UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SIRLANE FREITAS LACERDA

O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE RUBIM, MINAS GERAIS: DO PROPOSTO AO REALIZADO

Vitória da Conquista/BA
2022

SIRLANE FREITAS LACERDA

O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE RUBIM, MINAS GERAIS: DO PROPOSTO AO REALIZADO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.
Orientadora: Prof.ª Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.

Vitória da Conquista/BA

2022

L131c

Lacerda, Sirlane Freitas.

O currículo e a educação especial em uma escola municipal de Rubim, Minas Gerais: do proposto ao realizado. / Sirlane Freitas Lacerda, 2022.
178f.
Orientador (a): Drª. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 152 – 168.
1. Currículo – Rede Municipal - Rubim-MG. 2. Educação especial. 3. Inclusão. I. Reis, Sônia Maria Alves de Oliveira. II. Programa Pós-Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 371

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

SIRLANE FREITAS LACERDA

O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE RUBIM, MINAS GERAIS: DO PROPOSTO AO REALIZADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof.ª Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis. Linha de Pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Data da aprovação: ____/____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
Universidade Estadual da Bahia (Uneb) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)
(Orientador)

_____

Prof.ª Dra. Mônica Maria Farid Rahme
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
(Examinador Externo)

_____

Prof.ª Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo
Universidade Estadual da Bahia (Uneb) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)
(Examinadora Interna)

A meus pais,
João Valci e Vilma,
que acreditam na transformação por meio da educação e viveram privações para que seus três filhos tivessem condições de estudar e, assim, acessar lugares nunca percorridos por eles.

A meus irmãos, Alex e Williams.

A minha sobrinha, Maria Cândida, e a meu sobrinho, Rodolfo.

A meu esposo Anísio Carlon
por apoiar meus sonhos e caminhar comigo na realização de cada um deles.

AGRADECIMENTO

Sempre digo que, quando surge um desejo no coração, Deus dá as possibilidades de realizá-lo. Com o sentimento de gratidão e a certeza de que minha vida é um projeto de Deus, afirmo que esta conquista é por Ele e para Ele.

A minha orientadora, Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, eu tenho que agradecer sempre de pé. Ela é minha mãe acadêmica, que me acolheu, ensinou-me a caminhar no universo da pesquisa e me fez acreditar em uma capacidade que eu nem sabia que existia em mim. Segundo Freire (2013, p. 262), as relações entre o orientador e o orientando, mais do que estritamente intelectuais, devem ser afetivas, respeitosas, capazes de criar um clima de mútua confiança, que estimula, em lugar de inibir, a produção do orientando. As palavras de Paulo Freire descrevem nossa relação desde o primeiro encontro de orientação. Gratidão por sua confiança.

Aos componentes da banca por aceitarem nosso convite e pela valiosa contribuição na qualificação e na defesa desta dissertação. Dinalva Macêdo, tenho consciência de tudo que fez por mim, minha gratidão. Mônica Rahme, obrigada por ter acolhido nosso convite mesmo sem nos conhecer.

Tenho a melhor família do mundo. Foi tenso administrar a carência, mas eles compreenderam minhas ausências e visitas curtas, ainda assim continuaram me amando e me apoiando. Minha avó Maria Umbelina me ensinou o poder da oração, e foi na fé que me agarrei durante todo o tempo.

A meu esposo, Anísio Carlon, meu companheiro e amigo, agradeço-lhe entregando meu coração. Este sonho foi realizado porque você estava a meu lado me dando suporte e me impulsionando, o que vivemos para que este sonho fosse realizado é prova de que um casal que se apoia pode ir tão longe o quanto desejar.

Aos amigos queridos, começo por Rangel Moreira. Seus conselhos, sua amizade, seu silêncio, as experiências gastronômicas e tantos outros momentos marcantes salvaram-me, muitas vezes, do estresse. Alba Valéria, gratidão por me apresentar a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Obrigada por sua contribuição e amizade.

À tia Gê, à tia Meia, à tia Sandra e à Camila, obrigada pelo amor de vocês. Cada uma, a sua maneira, inspirou-me durante este percurso.

A Juscelino Alves Ribeiro, ex-Secretário de Educação, obrigada por me incentivar a ingressar e permanecer na carreira do magistério.

Às ex-Secretárias de Educação, Edna Costa Brito e Ana Dias Guimarães, obrigada pelas oportunidades que me confiaram, sou eternamente grata, foram elas que me direcionaram até aqui.

À Secretária de Educação, Marluce de Aguilar, obrigada por sempre atender gentilmente a minhas solicitações de acesso.

Ao ex-prefeito (*in memoriam*) Armindo Pereira da Silva, pelo primeiro emprego em sua loja e, posteriormente, pela vaga como professora. Essa oportunidade foi determinante em minha vida.

À Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*, minha mais profunda gratidão.

Aos colaboradores da pesquisa, minha gratidão. Obrigada pelos sorrisos e pela solicitude na realização das entrevistas, no acesso aos documentos e às informações solicitadas.

À Greice Kelly, minha parceira de trabalho, como você me ajudou em minhas ausências. Deus te abençoe.

À Marluce Amaral pela história que construímos durante anos de estrada buscando formação continuada.

Aos colegas da turma de quarentena do PPGED, quantos sorrisos, quanta malhação, quantos desabafos e quanta amizade. Sem citar nomes, muitos estão em meu coração. Alguns se tornaram amigos para a vida toda.

À Andreia Bertulino externo meu agradecimento por cuidar de mim desde antes do mestrado. Você ouvia sobre meus projetos de seleção sem saber do que se tratavam; mesmo assim, aconselhava-me, guardava-os em segredo e orava nas madrugadas por minha vida.

À Greid e à Alexandra, professoras da UFVJM de Teófilo Otoni-MG. Obrigada pelo apoio e pela amizade construída na formação do PNAIC, foi nessa trajetória que surgiu a ideia do mestrado.

A Guerreiro e Kaik pela paciência e pelas esperas na Uesb. Para me esperar, atrasavam a viagem dos demais.

Ao legislativo de Rubim/MG pela lucidez nas decisões.

À professora Dinalva Macêdo pelo carinho com que me acolheu no primeiro dia de aula como aluna especial. Nunca vou me esquecer da oportunidade de almoçar com você naquele dia.

À professora Nilma pela amizade e pelas oportunidades de aprendizagem. Você nos proporcionou uma ambiência acadêmica virtual que compensou os prejuízos causados pela pandemia da Covid-19.

Ao professor Claudio Nunes por ser tão acessível, a ponto de aceitar o convite de dividir uma mesa comigo no Coned/UFVJM. Obrigada por nos oportunizar tantas aprendizagens com as *lives* do PPGED, juntamente com o professor Adenilson.

A todos os professores da Linha II, meu muito obrigada. Vocês contribuíram de forma tão gigante com minha formação que nem sei como descrever o que sinto. Vocês todos seguem comigo nas memórias que construí nesta trajetória.

Sigo com o coração cheio de gratidão e com a certeza de que valeu a pena todo esforço e dedicação.

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver
o homem que quero ser.

Já sofri o suficiente
para não enganar a ninguém:
principalmente aos que sofrem
na própria vida, a garra
da opressão, e nem sabem.

[...]

Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.

[...]
(MELLO, 2021)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva conhecer como são propostas e realizadas as discussões e as ações sobre Educação Especial no currículo da Rede Municipal de Ensino em Rubim, Minas Gerais, bem como na Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*. Para tanto, atenta para as legislações que asseguram a legitimidade da Educação Especial no Brasil, analisando o que é proposto e o que é realizado; procura-se identificar as políticas curriculares da Educação Especial no Brasil e seus desdobramentos na Rede Municipal de Ensino de Rubim/MG; busca-se conhecer como são propostos e realizados o debate e as ações da Educação Especial no currículo em uma perspectiva inclusiva nessa rede; tenciona-se identificar as percepções dos/as professores/as sobre a Educação Especial na organização curricular na Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*; objetiva-se discutir como as práticas pedagógicas, o planejamento de ensino e o Projeto Político-Pedagógico da referida instituição contemplam a Educação Especial na perspectiva da inclusão. Por meio de uma abordagem qualitativa, o estudo utiliza como instrumentos de coleta de dados a análise documental do Projeto Político-Pedagógico, do Regimento Escolar e do Planejamento Anual da escola, o questionário por meio da ferramenta tecnológica *Google Forms* e entrevistas semiestruturadas com dez professores. Os dados foram analisados a partir da "análise de conteúdo" proposta por Bardin (2016). Os resultados evidenciam uma ampliação nas pesquisas relacionadas à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva entre o período de 2010 a 2020. Vimos que os documentos analisados apresentam conformidade com os discursos dos professores em relação à ausência de diálogo, debate e formação continuada para proporcionar a eles um trabalho mais sistematizado e coerente com as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Constata-se também que o município se organiza na efetivação de variadas estratégias e ações. Já a escola pesquisada atende um público bem relevante na Sala de Recursos Multifuncionais, viabilizando o currículo por meio do Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: Currículo. Educação Especial. Inclusão.

