático-pedagógicos, nos quais a professora é figura fundamental.

Figura 4 - Esquema de elementos do trabalho pedagógico selecionados para a pesquisa empírica baseado no plano de observação.



Fonte: elaboração da autora

Esses elementos não são analisados de formas estanques e estão intimamente relacionados, causando efeitos uns sobre os outros. Destacamos que, cada categoria de elementos configura-se como objeto de exclusão ou inclusão, pois são formados conforme os objetivos de ensino determinados por instâncias governamentais.

Neste trabalho utilizamos entrevistas semi-diretivas, de forma individual, oral e informal, aplicando técnicas exploratórias com o objetivo de expandir os horizontes da pesquisa e trazer novas indagações. A entrevista é um procedimento de interação social utilizado para vários fins, entre eles a coleta de dados e a investigação de um problema social. Trata-se, portanto, de uma conversa interessada por parte do entrevistador a fim de obter informações a respeito de atitudes, comportamentos e pensamentos dos sujeitos entrevistados (Colognese; Melo, 1998).

Apesar da elaboração de um roteiro semiestruturado, as entrevistas foram realizadas mediante um diálogo com falas adaptadas de acordo com as demandas e problemáticas aparentes. Os encontros com as participantes entrevistadas tiveram duração de 1 a 2 horas e

meia e foram gravados e transcritos, com a finalidade de analisar as intenções e ponto de vista das participantes, em consonância aos objetivos da pesquisa. Como materiais para a coleta de dados, foram utilizados gravador de voz, câmera digital (exclusivamente para fotos dos materiais e atividades) e caderno de anotações de auxílio à pesquisa. Assim, os dados coletados foram: as anotações de observações previstas no plano, as transcrições das entrevistas e a análise dos documentos fornecidos.

Os participantes da pesquisa, como antes mencionado, são duas professoras da educação básica, uma profissional de apoio e um aluno de 8 anos com laudo de autismo nível 2 de suporte, da turma de 3º ano. Para preservar suas identidades seus nomes foram omitidos, assim, escolhemos nos referir aos participantes da pesquisa por meio de nomes fictícios. Desta forma, no capítulo das discussões, as professoras são apresentadas como Professora Alice (sala comum), Professora Clara (Educação Especial), a Profissional de Apoio Isis e o aluno Vicente. A atribuição dos nomes dos estudantes foi aleatória e não teve nenhuma relação com a identidade real dos participantes.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos descrições dos dados obtidos, seguidas da análise e da discussão dos resultados alcançados. Optamos por dividi-lo em itens de acordo com a sequência indicada nas figuras 3 e 4 (p. 57-58).

7.1 Os dados coletados

- **Planos pedagógicos**

Analizando o Plano Educacional Individualizado (PEI), pôde-se observar que ele foi elaborado em colaboração entre a Professora Alice, da sala comum, e a Professora Clara, do atendimento educacional especializado, adaptando objetivos curriculares às necessidades educacionais de Vicente. No decorrer do processo, foi percebida redução na aplicação das adaptações, pois, de acordo com as professoras, o estudante estava acompanhando de forma eficaz os conteúdos propostos pelo currículo comum da turma.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), elaborado semestralmente pela Professora Clara, possui mais tópicos e instruções específicas, de acordo com as necessidades de Vicente, principalmente associadas à socialização e comunicação apontadas como sua maior dificuldade.

- **Relações em classe**

Foi possível observar uma boa relação entre a Professora Alice e Vicente de carinho e respeito mútuo. Apesar da professora não conseguir dedicar muito tempo individual ao estudante, ela busca sempre incluí-lo nas atividades da turma. Em relação à Professora Clara, de início, houve um estranhamento por parte de Vicente, o que ela recusava em realizar as atividades propostas e apresentava um curto tempo de concentração em suas interações. O estudante, de forma gradativa, adaptou-se à professora, assim prosseguindo com as atividades solicitadas. Observou-se também que Vicente tem mais familiaridade com a Cuidadora (assim referida na instituição) Isis, possivelmente decorrente do maior tempo de convivência entre ambos.

Na relação de Vicente com seus colegas de classe, foi observado um relacionamento amigável, com o estudante sempre sendo bem acolhido e respeitado pela turma, que demonstra preocupação constante com ele, motivados a ajudá-lo com as atividades. Esse fato também possibilitou avanços significativos em sua socialização.

- **Relação família-escola**

A relação entre família e escola se demonstra bem estabelecida. A mãe de Vicente mantém contato frequente com a Professora Alice e se permitindo ser aberta ao diálogo e orientações, colaborando sempre de forma efetiva com a escola e seus objetivos. No entanto, o contato com a Professora Clara ocorreu apenas uma vez, em uma das reuniões semestrais.

- **Organização de atividades**

Observou-se que a Professora Alice faz o planejamento semanal de aulas, realizando de forma frequente, atividades pedagógicas próprias, com pouco acompanhamento do livro didático. O AEE de Vicente é do tipo Itinerante, portanto a Professora Clara desenvolve seu trabalho com o estudante na sala de aula comum, duas vezes por semana.. Por conta de Vicente acompanhar a turma, a professora dá prioridade para que ele realize as mesmas atividades dos demais estudantes, apenas reduzindo a quantidade de itens ou detalhando as instruções conforme suas dúvidas, fazendo adequações ou adaptações somente se necessário.

- **Processos didáticos**

A Professora Alice busca dialogar com todos os estudantes para entender suas facilidades e dificuldades, a fim de orientar sua aplicação dos conteúdos. Assim, a professora tenta entender os interesses dos estudantes e vinculá-los ao conteúdo transmitido em sala. Especialmente com Vicente, isso é mais intenso, de modo que a professora sempre busca inserir seus interesses para o contexto da aula, mesmo que estes não tenham ligação com o conteúdo. Por parte da Professora Clara, muito de sua prática ocorre através de trocas e acordos, como combinar com o estudante um “livre” após o mesmo concluir uma das atividades, ou ser dada uma atividade de maior interesse do estudante, trocando e reduzindo as demais atividades que apresentam menor engajamento.

- **Conteúdos didáticos**

A partir do 3º bimestre, Vicente passou a utilizar os mesmos recursos didáticos da turma, sendo necessário adaptar apenas alguns materiais. A sequência de conteúdo segue a mesma aplicada à classe, estando devidamente organizada. A apresentação do conteúdo mostrou-se adequada ao nível dos estudantes, enquanto a apresentação do conteúdo para Vicente fica sob responsabilidade da Professora Clara, e, algumas vezes, é dado pela Cuidadora Isis, seguindo o ritmo de tempo do estudante.