ABSTRACT

This research aims to understand how the discussions and actions related to Special Education are proposed and conducted in the curriculum of the *Rede Municipal de Ensino em Rubim* [Rubim City Public School System], Minas Gerais, as well as in the Public School Coronel Melvino Ferraz. Thus, the study focuses on the laws that ensure the legitimacy of Special Education in Brazil, analyzing what is proposed and what is conducted; it seeks to identify the curricular policies of Special Education in Brazil and its developments in the Rubim City Public School System; it tries to determine how the discussion and actions of Special Education are proposed and conducted in the curriculum in an inclusive perspective in this system; it intends to identify the teachers' perceptions of Special Education in the curriculum organization in the Public School Coronel Melvino Ferraz; it aims to discuss how the pedagogical practices, the teaching planning, and the Political-Pedagogical Project of that institution contemplate Special Education in the perspective of inclusion. Through a qualitative approach, the study uses as instruments of data collection: the document analysis of the Political-Pedagogical Project, of the School Regulations, and of the Annual Planning of the school; a questionnaire through the technological tool Google Forms; and semi-structured interviews with ten teachers. The data were analyzed based on "content analysis" as proposed by Bardin (2016). The results show an expansion in research related to Special Education from the Perspective of Inclusive Education between 2010 and 2020. The documents analyzed are consistent with the speeches of teachers regarding the lack of dialogue, debate, and continuing education to provide them with a more systematized work consistent with the learning needs of students. It is also noted that the municipality is organized in the implementation of several strategies and actions. As for the investigated school, it attends a truly relevant public in the Multifunctional Resource Room, enabling the curriculum through Specialized Educational Attendance.

Keywords: Curriculum. Special Education. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista parcial de Rubim 28
Figura 2 – Amostra das pedras do município de Rubim 29
Figura 3 – Localização do município de Rubim no estado de Minas Gerais 29
Figura 4 – Localização do Município de Rubim no Vale do Jequitinhonha 29
Figura 5 – Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz* 31
Figura 6 – Nuvem de palavras mais recorrentes durante a entrevista 105
Figura 7 – Nuvem de palavras mais utilizadas para demonstrar a compreensão de currículo 107
Figura 8 – Nuvem de palavras de uso mais recorrente pelos professores ao responderem o que eles entendem por inclusão 122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estudantes da SRM na EMCMF por ano de escolaridade 62
Gráfico 2 – Estudantes da SRM na EMCMF por idade 62
Gráfico 3 – Formação inicial dos professores da EMCMF 66
Gráfico 4 – Formação Continuada dos professores da EMCMF (Primeira Especialização) 66
Gráfico 5 – Carga horária semanal dos professores 69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas do município de Rubim/MG 30
Quadro 2 – Demonstrativo do desenvolvimento das estratégias da meta 04 do PDEMR da Rede Municipal de Ensino de Rubim/MG 50
Quadro 3 – Perfil dos estudantes que frequentam a SRM da EMCMF 63
Quadro 4 – Formação Continuada em Educação Especial 68
Quadro 5 – Produção nos anais das Reuniões Nacionais do G15 da Anped 91
Quadro 6 – Produções do Banco de Teses e Dissertações da IBICT 92
Quadro 7 – Produções do PPGEd/Uesb: Banco de dissertações, Revista *Práxis Educacional* e Anais do Gepráxis 94
Quadro 8 – Banco de teses e dissertações do PPGEEs da UFSCar 96
Quadro 9 – Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCar 98
Quadro 10 – Caracterização dos/as Professores/as entrevistados/as 104
Quadro 11 – Composição estruturante do sistema de categorias 106
Quadro 12 – Percepção dos professores sobre a formação em Educação Especial promovida pela SME 135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demonstrativo dos estudantes PEE matriculados nas escolas do município 60
Tabela 2 – Produções científicas sobre “Currículo, Educação Especial” e “Inclusão Escolar” 90

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BA	Bahia
CE	Centros especializados
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CESU	Centros de Estudos Supletivos
CESEC	Centros Estadual de Educação Continuada de Rubim
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EE	Educação Especial
EMCMF	Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FA7	Centro Universitário 7 de Setembro- Instituição de Ensino Superior em Fortaleza
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PEE	Público da Educação Especial
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNEEPEI	Política Nacional de Educação especial na Perspectiva na Educação Inclusiva
PNEI	Política Nacional da Educação Inclusiva
PNL	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEES	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PDEI	Plano de Desenvolvimento Individual e Escola
PEI	Plano de Ensino Individual
PDEMR	Plano Decenal de Educação do Município de Rubim
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PAR	Plano de Ação Articulada
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	Sala de Recursos Multifuncional
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SEE	Secretaria de Educação do Estado
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TA	Tecnologia Assistiva
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UES	Unidade de Estudos Supletivos
UFM	Universidade Federal do Maranhão
UFBA	Universidade Federal da Bahia
IFC	Instituto Federal Catarinense
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal do Goiás
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNEB	Universidade Esyadual da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19

2 PERCURSO METODOLÓGICO 26
2.1 Tipo de pesquisa 26
2.2 Descrevendo o cenário da pesquisa 27
2.3 Cuidados éticos 32
2.4 Instrumentos de coleta de dados 33
2.5 Organização e análise dos dados 35

3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECENDO O CONTEXTO E OS DOCUMENTOS DA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA 38
3.1 O currículo 38
3.2 Currículo e Educação Especial 41
3.3 Educação Especial em Rubim/MG no contexto do Plano Decenal Municipal de Educação de Rubim 2014-2024 47
3.3.1 A Educação Especial no contexto da BNCC 51
3.4 Educação Especial na Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz: o que dizem os documentos 54
3.4.1 Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz: o cenário e o perfil dos estudantes PEE atendidos na SRM 58
3.4.2 Formação dos professores: a base do processo 64

4 ASPECTOS HISTÓRICOS, ACADÊMICOS E CONTEMPORÂNEOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA 70
4.1 Aspectos históricos da pessoa com deficiência 76
4.2 Aspectos históricos da Educação Especial no Brasil 80
4.3 O lugar da Educação Especial no currículo escolar: apontamentos de pesquisas no período de 2010 a 2020 89
4.3.1 Apontamentos das pesquisas sobre Currículo, Educação Especial e Inclusão Escolar 98

5 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE CURRÍCULO E AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA MUNICIPAL CORONEL MELVINO FERRAZ- RUBIM-MG 104
5.1 Saberes dos professores sobre currículo 106
5.1.1 O currículo e sua inconsistência 113
5.1.2 O lugar da Educação Especial no currículo da rede municipal de Ensino em Rubim 114
5.2 Saberes dos professores sobre inclusão 120
5.2.1 O lugar ou a ausência da Educação Especial no Projeto Político-Pedagógico 126
5.2.2 O planejamento de ensino dialoga com a especificidades dos estudantes PEE? 129
5.3 O que a Secretaria Municipal de Educação tem a ver com isso? 133
5.3.1 A relação entre a formação continuada dos professores com as práticas pedagógicas no atendimento aos estudantes PEE 134
5.3.2 As faces da avaliação no cotidiano da escola 139

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 146

REFERÊNCIAS 151

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 169
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS 171
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES DE ALUNOS PAEE 172
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS 174

ANEXO A – PARECER CEP 177

1 INTRODUÇÃO

Eu sou aquela mulher
a quem o tempo muito ensinou.
Ensinou a amar a vida
e não desistir da luta,
recomeçar na derrota,
renunciar as palavras
e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos
e ser otimista.
(CORALINA, 1997)

O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), vinculado à Linha de Pesquisa *Currículo, Prática Educativas e Diferença*. Busca conhecer como são propostas e realizadas as discussões e as ações sobre Educação Especial no currículo da Rede Municipal de Ensino em Rubim, Minas Gerais, bem como na Escola *Municipal Coronel Melvino Ferraz*.

No sentido de alcançar resultados consistentes, Minayo (2014) descreve balizas filosóficas por meio das quais se processa o caminho da elaboração científica. A primeira delas é o caráter aproximado do conhecimento que se constrói em função de outros saberes sobre os quais se exercita a apreensão, a compreensão, a crítica e a dúvida, embora isso não se dê de forma linear nem somativa. Logo, o conhecimento se faz à custa de muitas tentativas e da incidência de variados "feixes de luz", multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de uma única lente não é suficiente para iluminar um objeto, visto que

> o resultado dessa experiência só pode ser incompleto e imperfeito, dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e da sua intensidade. A incidência, a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas, poderá formar um objeto inteiramente diverso, ou indicar dimensões inteiramente novas ao objeto. (LIMOEIRO CARDOSO, 1977, p. 27)

Destarte, priorizamos autores que dialogassem com nosso objeto de estudo e escrevessem sob a luz de autores da teoria crítica de currículo, como Sacristán (2000, 2013), Arroyo (2013, 2014), Apple (2006), Goodson (1997), Moreira e Silva (2008) e Silva (2020), o que nos ajudou a pensar o currículo local. Nessa perspectiva, compreendemos que o currículo deixa de ser problematizado como um instrumento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social e passa a ser um artefato que produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2008).

Para nos ajudar a compreender como a Educação Especial se localiza no currículo da

escola *lócus* da pesquisa, apoiamo-nos nos estudos de Pletsch (2010), Vliese e Pletsch (2014), Mendes e Silva (2018), Plaisance (2021), entre outros. Mediante a leitura dos documentos oficiais que orientam a Educação Especial, identificamos as proposições das legislações nacionais e locais. No sentido de mudar as concepções e as práticas na escola, a fim de promover o desenvolvimento dos estudantes, Pletsch (2010) afirma que precisamos fomentar uma reflexão sobre o currículo, ainda marcado por ser uma estrutura com rigidez, descontextualização e falta de significado.

Logo, apresentamos a origem do termo *currículo*, que vem da palavra latina *scurrere,* entendido como curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado (GOODSON, 2020). É difícil pensar um espaço temporal para a origem do termo; no entanto, Pacheco (2005) aborda que o currículo foi inventado no século XVI, e indica que sua dicionarização aconteceu em 1663. Desde então, provoca discussões em torno dos conceitos para defini-lo, pois, por mais que tenham ocorrido avanços de toda ordem, há quem discorde dos conceitos que adotam para definir o sentido do termo.

Em relação à discussão sobre o currículo, é possível assinalar que a década de 1960 foi marcada por grandes agitações e movimentações. As teorias críticas do currículo efetuam uma complexa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para elas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas sim conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, T., 2000).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, faz-se necessário nos debruçarmos sobre os estudos já realizados, munindo-nos da compreensão teórica para, além de conhecermos o currículo prescrito, dialogarmos com o currículo vivido e verificar em que medida a Educação Especial é contemplada por esse documento. Neste trabalho, focamo-nos na Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz* como lócus investigativo. Por conseguinte, o currículo deixa de ser um plano proposto quando ele é interpretado e desenvolvido pelos professores por meio de práticas concretas.

É mister salientar que a escolha por pesquisar como a Educação Especial é contemplada pelo currículo em uma perspectiva inclusiva, se deve à percepção de que as lutas da Educação Especial não podem ser separadas das disputas pelas políticas educacionais, no sentido da

construção de um documento que contemple as necessidades de aprendizagem dos estudantes Público da Educação Especial (PEE)[1].

Envolvida com as questões educacionais há 24 anos, percebo-me[2] militante da Educação Especial nos espaços que ocupo. Entre muitas inquietações, surge o problema que instiga esta pesquisa, que tem como objetivo geral compreender de que modo o currículo atende as demandas de aprendizagem dos alunos que integram o Público da Educação Especial (PEE) na Rede Municipal de Educação de Rubim. Outras questões desdobraram-se nos objetivos específicos de nosso estudo: identificar as políticas curriculares da Educação Especial no Brasil e seus desdobramentos na referida rede de ensino; conhecer como são propostos e realizados o debate e as ações da Educação Especial no currículo em uma perspectiva inclusiva nessa rede; averiguar as percepções dos/as professores/as sobre a Educação Especial na organização curricular na Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*; discutir como as práticas pedagógicas, o planejamento de ensino e o Projeto Político-Pedagógico dessa escola contemplam a Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Nesse ponto, apresento minha implicação com a educação e com o objeto estudado, partindo do princípio de que a educação é um direito constitucional, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996). Ela define que é dever da família e do Estado garantir a efetivação desse direito, como nos assegura o art. 2º, que tem como finalidade "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, [2015]b, p. 8).

Nessa direção, Brandão (2013, p. 7) afirma que ninguém escapa da educação, "em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação."

Sem conhecer qualquer legislação que assegurasse o direito à educação, mas, com o pensamento de Brandão (2013), o casal João Valci Ferreira Freitas e Vilma Rosa Lacerda, pais de três filhos, campesinos, tinham o desejo de que os filhos estudassem até se formar (concluir o Ensino médio), pois, na concepção deles, filhos de pobre têm que estudar, já que essa é a maior herança que eles poderiam deixar. Então, decidiram que levariam os filhos para estudar

---

[1] O Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais de 2014, considerava público-alvo da Educação Especial os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Atualmente, considera-se público da Educação Especial, para efeito do que dispõe a Resolução SEE Nº4.256/2020, os estudantes que apresentam deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

[2] É importante frisar que esta parte do texto está escrita em primeira pessoa do singular, por se tratar das experiências da professora, que ora se faz pesquisadora.

na cidade quando todos concluíssem a terceira série[3]; assim, os três filhos seriam matriculados na mesma sala, e os irmãos cuidariam da irmã mais nova.

Em 1989, assim fizeram, dividiram os móveis e alugaram uma casa na cidade. A mãe cuidaria dos filhos, e o pai trabalharia para sustentar a família. O combinado foi estudar, sem jamais reprovar; se não cumpríssemos o combinado, voltaríamos para a roça sem estudar. Mas um de meus irmãos fez questão de reprovar, porque era na roça que ele queria ficar.

Se promessa é para ser cumprida, assim nosso pai fez. Voltamos todos para roça, sem direito a reclamar, agora ninguém mais estudaria, até que a escola se deu conta do que aconteceu e convenceu a família a rever a situação. Com isso, voltamos todos para a cidade e retornamos para escola, mais uma vez, sem direito a reprovar.

Ao chegar o momento de cursar o Ensino Médio, era tempo de eu escolher me matricular no curso de Magistério e/ou no de Contabilidade, e eu escolhi ingressar nos dois. Fazia o primeiro de manhã e o segundo à noite. No terceiro ano, tive o estágio obrigatório em Contabilidade e o remunerado[4] no Magistério, fonte de muito estímulo para a continuidade dos estudos, mas já era a hora de trabalhar. Nossos pais cumpriram com o prometido, garantiram o estudo dos filhos, agora era hora de voar. No interior, conseguir um emprego é um desafio; então, mudei-me para Montes Claros/MG, mas logo retornei, pois era professora que eu queria me tornar.

Meu percurso profissional se iniciou em 1997. Com formação apenas em Magistério, fui contratada para dar aula para uma turma de pré-escola que funcionava no salão de uma igreja, lembro-me de dividir o mesmo espaço com outra professora e seus alunos. Com um ano de experiência, já fazendo planos para o futuro, pedi para me transferir para uma escola do campo para trabalhar com uma turma multisseriada; nela trabalhei por dois anos. Nesse período, também atuei com alfabetização de jovens e adultos, compostos por um grupo de moradores locais: minha mãe, meus avós, meus tios e conhecidos, que ainda não eram alfabetizados. Era trabalho, mas de tão prazeroso, pareceria uma festa com nossos lanches coletivos. Essa experiência me deu o privilégio de conhecer Paulo Freire por meio do livro *O que é método Paulo Freire*, de Carlos Rodrigues Brandão (2013). Penso que essa experiência foi o divisor de águas de minha vida e trajetória profissional, que apenas começava.

Passados dois anos, a necessidade de ampliar minha formação foi me incomodando.

---

[3] Atualmente quarto ano do Ensino Fundamental. Para que isso fosse possível, meus irmãos repetiram a mesma série até que eu concluísse a terceira.

[4] Os estudantes e estagiários do curso de Magistério recebiam uma bolsa de 50,00, financiada pelo estado de Minas Gerais (MG).

Com isso, novamente, pedi para me transferir para a cidade. Assim, eu teria condições de tentar uma faculdade em uma cidade próxima.

No decorrer de minha trajetória profissional, coordenei projetos e atuei como diretora pedagógica do Ensino Fundamental da rede municipal por cinco anos. Desenvolvi trabalhos como orientadora de estudos dos professores do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em Rubim pelo Pró-Letramento[5] e pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)[6], projetos vinculados à Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), de Teófilo Otoni/MG, no período de 2010 a 2018. Essa experiência me oportunizou conviver com profissionais acadêmicos, e esse espaço despertou em mim o desejo pela Pós-Graduação *stricto sensu*.

Embora a Educação Especial tenha sido um tema relevante em minha formação inicial, só em 2016 foi possível assumir um cargo nessa área de atuação. Os trabalhos realizados com os estudantes que configuram o público da Educação Especial, atrelados a minha atuação como orientadora de estudos do Pnaic, oportunizaram-me apresentar um relato de experiência no Seminário de encerramento do programa, em 2018, quando professores da UFVJM de Teófilo Otoni e Diamantina me provocaram em relação ao mestrado. Nesse dia, já voltei para casa afirmando que faria mestrado.

Sempre gostei de estudar, cursei duas especializações e alguns cursos de aperfeiçoamento. Além disso, profissionalmente, tive muitas oportunidades de fazer cursos e realizar trabalhos que exigiam muitas leituras.

Logo, comecei a pesquisar editais e avaliar possibilidades. Não é nada fácil viver esse sonho, mas o desejo estava lançado, e ninguém mais conseguia me parar. Um ano, oito processos seletivos, muitos quilômetros percorridos, três aprovações e um sonho realizado. Como meu companheiro foi fundamental nesse processo, ele acompanhou-me pacientemente em todas as universidades para fazer inscrições presenciais, provas, bancas, e me apoiou em todas as minhas escolhas.

---

[5] É um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para saber mais, ver o *site* http://portal.mec.gov.br/formacao/pro-letramento.

[6] O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Para saber mais, ver o *site* http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35576-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa.

Estava tudo planejado, todas as peças haviam se encaixado, e as aulas haviam começado. Uma semana após o início do ano letivo, fomos surpreendidos com o COVID-19[7] e a Pandemia que tomou conta do mundo inteiro. O sonho teria sido interrompido, ou era uma oportunidade de reinventar o mundo, as pessoas e a forma de viver? Logo veio a necessidade de adaptação; gradualmente, foi possível construir uma nova forma de continuar os projetos, os trabalhos e a vida. Não demorou muito, e começaram as aulas remotas, surgiu um novo modo de estudar, cada um em sua casa; em tempo real, as aulas foram acontecendo, e o calendário sendo cumprido. As pesquisas revelaram a necessidade de nos adaptarmos a novas metodologias.

Foi nesse contexto que o objeto de investigação começou a ser desenhado. Tinha como base a necessidade de ampliar o debate sobre Educação Especial no espaço escolar, analisar as proposições das legislações nacionais, estaduais, municipais, e, diante do proposto, estudar o que vem sendo realizado. Esse foco se configurou pela trajetória profissional como supervisora pedagógica e professora da rede municipal de educação em Rubim; por meio das percepções provocadas por esses espaços, emergiram dúvidas, inquietações, questionamentos sobre em que medida o currículo escolar articula a Educação Especial com as práticas pedagógicas.