- **Comunicação docente**

A Professora Alice apresentou uma linguagem clara e adequada com Vicente, dentro das limitações da sala de aula (grande quantidade de alunos, diversas demandas ao mesmo tempo), procurando ter paciência com os comportamentos desafiadores e respeitando seu tempo reduzido de atenção, sem forçá-lo à realização de atividades. Observou-se que em relação a Professora Clara, Vicente apresentou maior dificuldade para compreender e acompanhar o conteúdo, apresentando resistência e menor cooperação.

- **Coerência curricular**

Há certa coerência entre os objetivos didáticos curriculares e as atividades oferecidas ao estudante, com as professoras sempre buscando vincular as atividades e os interesses deste. Como utilizar seu hiperfoco em animais e nas histórias do folclore brasileiro, tentando os integrar ao momento didático para engajar uma maior atenção do estudante. No entanto, ao decorrer das aulas, em momento em que Vicente não está acompanhado pela Professora Clara ou pela Cuidadora Isis, o conteúdo objetivado se perde, ocorrendo um esvaziamento de intenção na atividade que se torna apenas mais um momento “livre” do estudante.

- **Dificuldades apontadas**

Em relação às dificuldades apresentadas por Vicente e no desenvolvimento da prática docente, torna-se necessário que as professoras dediquem mais tempo e atenção para que o estudante execute as atividades e prossiga com seu processo de aprendizagem.

Vicente demonstrou dificuldade e resistência diante de atividades que envolviam cópia ou registro em caderno, tendo maior resistência em executar estas atividades. Assim, as professoras buscam reduzir este tipo de atividade, apesar de o estudante conseguir escrever e só não estar no mesmo nível de letramento que os demais estudantes. Foi citado pelas professoras que, muitas vezes, ao indicar um erro do estudante durante uma atividade, o mesmo demonstra possuir consciência deste erro, mas sem qualquer interesse em corrigi-lo. Outra dificuldade apontada pelas professoras é que o estudante não realiza as tarefas levadas para serem feitas em casa, e também apresenta um grande número de faltas escolares.

7.2 Análise e discussão dos dados coletados

A partir dos dados obtidos, constatamos pontos positivos e negativos no desenvolvimento das ações pedagógicas.

O primeiro ponto o qual gostaríamos de levantar é a falta do Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento este que rege a organização tanto do ambiente escolar como dos conteúdos de ensino, e como vimos no embasamento teórico deste trabalho, um elemento de suma importância para o acesso ao currículo. Foi fornecido pela escola apenas o Plano de Gestão, este que não fornece dados a respeito dos conteúdos curriculares planejados para o ensino desenvolvido na escola, limitando-se a organizações administrativas.

O segundo ponto é a falta do Plano de Ensino da professora da sala comum. No caso, ocorreu uma situação específica onde a professora efetiva da sala onde foi desenvolvida a pesquisa encontrava-se em licença médica, a atual professora a qual participou desta pesquisa, juntou-se à instituição no meio do ano letivo. Nesse contexto, a falta do Plano de Ensino se dá pela dificuldade ou falta de comunicação entre ambas as professoras, acabando por ter o documento perdido.

Ao analisar os planos de ensino, PEI e PAEE, nota-se uma padronização. Ambos os documentos foram desenvolvidos de forma colaborativa entre a professora da sala comum e a professora do atendimento especializado. O PAEE apresenta os objetivos específicos de forma muito simplificada, de maneira que não compreende-se tanto o nível das necessidades específicas dos estudantes que precisam ser supridas como o proposto para este documento. Já o PEI contém mais detalhes e um aprofundamento maior em relação às especificidades e necessidades do aluno. Um dos pontos negativos em relação a este documento é o fato dele ter deixado de ser seguido. Apesar de as professoras justificarem essa decisão pela constatação de que o estudante apresentou uma facilidade para com os conteúdos do currículo comum sem os ajustes propostos, deixar de seguir este documento é prejudicial ao processo de aprendizagem do estudante. Ao estudante apresentar facilidade com alguns dos conteúdos, foi generalizado que o mesmo teria a facilidade para com todos os conteúdos do currículo sem os devidos ajustes, assim, as professoras passaram a considerar somente as facilidades do estudante, esquecendo-se de suas dificuldades. Assim, o estudante desenvolveu atividades de forma mecânica e pouco significativas, “apenas por fazer”, não tendo um real acesso aos conteúdos do currículo.

Embora a decisão de não seguir com o PEI não tenha sido correta, é importante ressaltarmos a importância da relação estabelecida entre a professora da sala comum e o estudante, que se mostrou muito positiva e essencial para o desenvolvimento social do estudante. A professora demonstrou real anseio pela inclusão do estudante no desenvolvimento de suas aulas, buscando sempre utilizar e relacionar os interesses do mesmo com as atividades. Em relação à professora do atendimento educacional especializado,

notou-se uma necessidade de maior comprometimento nas ações pedagógicas para com o estudante, que limitou-se em uma prática de troca, a qual, se o estudante desenvolver a atividade, ao final da mesma, ele é recompensado com um tempo para fazer algo de seu interesse. A temporalidade de alguns estudantes PEE é uma questão, nesse caso uma estudante com TEA necessita de espaços de tempo entre as atividades, no entanto, esse estabelecer de troca, não mostra-se benéfica, uma vez que a prática da professora perde sua intencionalidade de ensino, o estudante passa a desenvolver a atividade de forma superficial e não significativa para sua aprendizagem, além de esvaziar o processo de ensino e aprendizagem a mera obrigação de trabalho e não um ensino crítico.

Diante de tais fatos, se nota que a formação inicial dos professores continua defasada em relação ao público com o qual se deparam em sala de aula, e mesmo aqueles que passaram por algum curso de pós-graduação também não pareceram conhecer o assunto abordado a fundo, ou simplesmente não estão comprometidos com um ensino de qualidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos estas considerações finais, destacando que os objetivos deste trabalho foram atingidos. Neste trabalho, procuramos responder às seguintes questões: As adaptações curriculares contribuem positiva ou negativamente no acesso ao currículo? As diretrizes curriculares nacionais e municipais embasam a prática inclusiva? Como as práticas pedagógicas impactam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiências, autismo, altas habilidades ou superdotação?

Procuramos desenvolver o estudo com base em análises teóricas críticas sobre o tema e com embasamento de dados empíricos para oferecer um trabalho que realmente contribua para a área da educação, especialmente no que se refere à educação inclusiva.