A pesquisa é relevante socialmente, visto que toda ação desenvolvida dentro da escola ultrapassa seus muros, produzindo mudanças na sociedade e, ainda, constitui-se importante para a academia, devido à ampliação dos dados, podendo ser utilizada em outras investigações sobre a temática. A utilidade da ciência, diz Mills (1971), é dada por sua capacidade de transformar os grandes problemas sociais que o povo vive em questões públicas em favor de mudanças sociais, colaborando para que os cidadãos informados sejam capazes de sair de seus limites individuais para se sentir parte de uma história à qual sua biografia está estreitamente vinculada (MINAYO, 2014, p. 74).

No sentido de apresentar o percurso teórico e as informações resultantes do estudo efetivado, esta dissertação está organizada em seis seções. Organizamos e estruturamos o texto com uma seção introdutória em que apresentamos a temática pesquisada, os argumentos que justificam a escolha do tema, o problema de estudo e os objetivos.

Na segunda seção, tratamos da metodologia utilizada no estudo. Nela apontamos características da pesquisa qualitativa. Em seguida, contextualizamos o lócus da pesquisa, seus interlocutores e os critérios de escolha tanto da instituição quanto dos sujeitos envolvidos na

[7] Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a COVID19 como uma pandemia. A OMS classifica como pandemia um surto que afeta uma região, se espalha para outros continentes e tem transmissão sustentada de pessoa para pessoa (SCHUELER, 2020).

investigação. Descrevemos a escolha e a operacionalização dos procedimentos metodológicos de coleta e de análise dos dados.

A terceira seção, denominada "Currículo e Educação Especial: conhecendo o contexto e os documentos da escola lócus da pesquisa", apresenta a concepção de currículo e revela como a Educação Especial se localiza no currículo à luz de autores da teoria crítica de currículo. Nela também apresentamos o cenário da Educação Especial e a forma como os documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz* se apresentam na efetivação das políticas curriculares locais.

A quarta seção, intitulada "Aspectos históricos, acadêmicos e contemporâneos da pessoa com deficiência", aborda aspectos históricos relevantes, que delineiam a forma como as políticas públicas foram pensadas e construídas em direção à Educação Especial na perspectiva da inclusão no Brasil. Para tanto, foram elencados marcos legais nacionais que asseguram o direito de igualdade, com vistas a garantir que todos os estudantes PEE frequentem o sistema regular de ensino com garantias de acesso ao ensino e à aprendizagem. Também descrevemos os apontamentos de pesquisas realizadas no período de 2010 a 2020 em bancos de dados, as quais são muito relevantes para o estudo apresentado.

Na quinta seção, "Percepções ds professores sobre currículo e as demandas da Educação Especial na Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz- Rubim-MG", apresentamos as percepções dos professores que trabalham com a Educação Especial ou com estudantes PEE na sala de ensino regular na Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz* a partir da análise das entrevistas realizadas. Buscamos identificar a percepção docente sobre a maneira como o currículo da escola contempla esses alunos, mediado pelos documentos orientadores das práticas pedagógicas no cotidiano da escola.

Por último, tecemos as considerações finais deste estudo. Nelas, retomamos o objetivo geral e os resultados alcançados pela pesquisa. Assinalamos também outras questões que ainda podem ser pensadas em relação às implicações da Educação Especial na organização do currículo escolar.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção trata da metodologia utilizada na pesquisa. Nela apontamos características da pesquisa qualitativa. Em seguida, contextualizamos o lócus da pesquisa, seus interlocutores e os critérios de escolha tanto da instituição quanto dos sujeitos envolvidos na investigação. Descrevemos como optamos pelos procedimentos metodológicos de coleta e de análise dos dados e como os operacionalizamos.

2.1 Tipo de pesquisa

Toda pesquisa se propõe, fundamentalmente, a responder a algum problema que emerge de variadas situações nas relações sociais. Em um primeiro momento, temos uma indagação, uma questão, e esta passa a nos incomodar. Logo, iniciamos um processo de busca por respostas que contribua com o desenvolvimento científico e social, pois, por intermédio dele, é possível produzir novos conhecimentos para determinada área.

A elaboração e a operacionalização da Educação Especial no Currículo em uma perspectiva inclusiva é um fenômeno no sistema educacional brasileiro que precisa ser investigado com profundidade. Dito isso, analisamos de que modo o currículo e as práticas pedagógicas atendem as demandas de aprendizagem dos estudantes da Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Rubim/MG, especialmente na Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*. Além disso, pesquisamos como se propõe e se realiza o debate e as ações da Educação Especial no currículo em uma perspectiva inclusiva, analisamos as políticas curriculares da Educação Especial no Brasil e seus desdobramentos, bem como o lugar da Educação Especial no currículo e sua articulação na promoção da inclusão escolar na referida escola. Também verificamos as percepções dos professores sobre a organização da Educação Especial no currículo.

Este é um estudo descritivo, com abordagem qualitativa. Para a realização da pesquisa, utilizamos de análise documental, questionário e entrevista semiestruturada. Bogdan e Biklen (1994, p. 47) apresentam as características da investigação qualitativa:

> a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Schutz (1971), em sua construção teórica, faz uma distinção, de grande importância para a prática de pesquisa, entre experiência e conhecimento. Segundo o autor, muitas pessoas

podem ter simultaneamente uma mesma experiência, no entanto, o conhecimento gerado por essa vivência é variado, de acordo com a bagagem biográfica e reflexiva das pessoas. Para Minayo (2014), essa distinção é preciosa para quem trabalha com entrevistas qualitativas, pois os trabalhos de campo encontrarão sempre muitas diferenças de detalhes e de aprofundamento em narrativas sobre o mesmo fato, contadas por atores diferentes, mesmo que estes estejam vivendo ou tenham vivido semelhante realidade.

O objetivo da pesquisa qualitativa é entender determinada situação social, fenômeno ou fato. Ela é, em grande parte, um processo de investigação no qual o pesquisador, aos poucos, vai compreendendo o sentido de um fenômeno social ao contrastar, comparar, descrever, reproduzir, classificar e analisar o objeto de estudo (CRESWELL, 2010).

Ao analisar como se propõe e se realiza o debate e as ações sobre Educação Especial no currículo da Rede Municipal de Ensino de Rubim/MG, bem como na Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*, em uma perspectiva inclusiva, utilizamos ferramentas metodológicas qualitativas. Elas nos permitiram elaborar as informações e analisar o fenômeno em questão em função dos sujeitos entrevistados.

A natureza da pesquisa é qualitativa, realizada por meio de um estudo exploratório, descritivo, de análise documental e entrevista semi estruturada. Pesquisas exploratórias "têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses." (GIL, 2008, p. 41). Quando a pesquisa é documental, é necessário estabelecer critérios que justifiquem por que o pesquisador optou por tais fontes e não por outras (MINAYO, 2014, p. 196).

No que tange às referências das escolas do município, foi necessário, inicialmente, recorrer à Secretaria Municipal de Educação de Rubim para a elaboração dos dados iniciais. As demais informações foram organizadas por meio de questionário utilizando a ferramenta digital *Google Forms* e entrevistas semiestruturadas realizadas pela Plataforma *Google Meet*. Para analisar como a Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz* pensa a Educação Especial a partir do currículo, embasamo-nos nos seguintes documentos: Proposta Político-Pedagógica (PPP), Regimento Escolar, Planejamento de Ensino Anual e Plano Decenal Municipal de Educaçào de Rubim (2014- 2024). Consideramos esses os principais documentos orientadores do processo educativo da instituição escolar.

2.2 Descrevendo o cenário da pesquisa

O município de Rubim está localizado no Vale do Jequitinhonha, situado no nordeste do estado de Minas Gerais, sua população, em 2018, era de 10.226 habitantes. A densidade

demográfica é de 10,28 km; e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), de 0,609, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017). Rubim fica aproximadamente a 780 km de Belo Horizonte e é próximo à divisa com o estado da Bahia. A economia do município é baseada na agropecuária, e o serviço público municipal é a principal fonte empregatícia no município.

O Vale do Jequitinhonha faz parte das 12 mesorregiões de Minas Gerais, atualmente possui 51 municípios. Devido a seus indicadores sociais e à severa condição climática, a região é conhecida como Vale da Pobreza. Entretanto, também é o vale da cultura popular, com ricas produções artísticas, como o coral das lavadeiras, a música de Rubinho do Vale, entre tantos outros artistas consolidados pela beleza de sua arte. Sua maior expressão cultural se dá na "Folia de Reis":

> A Folia de Reis no Vale do Jequitinhonha tem a tradição do presépio, em torno do qual se reza o terço e se canta para o menino Jesus e em homenagem aos Santos Reis. A Folia de Reis dos Coquis incorporou o boi de janeiro por volta dos anos 60, um personagem como o que estava na manjedoura no dia em que Jesus nasceu. Encontrado também em diversas localidades do Brasil e do mundo, veio cheio de simbologias para brincar e interagir com os foliões. Na Folia dos Coquis, é o boi o personagem mais admirado e temido pelas crianças e espectadores em geral, já que ele brinca pelas ruas "enrabando" as pessoas que o acompanham. (DUTRA; SOARES, 2019, p. 5359)

Rubim encanta com sua arte e estimula visitantes desafiados a desbravar montanhas, paredões rochosos e trilhas.

Figura 1 – Vista parcial de Rubim

Fonte: Vistas Parciais da cidade de Rubim, Minas Gerais (2020).