Considera-se a escola um espaço que promove a aprendizagem e sua aquisição, por isso tem a responsabilidade de criar estratégias para que o direito à educação dos alunos seja de fato efetivado, e para isso, deve contar com um currículo que se construa considerando a heterogeneidade de estudantes que se encontra no ambiente escolar.

As adaptações no currículo podem contribuir para o respeito às singularidades dos estudantes PEE, oferecendo condições necessárias para as diversas condições e especificidades discentes. As respostas obtidas neste trabalho compreendem as adaptações, flexibilizações e adequações necessárias para o equilíbrio das dificuldades dos educandos no processo de ensino e aprendizagem.

A partir da interação entre estudante e professor, o foco se direciona ao que o estudante deve aprender e quando deve aprender. Estas questões devem focalizar as necessidades do estudante e as respostas educacionais ofertadas pela escola e pelos professores. Partindo das interações e observações do professor sobre o desempenho do estudante consideramos pertinente analisar quais ações favorecem a aprendizagem dos mesmos para que possam ser implementadas de forma previamente planejada e organizada, pois é responsabilidade do professor decidir o objetivo de uma atividade e o método mais adequado para o cumprir, de modo a permitir que os estudantes tenham uma participação ativa na gestão de sua própria aprendizagem. Dessa forma, o acesso ao currículo por todos, os ajustes curriculares, a formação em serviço de forma colaborativa e a formação inicial estão entrelaçados, podendo proporcionar maior domínio da prática pedagógica pelo professor.

Neste projeto de pesquisa, nos deparamos com situações em que o planejamento e a organização de procedimento de adaptações e as práticas pedagógicas, vinculados aos componentes curriculares do ensino comum e sua implementação, não foram executados de

forma crítica. Nesta conclusão, com base nas evidências discutidas, é certo afirmar a urgência em compor, de forma colaborativa, conhecimentos que subsidiem práticas pedagógicas que favoreçam todos os estudantes, por meio da implementação de estratégias variadas que abranjam os diferentes estilos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011_2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: nov. de 2025.

_____. **Lei nº 13.146**, 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015_2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: nov. de 2025.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: nov. de 2025.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares**: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação e do desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização, In: **Novas diretrizes da educação especial**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

BAURU, Prefeitura Municipal de Bauru. Secretaria Municipal de Educação. Currículo Comum do Ensino Fundamental de Bauru. Bauru, SP: SME, 2016.

BAURU, Prefeitura Municipal de Bauru. Secretaria Municipal de Educação. Currículo Comum do Ensino Fundamental de Bauru. Bauru, SP: SME, 2022.

BEAUCHAMP, G. A. Curriculum Theory: Meaning, Development, and Use. **Theory Into Practice**, v. 21, n. 1, p. 23–27, 1982.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. bras. educ. espec**, p. 673–688, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação [CNE]. **Resolução CNE/CEB 2, 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília/DF, Seção 1E, p. 39-40, 2001b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: set. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, proposta preliminar: segunda versão revista, 2016. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: apresentação da primeira versão, 2015. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACA O.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2025.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. Curitiba-PR: Appris, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F., ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** 1ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CAVALCANTE, M. **MANIFESTO DA SOCIEDADE CIVIL EM RELAÇÃO À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC**. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2018/03/21/manifesto-da-sociedade-civil-em-relacao-a-base-nacio nal-comum-curricular-bncc/>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

COLOGNESE, S. A.; MELO, J. L. B. de. **A Técnica da Entrevista na Pesquisa Social**. 61 Cadernos de Sociologia. v. 9, p. 143 – 159, Porto Alegre: 1998.

COOK, L.; FRIEND, M. **Co-teaching**: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, n. 28, p. 1-16, 1995.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORRÊA, C. B. A inclusão como estratégia de governo: a condução da conduta dos sujeitos normais ,2017. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V. **Problemas do ensino desenvolvimental** – a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. (Textos publicados na Revista Soviet Education, August, v. 30, n. 8, 1986, sob o título “Problems of developmental teaching)

EMEF Cônego Aníbal Difrância. **Plano de Gestão**: EMEF Cônego Aníbal Difrância. Bauru, SP: Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2024.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Possibilidades para entender o currículo escolar**. Revista Pátio, v. 37, p. 9, ago. 2006.

FONSECA, K. A. Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2011.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. Bauru: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

FONSECA, K. A. et al. A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECeT)**, v. 1, n. 1, p. 29–49, 2020.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da. LEITE, Maria Cecília Lorea. **Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC**. Currículos sem fronteiras. v.18, n.3, p.857-870, set.-dez.2018. em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.pdf>. Acesso em: 25. out. 2025.

GONZÁLEZ, E. **Necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193 208, 2010.

LEITE, C. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. **Território Educativo**. n. 7, p. 1-3, dez. 1999; p. 2.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: Vigotskiï, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 15ª ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. Formação de Professores como Estratégia para Realização do Coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, 2017.

MENEZES, E. C. P.A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva, 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Priscila De; LOCKMANN, Kamila. **Base Nacional Comum Curricular e inclusão escolar**: problematizando os discursos acerca da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022004, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1174. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1174>. Acesso em: 27 nov. 2025.

RIBEIRO, E. A. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. Evidência, Araxá, n.4, p. 129-148, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 11.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, Artmed, 2013.

- SAVIANI, D.. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7ª ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.
- SAWAIA, B. B. Fome de felicidade e liberdade. In: MUITOS lugares para aprender. Centros de Estudos e Pesquisas em educação, cultura e ação comunitária. São Paulo: UNICEF, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUSA, S. M. Z.; PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2002.
- STAINBACK, W.; STAINBACK S.; STEFANICH, G.; ALPER S. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK & STAINBACK. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre,RS: Artes Médicas Sul, 2003.
- VIGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. Tomo III. Madrid: Visor, 1983
- ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. 201 f. Tese (Doutorado) – UFSCar: São Paulo, 2004
- BRASIL. **LEI No 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>.

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo 1 - Parecer do Comitê de Ética

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pesquisador: Thaís Cristina Rodrigues Tezani

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80495824.7.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.066.816

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta clareza na definição dos itens principais: questão/problema, objetivos, desenvolvimento com descrição da coleta e análise dos dados a partir de indicadores adequados à pesquisa e ao referencial teórico.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo: "Analisar o processo de adaptação curricular de alunos público-alvo da educação inclusiva no Ensino Fundamental - anos iniciais, conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As autoras apontam os riscos e benefícios para o levantamento de dados e realização da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante trata de temática atual e de importância central aos processos de inclusão ao explorar a análise do processo de adaptações curriculares para a inclusão de estudantes de Ensino Fundamental I com deficiências físicas, visuais, auditivas, intelectuais e transtornos globais do desenvolvimento (TGD).

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 7.066.816

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE está em concordância com a Resolução 466/12. Entretanto, apesar do Termo de Assentimento Livre Esclarecido - TALE, estar redigido em linguagem adequada para crianças de 3º ano do Ensino Fundamental I, há de mencionar que não haverá qualquer forma de cobrança ou remuneração aos participantes.

Recomendações:

Incluir o Termo de Assentimento Livre Esclarecido - TALE que não haverá qualquer forma de cobrança ou remuneração aos participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Há de se realizar a adequação à recomendação sobre o Termo de Assentimento Livre Esclarecido - TALE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) pesquisador(a) responsável, atenção!!!

Leia cuidadosamente este documento, tome as providências indicadas acima, além das que abaixo se seguem!!!

Conforme orientações das Resoluções 466/12 e 510/, do CNS, e análise do projeto de pesquisa pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru, indicamos que sejam atendidas as recomendações acima descritas.

Outrossim, solicitamos que o proponente do presente projeto de pesquisa (pesquisador responsável), com base nas recomendações apontadas por este CEP, proceda as ações, a saber:

- 1) leitura integral das Resoluções 466/12 e 510/16, do CNS - Conselho Nacional de Saúde para subsidiar as decisões e procedimentos relativos a ética e proteção dos sujeitos que participarão da pesquisa. As referidas resoluções podem ser facilmente acessadas através do link: <https://www.fc.unesp.br/#!/pesquisa/comite-de-etica/normas/> (CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru);
- 2) elabore uma carta-justificativa respondendo a este CEP como procederá no projeto de pesquisa, na Plataforma Brasil e nos termos (TCLE e/ou TALE) as alterações apontadas neste parecer consubstanciado e exigências das resoluções supracitadas;
- 3) nos documentos que receberão alterações devido aos apontamentos presentes neste parecer, fazer constar em destaque (seja em negrito, sublinhado e, preferencialmente, realçado em amarelo) as partes alteradas ou acrescidas, de modo a facilitar a identificação, por parte dos membros deste CEP e seu colegiado, as alterações realizadas e a conformidade de

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 7.066.816

conteúdo com o esperado e instruído neste parecer consubstanciado;

4) em função do estado de pendência em que se encontra este projeto, reveja as datas de início e término das atividades presentes em seu cronograma, tanto no projeto de pesquisa (a ser revisado e novamente anexado) quanto na Plataforma Brasil;

5) caso as correções apontadas envolvam termos ou informações que também devem ser apresentados no TCLE, TALE, TCUD ou qualquer outro termo de apresentação obrigatória, há a necessidade de revisão dos mesmos com as devidas alterações.

Lembramos que é papel do Comitê de Ética em Pesquisa, segundo a Resolução 466/12, avaliar e emitir pareceres sobre PROJETOS DE PESQUISA, ou seja, não serão aceitos e avaliados protocolos submetidos via Plataforma Brasil com processo de coleta de dados que já esteja em andamento ou tenha sido concluído. Se este for o seu caso, entre em contato com o CEP-FC, paralise sua coleta, proceda as alterações solicitadas no projeto de pesquisa e na Plataforma Brasil e somente retome o procedimento de coleta de dados com os participantes da pesquisa após a aprovação de seu projeto. Por este motivo, solicitamos atenção especial ao preenchimento do cronograma de pesquisa no projeto e na Plataforma Brasil, recurso a partir do qual avaliamos a coerência entre o que o pesquisador responsável propõe e a sequência de etapas considerando o determinado pela Resolução 466/12.

Informamos ainda que cada projeto de pesquisa submetido a este CEP poderá receber até dois pareceres consubstanciados com status de "pendência", ou seja, em se tratando de uma terceira submissão em que este CEP identifique o não acatamento das orientações presentes nos pareceres consubstanciados das submissões anteriores e conforme as orientações presentes nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde, o mesmo receberá o status de "não aprovado".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2355188.pdf	10/06/2024 15:07:04		Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	10/06/2024 15:06:31	Thaís Cristina Rodrigues Tezani	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 7.066.816

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.pdf	02/06/2024 17:43:04	Thais Cristina Rodrigues Tezani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_pais.pdf	02/06/2024 17:41:48	Thais Cristina Rodrigues Tezani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Escola.pdf	02/06/2024 17:39:17	Thais Cristina Rodrigues Tezani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos.pdf	02/06/2024 17:22:09	Thais Cristina Rodrigues Tezani	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_PIBIC.pdf	02/06/2024 17:19:13	Thais Cristina Rodrigues Tezani	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 10 de Setembro de 2024

**Assinado por:
Cassiano Merussi Neiva
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

Apêndice 1 - TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Conselho
Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Caro(a) Senhor (a) Professor(a), _____

Solicitamos autorização para que participe da pesquisa com título: **“ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA”**, da pesquisadora **Amanda Anaia dos Santos**, orientada pela Profa. Ass. Thaís Cristina Rodrigues Tezani, do curso de Pedagogia, da UNESP Bauru. Trata-se de uma pesquisa de Iniciação Científica.

A pesquisa tem como objetivo analisar o processo de adaptação curricular de alunos público-alvo da educação inclusiva no Ensino Fundamental - anos iniciais conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Caso participe da pesquisa, serão realizadas observações, entrevistas e responderá um questionário, na escola, no horário regular das aulas. Esses dados serão divulgados com fins de pesquisa, tais como livro eletrônico, documentos científicos, (relatórios, artigos, reuniões científicas e afins), em meios impressos e/ou digitais, preservando sua identidade.

Dadas as características desta investigação não haverá nenhum custo aos participantes. Assim como também não haverá remuneração. Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos e estão relacionados à participação em atividades pedagógicas cotidianas. Caso se sinta desconfortável em participar de alguma atividade ou responder a alguma pergunta ou tenha qualquer outro incômodo, a pesquisadora tomará medidas de acolhimento, cuidado e atenção e a qualquer momento o(a) Senhor(a) poderá nos informar caso ocorra alguma queixa para as adequações necessárias.