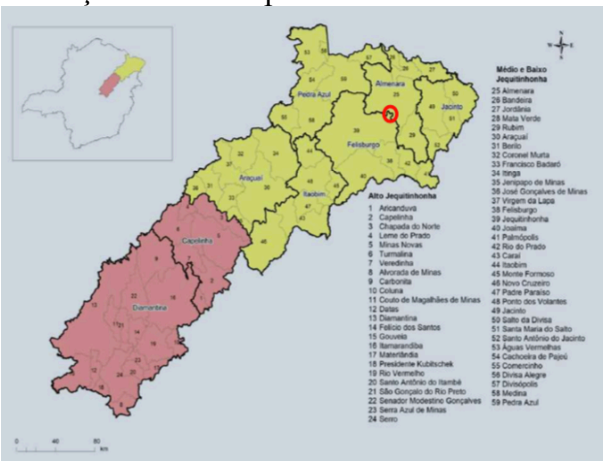
Figura 2 – Amostra das pedras do município de Rubim

Fonte: Pedra Parda da cidade de Rubim, Minas Gerais (2020).

Figura 3 – Localização do município de Rubim no estado de Minas Gerais

Fonte: Posição geográfica da cidade de Rubim no estado de Minas Gerais (2020).

Figura 4 – Localização do Município de Rubim no Vale do Jequitinhonha



Fonte: Vale do Jequitinhonha (2017).

O ensino municipal em Rubim/MG se estrutura sob as orientações da Superintendência Regional de Ensino da Secretaria de Educação do Estado (SRE/SEE). O trabalho pedagógico das escolas municipais é coordenado por dois diretores pedagógicos, sendo um responsável pelos anos iniciais e outro pelos anos finais do Ensino Fundamental, com a colaboração de cinco supervisores pedagógicos.

O município possui oito instituições públicas de ensino. Na sede, contamos com a Escola Estadual *Walmir Almeida Costa*, que atende o Ensino Médio; a Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*, que contempla o Ensino Fundamental I e II; a Pré-Escola Municipal *João Bolinha* e a Creche Municipal *Pingo de Gente*. As demais instituições estão localizadas no campo e no Distrito de Itapiru.

Temos no Quadro 1, as escolas, sua localização, as matrículas e os estudantes PEE[8].

Quadro 1 – Escolas do município de Rubim/MG

Escola	Esfera	Localização	Níveis de Ensino/ Modalidade	Matrículas	PEE
Walmir Almeida Costa	Estadual	Cidade	Ensino Médio	271	9
Coronel Melvino Ferraz	Municipal	Cidade	Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)	950	52
João Bolinha	Municipal	Cidade	Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos)	225	9
Pingo de Gente	Municipal	Cidade	Educação Infantil (crianças de 0 a 3 anos)	146	-
Lídio Almeida	Estadual	Distrito Itapiru	Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	118	2
Justino Alves	Municipal	Distrito Itapiru	Anos iniciais do Ensino Fundamental	76	1
Pituchinha	Municipal	Distrito Itapiru	Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos).	20	-
José Pedro	Municipal	Campo	Anos iniciais do Ensino Fundamental. Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos).	12	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com os dados da pesquisa (2021).

A Escola Municipal *Justino Alves* está localizada na Fazenda *São José*, sua criação se deu mediante Portaria n.º 42/1982, de 15 agosto de 1982. Foi a primeira escola rural nucleada[9] no município de Rubim no ano de 2000, unificando 5 escolas rurais, sendo elas: a *Francisco Chagas*, a *Vicente Queiroz*, a *Benicio Olegário*, a *José Jardim* e a *Ana Maria de Oliveira*.

Com o fechamento das escolas do campo, o município conta com apenas uma escola em seu endereço de origem, que está localizada na Fazenda *Vitamina*, situada na comunidade dos Trovões. A Escola Municipal *José Pedro* atende os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atualmente com 12 matrículas. O primeiro e o segundo ano ficam sob a responsabilidade de uma professora, e o terceiro, o quarto e o quinto ano, de outra docente,

[8] Utilizamos a caracterização *Público da Educação Especial* (PEE) no decorrer do texto com base na Resolução SEE/MG n.º 4.256/2020, que em seu artigo 3º, afirma: "Considera-se público da Educação especial, para efeito do que dispõe a presente resolução, os estudantes que apresentam: Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação." (MINAS GERAIS, [2020]).

[9] A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária.

ambas efetivas na função. Em acordo entre Comunidade e Secretaria de Educação, com vistas a cumprir a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos, é ofertado o atendimento às crianças da comunidade na Escola Municipal *José Pedro*, cadastradas no Censo da Creche Municipal *João Bolinha*.

A Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz* foi criada pelo Decreto-Lei n.º 8.178, de 22 de fevereiro de 1965, publicado no Diário Oficial de 23 de fevereiro de 1965. Sua denominação consta do Decreto n.º 9.375, de 19 de janeiro de 1966, escola de primeiro grau 1.2.0.4, publicada no Diário Oficial de 20 de janeiro de 1966. Ela é a maior escola do município, com 950 alunos matriculados e frequentes. Até o ano de 1998, pertencia à Rede Estadual de Ensino, mas, com o processo de municipalização, aprovado mediante a Lei n.º 795, de 14 janeiro de 1998, passou a fazer parte do conjunto de escolas municipais de Rubim/MG. Em 2003, de acordo a Portaria n.º 1.058/2003, a escola ficou autorizada a promover a extensão de série (quinta a oitava série) do Ensino Fundamental, ocorrendo gradativamente a extensão, de modo que, em 2007, a escola já atendia os anos iniciais e finais em sua totalidade no município (ESCOLA MUNICIPAL CORONEL MELVINO FERRAZ, 2019a).

Figura 5 – Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*

Fonte: Arquivo de Rangel Moreira (2022).

A escola está localizada na Rua dos Guaranis, 310, Bairro Guaraná. Desde o processo de municipalização, vem tendo sua estrutura ampliada para dar conta da demanda que cresceu gradativamente. Recentemente, seu espaço físico foi ampliado com a construção de uma biblioteca, um laboratório de informática, com aquisição de 30 *Chromebooks* para acesso dos alunos, banheiros e uma área para brinquedos (cama elástica, piscina de bolinha etc.).

Atualmente, a escola atende, aproximadamente, 950 alunos, distribuídos em 35 turmas, sendo 420 dos anos iniciais, dispostos em 21 turmas, os demais 530 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental estão divididos em 15 classes, que variam entre 21 e 35 alunos cada, sendo atendidos no turno matutino e no vespertino. Dos 950 alunos, 150 eram matriculados em regime de educação integral antes da pandemia, 213 alunos residem no campo e são usuários do transporte escolar, 52 são PEE e são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no turno matutino e no vespertino. Todas as salas contam com 1 *Chromebook* para uso dos professores, 2 ares-condicionados, televisores e outros equipamentos, utilizados mediante agendamento com o profissional da biblioteca, ainda de acordo o censo escolar, todas as dependências da escola possuem acessibilidade.

Para contemplar a demanda matriculada, a escola conta com 64 professores, distribuídos entre regentes, diretor escolar, eventuais, docentes a serviço da biblioteca, educadores da SRM e outras funções inerentes ao Magistério. O quadro de funcionários do Magistério dessa escola referida, atualmente, tem 26 professores efetivos e 38 contratados.

Posto isso, justificamos que a escolha dessa escola como *lócus* de investigação se deu por ser a unidade escolar com o maior número de estudantes atendidos no município de Rubim/MG (950 estudantes). Além disso, há 52 estudantes do público da Educação Especial com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em SRM.

Além do mais, possui uma boa abrangência tecnológica para realizar a coleta de dados, visto que, em função da pandemia, houve a impossibilidade de realizar todas as visitas presenciais às escolas. Nesse contexto, propomo-nos a identificar: as políticas curriculares da Educação Especial no Brasil e seus desdobramentos na Rede Municipal de Ensino de Rubim/MG; o lugar da Educação Especial no currículo da Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*; suas articulações na promoção da inclusão; e as percepções dos professores sobre a organização da Educação Especial no currículo.

2.3 Cuidados éticos

Para que as produções científicas tenham repercussão sobre as situações educacionais experienciadas no Brasil, não podemos renunciar do compromisso com produções pautadas na cientificidade. Em conformidade com essa afirmativa, Weller e Pfaff (2013) salientam que não podemos desistir do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis se queremos que eles tenham impacto sobre a situação educacional em nosso país, pois só assim contribuiremos para as tomadas de decisões mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área. Nesse sentido, a busca de relevância e do

rigor nas pesquisas é também uma meta política. Em uma pesquisa, o campo da ética é tão importante quanto a própria pesquisa, em vista de a investigação estar ligada intrinsicamente aos seres humanos que a compõem. De toda forma, a preservação dos envolvidos deve ser primada para que todo o processo ocorra de forma ética.

Preservar a identidade dos pesquisados, bem como suas falas e atitudes, é fundamental.

> A prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, ao deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar, mulheres e homens, seres históricos sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. (FREIRE, 1996, p. 33)

É inconcebível pensar o ser humano fora da ética, e manter-se ético demanda princípios intrínsecos ao ser humano. Freire (1996, p. 34) afirma que não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda — exige o pensar certo — assumir a mudança operada.

Para Minayo (1994, p. 14), nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. Para a autora, "a pesquisa nessa área lida com seres humanos, que por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, tem um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos." (MINAYO, 1994, p. 14).

Ainda nessa direção, esta pesquisa preservou a identidade dos pesquisados, fazendo uso apenas das informações, utilizando nomes fictícios, enumerados de Prof. 01 a Prof. 10, correspondendo ao que determina a Resolução n.º 466/2012, que dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Destarte, este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Uesb, sob o parecer de número 4.685.161 (anexo A).

2.4 Instrumentos de coleta de dados

No decorrer das entrevistas semiestruturadas, além de ser utilizado um roteiro de perguntas pré-estabelecido, nada impede que novas questões surjam. Cabe salientar que, conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 168), "o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos." Segundo Gil (2008, p. 113), esse tipo de entrevista é recomendado "sobretudo nas situações em que os

respondentes não se sintam à vontade para responder as indagações [...] pela própria natureza do tema investigado ou por outras razões."

Sabemos que a entrevista se constitui como um instrumento de investigação eficaz em uma pesquisa de cunho social, sendo utilizada quase que exclusivamente em muitos trabalhos. Além de nos proporcionar um contato físico com o sujeito a ser entrevistado, ela permite uma conversação e um diálogo riquíssimo de informação.

> A entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar [...]. O encontro com um interlocutor exterior ao universo social do entrevistado representa, em vários casos, a oportunidade de este ser ouvido e poder falar de questões que lhe concernem diretamente. (ZAGO, 2011, p. 301)

Logo, entendemos que, para a coleta de informações acerca da escola e da dinâmica educacional, o uso de entrevista possibilita obter uma fonte maior de dados, já que não fazemos leituras e interpretações somente do que é escrito ou falado, mas também do que é expresso por meio dos gestos, das atitudes e das emoções.

Tendo em vista a pandemia provocada pela Covid-19, bem como os reflexos sentidos em razão da exigência do isolamento social, as entrevistas foram realizadas por meio da ferramenta tecnológica *Google Meet.* Para a realização das entrevistas semiestruturadas, elaboramos um roteiro (Apêndice C) com questões que serviram de eixos orientadores para analisar como os professores percebem a organização curricular da Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz* para atender os estudantes da Educação Especial. Ressaltamos que as entrevistas semiestruturadas foram planejadas e previamente agendadas com os/as entrevistados/as, gravadas e transcritas, sendo, posteriormente, validadas por eles/as, segundo critérios que possibilitassem a verificação das respostas dadas e sua fidedignidade para análise posterior.

Para identificar e caracterizar quem são os professores que trabalham com os estudantes PEE na escola lócus da pesquisa, utilizamo-nos de um questionário mediado pela ferramenta tecnológica *Google Forms* (Apêndice D). Com base nos dados coletados por meio desse instrumento de pesquisa, traçamos o perfil dos professores. Richardson (2001, p. 195) afirma que

> a informação obtida por meio de questionário com perguntas fechadas permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, etc., e as perguntas abertas destinadas a aprofundar as opiniões do entrevistador.

Na realização do questionário, o pesquisador deve determinar o conteúdo trabalhado de acordo com o tema pesquisado e, acima de tudo, respeitar o entrevistado como ser humano, pois ele pode possuir necessidades e especificidades diferentes. Para Minayo (2014), o questionário é um instrumento importante na coleta de dados, pois possibilita ao investigador observar as questões gerais do objeto de estudo.

Os questionários compostos por questões fechadas e abertas foram respondidos no período de 03 de maio até 02 de junho de 2021 pelos professores. Encaminhamos o *link* com essa ferramenta por *e-mail* e por meio de grupo de *WhatsApp* para 64 professores. De 64 professores, 44 responderam o questionário. Destes últimos, 19 manifestaram interesse em participar da entrevista.

Concluída essa etapa, realizamos a tabulação dos dados. Ela nos permitiu traçar um perfil dos professores que trabalham com estudantes da Educação Especial na Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*.

Tivemos como participantes da pesquisa, professores/as regentes de salas regulares, professores/as de SRM e docentes de apoio. Após analisarmos todas as respostas e identificarmos os 19 professores que manifestaram interesse em participar da entrevista, fizemos a análise do perfil deles e selecionamos 10 para serem entrevistados, considerando a atuação com estudantes da Educação Especial na SRM e o trabalho como professor de apoio ou regente com até três estudantes PEE na sala de ensino regular.

Ainda em fase do levantamento de dados, fizemos a pesquisa bibliográfica para conhecer os estudos sobre em que medida o currículo escolar trata da Educação Especial no país. Realizamos o estudo do tipo estado da arte nos bancos de dados do PPGED da Uesb), das Reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped), do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar), entre outros. Também nos dedicamos à leitura das leis e dos decretos que regulamentam e orientam as políticas curriculares.

2.5 Organização e análise dos dados

Depois da coleta de dados, realizamos sua organização e sua análise. Esse movimento "contribui para a caracterização e resumo dos dados, como também para o estudo das relações que existem entre as variáveis e para verificar em que medida as conclusões podem estender-se para além da amostra considerada." (GIL, 2008, p. 160).

Segundo Ludke e André (1986, p. 45), "analisar os dados qualitativos significa 'trabalhar' todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as

transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis." Analisar requer cuidado, atenção e comprometimento do pesquisador, que, por meio dos dados obtidos, tem uma grande tarefa em mãos: a apreciação de todo o conteúdo coletado. A análise de conteúdo, nesse sentido, é complexa e exige diversos requisitos do pesquisador. Assim, Bardin (2016, p. 42) conceitua-a como

> um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A análise dos dados qualitativos coletados, fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), subsidia as diferentes fases da análise de conteúdo organizada em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, nossa preocupação inicial foi a de organizar todo o material que utilizamos durante a pesquisa. Em suma, a pré-análise teve como foco a leitura flutuante de todo o material coletado por meio dos instrumentos de pesquisa, a seleção do material analisado e, por fim, a formulação de problemas e objetivos sobre todo o contexto da demanda da pesquisa.

Posteriormente, foi feita a análise propriamente dita de todo o material obtido. Esse foi o momento de organização e esquematização, visto que todos os dados brutos, nele, foram lapidados por nós, de forma que se possa sistematizar em unidades temáticas os dados mais relevantes do conteúdo.

A codificação consistiu em um período de recorte, agrupamento e classificação dos dados que se relacionam às categorias de análise. Nessa perspectiva, foi criado um quadro ilustrativo no qual são significados os temas ou categorias como unidade de registro, sendo esse procedimento importante não só para tabular os dados, mas também para facilitar a comunicação.

Na inferência, foi levado em consideração o emissor (entrevistado) e o receptor (entrevistador). A mensagem adquirida nesse processo permitiu uma comunicação entre o conteúdo obtido na pesquisa e as bases teóricas que fundamentam nosso trabalho. Assim, os dados da pesquisa estabelecem uma ligação com a teoria para uma melhor compreensão do objeto estudado.

Por fim, a interpretação diz respeito ao momento em que ampliamos os significados ao atrelar os conteúdos obtidos com a fundamentação teórica, chegamos a uma conclusão dos resultados previstos e à compreensão geral da pesquisa, bem como ampliação dos dados para outras investigações sobre a mesma temática.

3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECENDO O CONTEXTO E OS DOCUMENTOS DA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA

> A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso, para que eu não deixe de caminhar. (GALEANO, 1994)

Ao pensar o currículo, remetemo-nos ao fazer pedagógico cotidiano das escolas, caracterizado pela utopia pensada por Galeano (1994), sem certezas de um lugar seguro e definitivo, a que se chegou ou chegará. Trata-se de uma utopia que nos leva a nunca parar. Galeano vislumbra a ideia de que não há um lugar específico a se chegar, assim permanecemos caminhando, insurgindo, subvertendo, em nosso caso, por meio do currículo que se desenvolve cotidianamente na sala de aula.

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos (BRASIL, 2010). Por isso, devemos reconhecer que é de responsabilidade da escola promover a inclusão no processo de aprendizagens significativas, assim como garantir condições de acesso e permanência por meio do currículo. Este é concebido como elemento primordial da política educacional, conduzindo a escola a tecer essa provocação no ambiente escolar.

Ao reconhecer que cada criança exige condições distintas de aprendizagem, vamos ao encontro do currículo, pois é ele que estabelece as diferenças e, nesse movimento, produz identidades, saberes, competências, sucesso e fracasso. Nesse sentido, a Educação Inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades. Para Sacristán (2013), a ordenação do currículo é regular o conteúdo (o que é ensinado e sobre o que se aprende), a distribuição dos períodos para ensinar, bem como a separação entre o que será o conteúdo, o que se considera que deva estar nele inserido e os assuntos externos e mesmo estranhos a esse documento.

3.1 O currículo

A origem do termo *currículo* vem da palavra latina *scurrere,* entendida como curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado (GOODSON, 2020). Conforme Pacheco (2005), como já indicado, o currículo foi criado no século XVI, e o vocábulo que o denomina foi dicionarizado em 1663. Desde então, ele provoca discussões em torno dos conceitos para defini-lo, pois ainda há quem discorde das definições desse conceito.

Em relação à discussão sobre o currículo, é possível assinalar que a década de 1960 teve grandes agitações e movimentações. As teorias críticas do currículo efetuaram uma complexa

inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, desconfiaram do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas foram de desconfiança, questionamento e transformação radical. O importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, T., 2000).

Entendemos que o currículo deixa de ser problematizado como um instrumento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social e passa a ser um artefato que produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2008). Nesse sentido, temos a ideologia, as relações de poder e a cultura. A ideologia atua de forma discriminatória, pois inclina as pessoas de classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas de classes dominantes aprendem a comandar e a controlar.

Assim, o poder "se manifesta por meio de linhas divisórias que separam diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder." (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 29). Já a cultura "não é vista como um conjunto inerente e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea", como afirmam Moreira e Silva (2008, p. 26).