Os benefícios desta pesquisa estão em colaborar com a análise do desenvolvimento de adaptações curriculares como facilitadoras no processo de inclusão e suas complexidades, identificando as perspectivas e meios para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que considere as diferenças individuais dos alunos.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) Senhor(a) poderá recusar ou retirar seu consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Se o(a) Senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Senhor(a) e outra com a pesquisadora.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

Pesquisadora Responsável: **Amanda Anaia dos Santos**

Cargo/função: Pesquisadora responsável – discente do curso de Pedagogia

Dados para Contato: fone (14) 998901866 e-mail: amanda.a.santos@unesp.br

Orientadora: Profa. Ass. Thaís Cristina Rodrigues Tezani

Cargo/função: Orientadora – Professora Associada do Departamento de Educação/FC Dados para Contato: fone (14) 3103-6081 e-mail: thais.tezani@unesp.br

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa CEP 17033-360 - Bauru, SP

Dados do(a) participante da pesquisa:

NOME: _____ RG: _____

_____ DATA _____ NASCIMENTO: ____/____/____

ENDEREÇO: _____ Nº _____

TELEFONE PARA CONTATO: () _____ E-MAIL _____

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)**

Caro(a) Senhor (a), _____

Solicitamos autorização do(a) Senhor(a), responsável legal pelo(a) aluno(a): _____, matriculado(a) na Escola Municipal _____, para que o(a) aluno(a) participe da pesquisa com título: **“ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA”**, da pesquisadora **Amanda Anaia dos Santos**, orientada pela Profa. Ass. Thaís Cristina Rodrigues Tezani, do curso de Pedagogia, da UNESP Bauru. Trata-se de uma pesquisa de Iniciação Científica.

A pesquisa tem como objetivo analisar o processo de adaptação curricular de alunos público-alvo da educação inclusiva no Ensino Fundamental - anos iniciais conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Caso autorize a participação do(a) aluno(a) na pesquisa, ele(a) será observado , na escola, junto com seu(sua) professor(a), no horário regular das aulas. Esses dados serão divulgados com fins de pesquisa, tais como livro eletrônico, documentos científicos, (relatórios, artigos, reuniões científicas e afins), em meios impressos e/ou digitais, preservando a identidade do(a) aluno(a).

Dadas as características desta investigação não haverá nenhum custo aos participantes. Assim como também não haverá remuneração à família. Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos e estão relacionados à participação em atividades pedagógicas cotidianas. Caso o(a) aluno(a) se sinta desconfortável em participar de alguma atividade ou tenha qualquer outro incômodo, a pesquisadora tomará medidas de acolhimento, cuidado e atenção e a qualquer momento o(a) Senhor(a) poderá nos informar caso ocorra alguma queixa para as adequações necessárias.

Os benefícios desta pesquisa estão em colaborar com a análise do desenvolvimento de adaptações curriculares como facilitadoras no processo de inclusão e suas complexidades, identificando as perspectivas e meios para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que considere as diferenças individuais dos alunos.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) Senhor(a) poderá recusar ou retirar seu consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Se o(a) Senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e

benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Senhor(a) e outra com o pesquisador.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

Pesquisadora Responsável: **Amanda Anaia dos Santos**

Cargo/função: Pesquisadora responsável – discente do curso de Pedagogia

Dados para Contato: fone (14) 998901866 e-mail: amanda.a.santos@unesp.br

Orientadora: Profa. Ass. Thaís Cristina Rodrigues Tezani

Cargo/função: Orientadora – Professora Associada do Departamento de Educação/FC Dados para Contato: fone (14) 3103-6081 e-mail: thais.tezani@unesp.br

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa CEP 17033-360 - Bauru, SP

Dados do(a) responsável pelo(a) participante da pesquisa:

NOME RESPONSÁVEL: _____

RG: _____ DATA NASCIMENTO: ____/____/____

ENDEREÇO: _____ Nº _____

TELEFONE PARA CONTATO: () _____ E-MAIL _____

Apêndice 2 - TALE - Termo de Assentimento Livre Esclarecido
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os Alunos
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
Nome do responsável:
RG:

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Adaptações curriculares para a inclusão educacional e a base nacional comum curricular: um estudo sobre o desenvolvimento da prática pedagógica	
Orientadora: Prof. Dr ^a Thais Cristina Rodrigues Tezani	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Faculdade de Ciências – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31036081	E-mail: thais.tezani@unesp.br
Aluna responsável: Amanda Anaia dos Santos	Instituição/Departamento: UNESP/Bauru – Faculdade de Ciências – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99890-1866	E-mail: amanda.a.santos@unesp.br
Comitê de Ética em Pesquisa: Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400) E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	

OLÁ, EU SOU A ESTUDANTE AMANDA

EU ESTOU FAZENDO UM TRABALHO PARA ESTUDAR FORMAS DE ATIVIDADES QUE FACILITEM A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES, COMO AQUELAS COM DEFICIÊNCIAS. VOCÊ VAI PODER ME AJUDAR A DESCOBRIR ESSAS ATIVIDADES, QUAL VOCÊ MAIS GOSTA E QUAL TE FAZ APRENDER MELHOR.

PARA ISSO EU PRECISO,



OBSERVAR



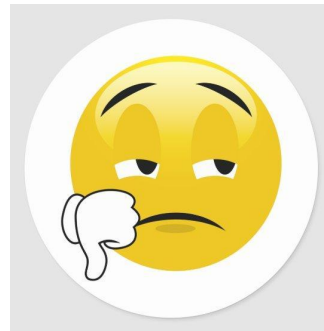
ANOTAR

ENQUANTO VOCÊ FAZ AS ATIVIDADES.

VOCÊ ME AJUDA?



() SIM



() NÃO

DURANTE AS ATIVIDADES VOCÊ PODE FICAR CANSADO E ATÉ ACHAR DIFÍCIL, PODE QUERER NÃO FAZER MAIS, SE SE SENTIR ASSIM, PODE ME CONTAR E PEDIR PARA NÃO PARTICIPAR MAIS, NÃO TEM PROBLEMA. SUA PARTICIPAÇÃO SAIRÁ DE GRAÇA E TAMBÉM NÃO VAI RECEBER NENHUM PAGAMENTO. VOCÊ NÃO É OBRIGADO A PARTICIPAR DA PESQUISA, NINGUÉM FICARÁ IRRITADO OU TE TRATARÁ MAL POR ISSO. SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR, NÃO FALAREMOS PARA OUTRAS PESSOAS O SEU NOME OU INFORMAÇÕES SOBRE A SUA VIDA.



VOCÊ PODE DIZER “SIM” AGORA E DEPOIS MUDAR DE IDEIA E TUDO CONTINUARÁ BEM. TAMBÉM PODERÁ CONVERSAR E TIRAR SUAS DÚVIDAS COMIGO QUANDO QUISER.

JÁ QUE MEU RESPONSÁVEL ACEITOU E EU LI, ENTENDI E TIREI MINHAS DÚVIDAS, CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.



() **ACEITO**



() **NÃO ACEITO**

BAURU, ____/____/2024.