Com as teorias críticas, era proposto que o currículo deixasse de ser concebido como um documento preestabelecido para ser substituído por uma concepção que englobasse atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida (LOPES; MACEDO, 2011). Os primeiros membros mais importantes da área de currículo foram Franklin Bobbit, W.W. Charles, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peterson e David Snedden, eles definiram que deveria existir entre a construção do currículo, o controle e o poder da comunidade, algo que continua a influenciar a área até hoje (APPLE, 2006, p. 108). Sobre a função social do currículo, Apple (2006) afirma que

> o currículo seria usado para estimular a "integração social". Bobbit, por exemplo, via o currículo como um meio de desenvolver o que ele chamou de "consciência de grupo", expressão que usava para o sentimento individual de pertencer a um grupo social e econômico ou comunidade e para o compromisso para com seus fins, valores e padrões de comportamento.

De acordo Sacristán (2017, p. 13),

> o currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, se considerarmos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com uma maior tradição. Ele começa a ser

> utilizado em nível de linguagem especializada, mas também não é sequer de uso corrente entre o professorado.

Destarte, Sacristán (*apud* GRUNDY, 1987, p. 5, tradução nossa) assinala que "o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tem alguns tipos de existência exterior e prévia à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas." Moreira e Silva (2008), por sua vez, salientam que foi no final do século XIX, nos Estados Unidos, que educadores iniciaram a sistematização e o aprofundamento sobre o tema, o que ocorreu no pós-Guerra Civil Americana, que aconteceu entre 1861 e 1865, que levou os Estados Unidos a receberem imigrantes de toda parte. Com isso, pensou-se em um projeto nacional que viesse a atender as demandas americanas e possibilitar a adaptação dos imigrantes no contexto social. A escola seria o lugar mais adequado para desenvolver esse papel.

Nesse contexto, o papel do currículo seria o controle social, pois sua origem é organizar a escola para desempenhar esse objetivo. Assim, mesmo que de forma velada, a escola e o currículo permanecem desempenhando esse papel. Convencidos de que a escola deve contemplar a totalidade, estado e sociedade buscam, por meio do currículo, um projeto formativo com funções sociais e culturais. Arroyo (2006) apresenta a crença de que os conhecimentos que se constroem e circulam nos diferentes espaços sociais constituem direito de todos. Nesse sentido, Apple (2006) afirma que o campo do currículo tem desempenhado um grande papel na história da relação entre escola e comunidade.

Desse modo, o controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam, mas também sob as regras e a rotina para manter a ordem, sob o currículo oculto, que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade etc. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o "*corpus* formal do conhecimento escolar" pode tornar-se uma forma de controle social e econômico (APPLE, 2006). Assim, a escola não controla apenas as pessoas, mas ajuda a controlar o significado.

Assim, o currículo não é um instrumento pedagógico neutro, mas um campo permeado de conflitos, tensões e relações de poder, do qual resulta um conjunto de prescrições sobre os conteúdos, as organizações e as práticas que refletem e reproduzem as relações sociais e políticas existentes em cada momento histórico, que são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola. Para Goodson (1997, p. 78), aquilo que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é exatamente o que acontece.

Para Silva (2007, p. 150), o currículo é o lugar, o espaço, o território. É relação de poder. É trajetória, viagem, percurso. É autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: é no currículo que se forja nossa identidade. É texto, discurso, documento. É documento de identidade.

Para Goodson (2020), o conhecimento e o currículo precisam ser apresentados como provisórios e passíveis de reconstrução. Sendo assim, a escola passaria a organizar seu currículo flexível à mudança, de modo que atenda as especificidades de aprendizagem dos estudantes, particularmente do PEE.

Outra definição é a de Bernstein (1967). Para ele, "qualquer currículo implica um ou mais princípios através dos quais, entre todos os conteúdos possíveis, alguns recebem um estatuto especial e estabelecem uma relação aberta ou fechada entre si." (BERNSTEIN, 1967).

Segundo Plaisance (2021), um dos pontos essenciais da sociologia britânica do currículo é a distinção entre os diferentes tipos: formal, real e oculto (FORQUIN, 2008; ISAMBERT-JAMATI, 1988; PERRENOUD, 1994). O currículo formal é prescrito ou intencional; em grande parte, está presente em textos oficiais, programas de estudos e manuais escolares. Ele consiste na definição do que convém transmitir aos alunos e mesmo do que é que preciso avaliar. O currículo oculto designa os aprendizados que não são explicitamente formulados ou desejados, mas fazem parte da experiência do aluno, de seu "ofício" de aluno, como rotinas, maneiras de sair da sala de aula ou esperar o final da aula etc. Finalmente, o currículo designa o conjunto do aprendizado e das experiências do aluno na escola e em classe, o que envolve tanto os aspectos diretamente definidos pelo professor quanto aqueles ocultos, os da vida do aluno (PERRENOUD, 1994).

Pelo currículo, podemos pensar em mudanças nos processos de inclusão dos estudantes PEE, embora sejam grandes os desafios apresentados à escola. O currículo representa nesse espaço o elemento central da mediação dos processos de aprendizagem, pois é por meio dele que são determinados os caminhos que serão percorridos, é ainda por ele que a mudança pode ser construída diante das potencialidades do trabalho pedagógico.

3.2 Currículo e Educação Especial

Com o processo de redemocratização do Brasil, a Educação Especial passou a ser assumida como modalidade de ensino, ou seja, como transversal e não substitutiva à escolarização dos alunos. Começou a ser referendada como modalidade na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº

13.005/2014), assim como em outras normativas nacionais e incumbências internacionais (VIEIRA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2019).

Diante disso, a escolarização de estudantes com indicativos à Educação Especial se fundamenta no pressuposto da educação como direito público e subjetivo[10] de todos e dever do Estado, com garantia de oferta do AEE como suplementar/complementar e não substitutivo aos currículos escolares. Ao pensar as especificidades do PEE, a efetivação da aprendizagem se dará mediante a criação de um Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar (PDIE), instrumento de trabalho indispensável para nortear o trabalho do professor. De posse dessas informações, o professor estabelecerá um Plano de Ensino Individual (PEI), indicando as metodologias, os recursos e as práticas pedagógicas, fazendo a interlocução com o currículo escolar, articulado com a sala de aula que o aluno frequentar. Trata-se de encontrar o equilíbrio entre o que se propõe ao aluno com suas reais possibilidades de aprendizagem. Para tanto, o trabalho deve ser colaborativo, em uma perspectiva de conjunto, envolvendo toda a equipe técnica da escola, professores regentes e docentes especializados responsáveis pelo AEE.

O centro do trabalho de uma escola que prioriza o currículo inclusivo é remover as barreiras que impedem o desenvolvimento dos alunos, buscar recursos materiais, tecnológicos, instrumentais e atitudinais que minimizem as dificuldades diante dos impedimentos e promovam o acesso. Dessa maneira, é importante que toda a comunidade escolar se proponha a desenvolver ações dialogadas envolvendo todos os níveis de ensino.

As questões que perpassam o currículo escolar e a Educação Especial no decorrer de toda a formação se configuram em ecologias. Se estas fossem objeto de reflexão dos professores, haveria muitas contribuições para a inclusão dos alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial na escola de ensino comum. O reconhecimento de que temos uma pluralidade de conhecimentos sinaliza uma relação dialógica entre alunos e professores, pois ambos são subjetivados como sujeitos de conhecimento, reforçando o pressuposto de que podemos legitimar os conhecimentos comuns e específicos dos estudantes no currículo escolar, como indica Boaventura Santos (2007).

Para Vieira e Ramos (2018), na escolarização de alunos da Educação Especial, o desafio é buscar um pensamento pós-abissal que subjetive esses estudantes como sujeitos históricos e sociais e lhes permita desfrutar do direito de participar dos conhecimentos trabalhados nos

[10] O direito público subjetivo é um dos mais fortes da lei em termos de proteção e garantia de uma prerrogativa fundamental, pois "[…] direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio de que ele o é, assim por seu caráter de base e por sua orientação finalística, quanto por uma sanção explícita quando de sua negação para o indivíduo cidadão." (CURY, 2002, p. 7).

currículos escolares. Em oposição à movimentação das linhas abissais, lutamos para que os profissionais da Educação tenham o apoio necessário para lidar com as necessidades de aprendizagem de pessoas que, por longos anos, foram interditadas de participar dos processos de ensino. Para que tenhamos vitórias, as escolas precisam problematizar o currículo para eliminar as perspectivas segregativas constituídas no ambiente escolar ou mesmo na sala de aula.

Para combater o pensamento abissal, Boaventura Santos (2008) defende a necessidade de um ponto de vista pós-abissal e do rompimento com formas de pensamento e de ação que promovam a exclusão, a negação do outro e a invisibilidade de conhecimentos, bem como experiências não hegemônicas. Em síntese, para Boaventura Santos (2007, p. 39), isso significa "criar outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas [e] desarticular sujeitos coletivos" para suprimir as linhas abissais produzidas por intermédio da monocultura de "razão indolente"[11].

O ingresso dos estudantes da Educação Especial deve, *a priori*, estruturar-se mediado pela avaliação, considerando todos os aspectos envolvidos em seu processo de desenvolvimento escolar. Sendo assim, será necessário estabelecer procedimentos que vão além da sala de aula. Havendo demanda, as estratégias de ensino deverão ser diferenciadas, com participação dos demais estudantes, pensando nas diversas formas de acessibilidade.