ASSINATURA OU DESENHO DO(A) ALUNO(A)

ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A)

Apêndice 3 - Plano de Observação

Plano de Observação “ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA”	
Caracterização do ambiente escolar	A escola tem cerca de 66 funcionários, sendo eles funcionários de apoio, profissionais da saúde, socorristas, professores e gestores. Suas dependências incluem 1 biblioteca com laboratório de informática, 1 sala de leitura, 1 sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 quadra de esportes coberta, 1 pátio coberto, 1 parque, 1 cozinha com refeitório para os alunos, 1 sala de professores com cozinha própria, 1 sala de diretoria, 1 sala de coordenação, 1 secretaria, 1 estacionamento, 2 banheiros para funcionários, 3 banheiros para alunos, sendo um deles para PCD. Oferece alimentação, água filtrada, energia elétrica e esgoto fornecidos pela Prefeitura. Tem acesso à Internet para uso dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem e para a administração, banda larga, 43 computadores portáteis para os alunos, 5 computadores para uso administrativo, tablet para os alunos (quantidade não fornecida), DVD, impressora, copiadora, equipamento de som e TV. As instalações estão em boas condições, assim como a maioria dos objetos.
Caracterização dos alunos público-alvo da educação especial atendidos pela escola	A escola atende alunos da comunidade local de classe média baixa a classe baixa. Encontramos alunos com Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual, Paralisia Cerebral, Baixa Visão, Síndrome de Down, Deficiência Múltipla, TGD/TEA e Altas Habilidades. Há alguns alfabetizados e outros não, há também aqueles que estão em processo de alfabetização (a alfabetização básica).
Condições de acessibilidade das instalações	A unidade prioriza a inclusão e acessibilidade, contando com corrimãos, guarda-corpos, portas amplas, rampas e banheiros adequados. Também conta com a sala de recursos. Além das condições estruturais, a unidade conta com profissionais especializados, como as professoras formadas para a atuação na Educação Especial e as cuidadoras.
Estudo de caso Diagnóstico do aluno	O estudo de caso foi feito com um aluno de 8 anos do 3º ano do Ensino Fundamental 1, com laudo de Autismo, nível 2 de suporte.

	*Suspeitam que ele também tenha altas habilidades mas ainda não há laudo. O aluno está alfabetizado. Ele já sabe algumas sílabas. Tem dificuldade em focar nas atividades em que o assunto não é de seu interesse. Até o ano passado o aluno fazia o acompanhamento pela Sorri Bauru, no entanto, por conta das faltas perdeu a vaga. Este ano ele retomou com o acompanhamento. Está fazendo acompanhamento com a fono na parte pedagógica e yoga.
Currículo	<u>Projeto Político Pedagógico:</u> Foi fornecido o Plano de Gestão de 2024, onde encontra-se em relação à Educação Especial apenas o número de alunos PCD matriculados na unidade e a especificação de suas deficiências. A matriz curricular é classificada na Base Comum Curricular (BCC). O Plano pode ser encontrado na pasta “Currículo” no drive da pesquisa. <u>Plano de Ensino:</u> Não foi fornecido. <u>Plano Educacional Individualizado:</u> De acordo com a professora de sala, o PEI foi feito junto à professora do AEE, mas ao decorrer das aulas deixou de ser seguido pois, de acordo com ela, o aluno demonstrou acompanhar bem os conteúdos da turma. Ele pode ser encontrado na pasta “Currículo” no drive da pesquisa. <u>Plano de Atendimento Educacional Especializado:</u> O plano é feito semestralmente, os objetivos são mais específicos, diferente do Plano de Ensino feito de acordo com o currículo, o PAEE é feito de acordo com as especificidades do aluno (ex: a socialização, comunicação). Há as habilidades que o aluno precisa atingir de acordo com o documento, que são elencadas pela professora a cada bimestre. Ele pode ser encontrado na pasta “Currículo” no drive da pesquisa. Após serem feitos os planos são compartilhados entre as professoras Link de acesso aos planos:  Currículo

Relação professora-aluno	<u>Professora de sala:</u> Demonstrou-se uma boa relação, com carinho e respeito mútuos. Apesar de a professora não dedicar muito tempo em sala para o aluno (por motivos de demanda durante as aulas) ela sempre procura o inclui-lo no assunto das aulas, aproveitando se seu hiperfoco ela o chama para falar em frente a sala, desenhar na lousa, busca fazê-lo dar sua opinião. <u>Professora do AEE:</u> A professora iniciou o acompanhamento ao aluno em abril, com as aulas já iniciadas, ela diz que no começo o aluno a estranhou um pouco pois ele queria ficar só desenhando e ela insistia para que ele fizesse as atividades, no entanto o tempo de concentração do aluno é muito curto, isso gerava este estranhamento, o aluno preferia ficar com as cuidadoras pois elas o deixam mais livre para ele fazer o que quisessem. Com o tempo de convivência isso mudou, a professora e o aluno criaram um vínculo, agora o aluno se alegra mais quando a professora chega. Nas observações não foram vistas muitas trocas entre ambos. <u>Cuidadora:</u> Há duas cuidadoras, uma para cada período, somente uma fez parte da pesquisa. Sua relação com o aluno demonstrou ser boa, a carinho e respeito mútuo, pode-se ver mais que a cuidadora percebe mais as necessidades do aluno, talvez por passar mais tempo com ele, no entanto, apesar de ajuda-lo sempre nas atividades tem a autonomia para pensá-las e fazê-las com base em seus critérios de necessidades do aluno.
Relação aluno-aluno PCD	A relação entre os alunos demonstrou ser muito boa, ambos são acolhedores, respeitosos e carinhosos uns com os outros. Os alunos demonstraram interesse e preocupação com Luan. Nos momentos em que a cuidadora ou a professora da educação especial não está na sala são os alunos quem sentam com Luan para que ele não fique sozinho ou até mesmo ajudá-lo nas atividades. A professora do AEE afirma que o aluno melhorou muito em sua interação com os outros alunos, os mesmos sempre o chamam para brincar. Ele também tem um amigo com quem sempre brinca e fica mais junto no recreio. Ele ainda tem algumas limitações sociais, em entender algumas situações mas os alunos procuram sempre inclui-lo nas brincadeiras e atividades.

Relação família-escola	Parece uma relação bem estabelecida. A mãe do aluno é muito participativa, mantém contato com a professora da classe e com a professora do AEE nas reuniões (foi dito que houve apenas uma reunião em que as mesmas conversaram), sendo uma relação bem dialógica. A mãe demonstrou ser muito aberta a tudo relacionado à escola, até mesmo em relação a pesquisa fornecendo todas as informações e apoio necessários e mantendo contato.
Organização do trabalho pedagógico	<u>Professora de sala:</u> A professora demonstrou ter uma boa organização em seu trabalho, faz a realização de um planejamento e o executa durante as aulas. Foi observado que ela traz muitas atividades feitas pela própria e não tiradas dos livros didáticos. <u>Professora do AEE:</u> A professora trabalha com o aluno em sala de aula comum, pois o mesmo está na modalidade <i>Itinerante</i>, não fazendo uso da sala de recursos regularmente. Por conta de o aluno ser uma criança que consegue acompanhar mais e seu conhecimento estar próximo ao da turma, a professora dá prioridade para que ele faça as atividades da sala, apenas diminuindo ou explicando mais detalhadamente. Quando é algo muito além do conhecimento do aluno a professora faz uma atividade adaptada, mantendo-se dentro do objetivo da aula
Conteúdo da turma X Conteúdo do aluno PCD	São oferecidos os mesmos conteúdos da turma, assim como, atividades, trabalhos e provas.
As atividades são adaptadas? Como? Por quem? Há atividades pensadas para o aluno? Quem as prepara?	As professoras, no início, adaptavam algumas atividades e provas, no entanto o aluno apresentou boas condições em acompanhar os conteúdos da turma, então as professoras não fazem mais adaptações no conteúdo, as adaptações são feitas raramente. Por conta de o aluno ser uma criança que consegue acompanhar mais e seu conhecimento estar próximo ao da turma, a professora do AEE dá prioridade para que ele faça as atividades da sala, apenas diminuindo ou explicando mais detalhadamente. Quando é algo muito além do conhecimento do aluno a professora faz uma atividade adaptada, mantendo-se dentro do objetivo da aula. É sempre a professora do AEE quem adapta as atividades, a cuidadora e a professora da sala quem devem direcionar.

	Para alguns objetivos que não estão no currículo como, a coordenação motora, é necessário fazer atividades específicas. Estas são feitas pela professora do AEE. Houve um dia em que durante uma atividade no livro a cuidadora foi orientada pela professora a passá-la no caderno para o aluno, em forma de ditado. A cuidadora expressou que a atividade poderia ser melhor adaptada se avisada antes, pois adaptar durante a aula levaria muito tempo. Houve momentos em que a atividade foi adaptada durante a aula pela professora do AEE. Em toda aula há um momento em que o aluno faz uma atividade livre, seja desenho ou recorte, não relacionada ao conteúdo. Algumas vezes essas atividades livres são aproveitadas pela professora que as relaciona ao conteúdo.
Procedimentos didáticos Como a professora trabalhou com o aluno? Quais estratégias didáticas utilizou? Variou as estratégias?	<u>Professora de sala:</u> A professora busca conversar muito com o aluno, um hábito que ela também traz na relação com os demais alunos, para entender suas facilidades e dificuldades para planejar seu trabalho (de acordo com ela). Foi observado que ela busca entender os interesses do aluno e sempre vinculá-los de algum modo ao conteúdo. <u>Professora do AEE:</u> A professora procura aproveitar os conhecimentos do aluno (como os adquiridos através de seu hiperfoco), adaptando as atividades aos interesses do aluno. A professora procura sempre estar fazendo combinados, pegando algo de interesse em que o aluno esteja focado no momento, se ele cumprir os objetivos do dia, fazer as atividades, ele poderá fazer algo que goste como desenhar ou colagem. <u>Cuidadora:</u> Foi observado que a cuidadora respeita o ritmo do aluno, ela dá apoio para que ele faça as atividades e também o deixa fazer coisas que gosta, como desenhar. Não há uma didática específica, ela apenas segue as atividades passadas pelas professoras, respeita o ritmo do aluno e o permite ter seus momentos de interesse próprio.

Recursos didáticos Quais materiais a professora utilizou? O que pretendia com o uso dos materiais?	A partir do 3º bimestre o aluno fez uso de todos os livros didáticos usados pela turma. Alguns materiais eram adaptados pensando em suas condições. Há alguns materiais da sala de recursos como jogos e material concreto, estes não são muito usados pelas professoras para atividades com o aluno mas estão sempre disponíveis.
O conteúdo está sequenciado e organizado didaticamente? Como foi apresentado?	A sequência didática é a mesma preparada para a turma, estando o conteúdo devidamente organizado. Sua apresentação me pareceu adequada ao nível dos alunos, já a apresentação do conteúdo ao aluno PCD fica de responsabilidade da cuidadora ou professora do AEE. A apresentação dos conteúdos me pareceu um pouco perdida, por ser muitas vezes cortada ou interrompida por conta das próprias necessidades de tempo do aluno.
Foi utilizado livro didático ou material apostilado?	A partir do 3º bimestre o aluno fez uso de todos os livros didáticos usados pela turma e alguns materiais apostilados feitos pela própria professora de sala para toda a turma.
A linguagem da professora ao aluno é clara? Adequada ao seu diagnóstico? Há preocupação com o uso de termos científicos?	<u>Professora de sala:</u> A professora não se comunica tanto com o aluno durante as atividades, já que ele fica acompanhado pela cuidadora e pela professora do AEE, nos momentos em que se comunica a linguagem é clara e adequada para o aluno mas poderia haver mais diálogos entre ambos. <u>Professora do AEE:</u> A linguagem é adequada mas não tenho certeza de que na maioria das vezes está sendo clara com o aluno, foi observado que o aluno não entendia o real significado de certas atividades e conteúdos. <u>Cuidadora:</u> Por parte da cuidadora a linguagem pareceu ser mais clara.
A interação professora-aluno A professora facilita a participação do aluno? É reforçadora ou punitiva? A relação é cooperativa? A professora dá atenção ao aluno?	<u>Professora de sala:</u> Por parte da professora de sala foi observada uma certa dificuldade em dar a atenção necessária ao aluno, por conta das demandas exigidas pelo restante da turma, mas sempre que pode ela traz o aluno para participar mais ativamente da aula. Não há atitudes punitivas contra o aluno. <u>Professora do AEE:</u>

Como a professora reage e lida com os comportamentos do aluno	<u>Professora de sala:</u> A professora diz que é necessário paciência, principalmente nos momentos em que o aluno apresenta cansaço, deve-se respeitar seu tempo. Os comportamentos como o hiperfoco do aluno são alegremente estimulados pela professora. <u>Professora do AEE:</u> A professora procura sempre estar fazendo combinados, pegando algo de interesse em que o aluno esteja focado no momento, se ele cumprir os objetivos do dia, fazer as atividades, ele poderá fazer algo que goste como desenhar ou colagem. Ela diz que o aluno não é uma criança difícil de lidar, não sendo tão resistente em relação às atividades. <u>Cuidadora:</u>
A professora oferece condições para que o aluno demonstre seus conhecimentos prévios e o que aprendeu?	<u>Professora de sala:</u> A professora costuma dar a oportunidade de o aluno falar de seus interesses e seus conhecimentos prévios e pós atividade, sendo estas observadas poucas vezes. <u>Professora do AEE:</u> A professora procura aproveitar os conhecimentos do aluno (como os adquiridos através de seu hiperfoco), adaptando as atividades aos interesses do aluno, por exemplo: adaptar uma atividade matemática como situação problema com animais. <u>Cuidadora:</u>
Como é utilizado o tempo de aula? É adequadamente utilizado? O tempo do aluno é respeitado?	As professoras procuram ter um objetivo na atividade e não forçar muito o aluno, para que ele não acabe “travando”. Elas procuram dosar o tempo, fazendo um pouco da atividade, parando quando o aluno demonstra estar cansado, mudando o foco e depois voltando, dependendo do momento até mesmo mudando a atividade, sempre buscando não forçá-lo para que ele não crie uma resistência às atividades.
Quanto à organização do espaço da sala de aula O aluno tem seu próprio espaço? Está afastado da turma ou inserido a ela?	O aluno fica sentado ao fundo da sala de aula, em um espaço mais amplo, mas não afastado das outras crianças se mantendo inserido na turma.
Quanto ao uso da sala de recursos, é usada diariamente? Há momentos específicos de uso?	O aluno tem o atendimento Itinerante, onde a professora do AEE o acompanha em sala de aula.

Há coerência entre os objetivos da aula, os procedimentos adotados e os recursos didáticos que a professora utilizou?	<u>Professora de sala:</u> A professora vincula assuntos que interessam ao aluno a atividade para que faça mais sentido para o mesmo, mas nem sempre há coerência para o aluno, fazendo com que não atinja os objetivos propostos. <u>Professora do AEE:</u> As atividades com objetivos específicos são coerentes para o aluno. Em algumas das atividades adaptadas a professora vincula assuntos que interessam ao aluno, para que faça mais sentido para o mesmo, mas nem sempre há coerência. <u>Cuidadora:</u> A cuidadora expressou que não vê sentido em nas atividades passadas pelas professoras ao aluno serem sobre o mesmo conteúdo que o restante da turma. Para ela, o aluno não está no mesmo nível que a turma.
Como a professora trabalha com as dificuldades apresentadas pelo aluno? Há utilização de estratégias diferenciadas?	<u>Professora de sala:</u> A professora costuma utilizar os interesses do aluno para integrá-lo nas atividades, o que possibilita ao aluno participar mais ativamente da aula e fazer as atividades com mais autonomia. Nos conteúdos em que o aluno tem menos interesse é mais difícil fazê-lo realizar a atividade, assim necessitando ficar mais “em cima” do mesmo e dar mais apoio durante as atividades. <u>Professora do AEE:</u> A professora aponta para a dificuldade do aluno em registrar, ele se cansa muito rápido nos momentos de registro e costuma se esquivar da atividade, com isso a professora busca incentivá-lo e trazer atividades em que tenha menos escrita ou reduzi-la. Ela afirma que não é bom forçar o aluno, assim ela o incentiva a escrever um pouco por dia. <u>Cuidadora:</u>
Como a professora trabalha com os “erros” do aluno? E os acertos?	<u>Professora de sala:</u> Quando o aluno erra a professora o mostra seu erro, muitas vezes o mesmo sabe a resposta mas está sem vontade/interesse e isso é apontado para o mesmo.
Aspectos que chamaram atenção durante a observação	A professora atual que está participando da pesquisa não é a professora da turma. Por problemas de saúde a professora efetiva que estava com a turma desde o início do ano precisou se afastar. A professora atual assumiu a turma após as férias, no mês de agosto no 3º bimestre.

	A cuidadora informou que quando está medicado o aluno consegue ter mais concentração. Para a cuidadora o aluno está acomodado (no sentido de sua situação escolar), ela diz que as professoras atuais não sabem ensiná-lo, que as mesmas não tem uma didática que o estimule e que apesar da boa vontade não faz sentido para o aluno fazer as mesmas atividades que o restante da turma. A mesma diz que, por conta da hierarquia, não pode trazer o assunto sem que tenha problemas. A mesma não tem contato com os pais do aluno. O aluno tem hiperfoco em animais e histórias do folclore brasileiro, sabendo muitas informações e histórias. Ele adora desenhar se mostrando muito bom nisso e também tem a habilidade de montar os desenhos em 2D. Quando o aluno está medicado e calmo consegue ter mais concentração. Foi observado um certo desequilíbrio na prioridade de ensino entre a professora da sala e cuidadora. O aluno costuma esquecer tarefas e o material em casa, não foi observado isso ser muito questionado pela professora ou até mesmo receber atenção. Na troca de cuidadoras o aluno passa ao menos 15 minutos sozinho, livre, a professora de sala não pareceu saber o que o aluno estava fazendo. Ele costuma pegar livros de história ou didáticos para ver os animais. O aluno faltou em muitas aulas. A professora do AEE diz que é ela quem adapta as atividades para o aluno e que a cuidadora e a professora de sala devem direcioná-las, estando lá para cuidarem do aluno e não trabalharem o lado pedagógico, embora elas também ajudem nisso. A relação entre a professora de sala e a do AEE é definida como boa. Ambas se comunicam bem e trocam muitas informações sobre o aluno. As cuidadoras também informam as professoras se acontece algo fora do comum.
--	--

	Formação da professora do AEE: A professora é formada no curso de Pedagogia pela Unesp de Bauru. Ela tem duas pós-graduações, uma em deficiência intelectual e a outra em ABA. No momento também está terminando uma terceira, focada no TEA. As duas primeiras foram feitas em instituições privadas e a terceira disponibilizada pela prefeitura.
Observações gerais	O acompanhamento do aluno na escola é classificado como <i>Itinerante</i>, ou seja, o mesmo não faz uso diário da sala de recursos, mas sim, a professora de educação especial é quem vai à sala de aula acompanhá-lo. Ela o acompanha às segundas-feiras no primeiro horário e às sextas-feiras, no segundo horário. A cuidadora acompanha o aluno das 14:45 às 16:00, sendo n o segundo horário. Nos dias em que a professora do AEE vai o horário é das 12:45 às 14:25 (no primeiro horário é outra cuidadora, a mesma não está participando da pesquisa).

Fonte: elaborado pela autora