Com frequência, os professores fazem observações que tocam diretamente as práticas educativas. Eles se perguntam: "como agir concretamente para promover a educação inclusiva?" Suas críticas são contundentes. Eles afirmam que não basta definir diretrizes generosas, favoráveis ao acolhimento de todos; é preciso, antes de tudo, definir orientações práticas, modos de fazer e procedimentos, como reflete Plaisance (2021). Na realidade, essa problemática toca diretamente a formação dos docentes, que alegam com insistência "não estar preparados" para assegurar a complexidade de tal tarefa (PLAISANCE, 2018).

O processo formativo dos estudantes públicos da Educação Especial está relacionado à formação específica na área, e essa formação não deve se restringir apenas aos professores, mas sim englobar todos os profissionais da Educação. Boaventura Santos (2006) evidencia a importância dos investimentos na formação continuada e a articulação dos recursos humanos e

[11] Como explica Boaventura Santos (2006), a razão indolente é uma racionalidade cuja principal característica é a manutenção do *status* dos grupos hegemônicos, detentores dos capitais culturais e financeiros, que normatizam as regras de funcionamento da vida social, invisibilizam uma grande parcela da população que vive sem grandes expectativas de existência, negam a possibilidade de essas pessoas terem seus estilos de vida reconhecidos, bem como de terem outras possibilidades de participação no desenvolvimento da sociedade.

materiais disponíveis na escola, entre outras questões, para pensarmos em escolas mais inclusivas.

Para Vieira e Ramos (2018), na formação inicial de professores, lacunas são deixadas, no que se refere à escolarização dos alunos, para serem preenchidas futuramente na formação continuada. Muitas agências formadoras primam pelo aligeiramento do curso, depositando no futuro discussões que deveriam ser fomentadas no presente. No trabalho com a mediação para a apropriação do conhecimento, ficam a desejar bases que sustentam esse processo como um ato político e ético.

Contrapondo-se a essa realidade, Pimenta (2005) argumenta que, para um trabalho de qualidade, os professores precisam vivenciar experiências de formação que relacionem os fundamentos da Educação, o domínio dos conhecimentos a serem trabalhados e a reflexão crítica da didática utilizada. Esses são movimentos importantes para falarmos de ensino com qualidade para todos os alunos.

O documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2004, p. 13) sublinha que os princípios da escola inclusiva devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos por meio de currículos adequados e a atentar para o

> [...] que é aprendido e ensinado (contexto); como é oferecido (métodos de ensino e aprendizagem); como é avaliado (provas, por exemplo) e outros recursos usados (ex. livros usados para ministrar os conteúdos e para o processo ensino aprendizagem). O currículo formal [baseia-se] em um conjunto de objetivos e resultados previstos, o informal ou currículo oculto [diz respeito] à aprendizagem não planejada que ocorre nas salas de aula, nos espaços da escola ou quando os estudantes interagem com ou sem a presença do professor.

O currículo deve ser suficientemente flexível para permitir as invenções necessárias no cotidiano da instituição (PLAISANCE, 2021). Não é a criança que deve se adaptar ao currículo. Conforme afirma Antunes (2008, p. 51),

> é na sala de aula que o professor deverá enfrentar o desafio cotidiano de entrar em relação com cada um de seus alunos para que possa identificar suas possibilidades e necessidades e, então, criar dispositivos didáticos que assegurem a igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento a todos eles.

Para Mittler (2003), os métodos e atitudes podem contribuir para uma efetiva inclusão escolar e social. A inclusão não depende somente de metodologias aplicadas com sucesso, mas

de atitudes voltadas a minimizar ou extinguir as reações preconceituosas com essas pessoas. Como admite Mittler (2003, p. 182),

> o obstáculo principal para a inclusão subjaz às crenças e às atitudes, e não à ausência de prontidão das escolas e dos professores. Portanto é preciso realizar uma boa avaliação prévia de cada caso particular e montar um plano de estudo destinado aquele aluno. São as atitudes que precisam ser revistas.

Quando se atribui à Educação Inclusiva a inserção do estudante PEE na sala de aula do ensino regular, equivocadamente, entende-se que basta incluir esse aluno nesse espaço. Isso cria a ilusão de que há correspondência com preceitos inclusivos. Mittler (2003, p. 34) contribui para essa reflexão quando chama a atenção para as diferenças entre os termos:

> A integração envolve os alunos para serem colocados nas escolas regulares [...]. O aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos.
> A integração significa tornar as escolas regulares em escolas especiais [...].
> A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada num sistema de valores e faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade.

Toda escola requer um currículo dinâmico, que permita fazer ajustes pedagógicos voltados para a promoção do desenvolvimento de seus alunos, que acolha todos os estudantes que se matriculem. Consideramos que, para a promoção do currículo inclusivo, é preciso promover o envolvimento de toda a instituição, desde a equipe de apoio até a direção. Portanto, todos os setores e cada pessoa da instituição escolar têm um papel relevante, na perspectiva de uma proposta de trabalho colaborativo. Mendes e Silva (2018) destacam, a partir de estudos de outros pesquisadores, que a Educação Inclusiva não conseguiu enfrentar as questões de poder e desigualdade que permeiam as práticas escolares de contextos marginais. Parece que a capacidade "reconstrutora" dessa modalidade fica diminuída quando não enfrenta os fatores de poder que organizam os processos de desigualdade social que se manifestam na escola.

O direcionamento pedagógico associado ao AEE dependerá necessariamente do movimento de interpretação da política por parte dos atores sociais implicados. No entanto, destacamos que não assumir a responsabilidade plena pela escolarização, que deve ser assegurada na sala de aula, não descarta o trabalho com o conhecimento, uma vez que os conteúdos escolares são reconhecidos como uma das facetas do currículo escolar e devem ser vistos como instrumentos de trabalho pedagógico, como nos lembram Haas e Baptista (2015).

Haas e Baptista (2015) nos chamam a atenção para o deslocamento das nomeações a respeito do currículo escolar envolvendo os estudantes PEE nos documentos orientadores[12] que tratam do AEE. Esses textos não utilizam mais as expressões "adaptações ou adequação curricular; flexibilização curricular", passam a dar visibilidade a novas expressões, como "acessibilidade curricular e adequações razoáveis", ao relacionar currículo e Educação Especial.

Todavia, para mudar as concepções e as práticas na escola, a fim de promover o desenvolvimento dos estudantes, Pletsch (2010) afirma que precisamos fomentar uma reflexão sobre o currículo, ainda marcado por ser uma estrutura rígida, descontextualizada e sem significado. Sobre isso, Young (2014, p. 195) nos diz: "Se o currículo for definido apenas por resultados e competências, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas que possibilitem o desenvolvimento do sujeito."

Dessa forma, a escola deve buscar outras possibilidades que contemplem as necessidades dos estudantes implementadas pelo currículo. Nesse sentido, chamamos a atenção para o PEI, em consonância com o artigo 9º da Resolução nº 4, que sinaliza o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e os que atuam na SRM, na elaboração e execução do plano de AEE: "VIII-estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilidade dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares." (BRASIL, 2009a).

Segundo Pletsch (2014), nossa sociedade ainda não está preparada para a inclusão, e nossas escolas reproduzem o modelo tradicional, em que os professores atuam com um pouco de resistência e dificuldade em transformar as práticas pedagógicas já existentes, não realizando as adaptações demandadas pelas Necessidades Educacionais Específicas (NEE) dos alunos. A esse respeito, destacamos a relevância do modo e da qualidade com que a mediação pedagógica afeta o aprendizado dos estudantes, produzindo ou não significado.

[12] Resolução CNE/CEB n.º 04/2009 e Decreto Federal n.º 7.611/2011, que, além da adoção dos termos "acessibilidade" e "recursos de acessibilidade", fazem uma referência explícita ao texto da Convenção das Pessoas com Deficiência (HAAS; BAPTISTA, 2015).

3.3 Educação Especial em Rubim/MG no contexto do Plano Decenal Municipal de Educação de Rubim 2014-2024

Em 2001, o Presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei n.º 10.172, de 2001, que estabelece a obrigatoriedade de os estados e municípios elaborarem e submeterem à apreciação e aprovação do Poder Legislativo um Plano Decenal de Educação, próprio de cada município e de cada estado (RUBIM, 2015, p. 37). No ano de 2015, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, após reunir esforços de toda comunidade escolar e uma audiência pública, vereadores aprovaram e o prefeito sancionou a Lei n.º 1.108/2015 (Plano Decenal de Educação Municipal de Rubim), com vista ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal e na Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE (RUBIM, 2015). Essa conquista se deve à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/1996, que insiste na necessidade de elaboração de um plano nacional em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com duração de 10 anos (RUBIM, 2015, p. 37).

Ao nos debruçarmos sobre o documento oficial o Plano Decenal de Educação Municipal de Rubim (PDEMR) bem como sobre suas metas e estratégias, identificamos a Educação Especial na meta 4, que trata de

> universalizar para a população de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (RUBIM, 2015, p. 12)

No que diz respeito às estratégias, o documento estabelece:

> 4.1- Garantir padrões de infraestrutura para atendimento adequado às crianças de 0-5 anos, e em especial, aquelas com Necessidades Educacionais Especiais[13].
> 4.2- Universalizar o acesso à população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, Atendimento Educacional Especializado, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, serviços especializados, públicos ou conveniados.
> 4.3- Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para atendimento especializado nas escolas de educação Infantil, bem como garantir tal atendimento aos alunos do ensino fundamental até 2024.
> 4.4- Garantir transporte escolar aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

[13] Conservamos o texto original.

> 4.5- Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS (Intérprete de Libras).
> 4.6- Garantir material didático próprio e de recursos de Tecnologia Assistiva aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais em todas as modalidades de ensino.
> 4.7- Garantir aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais um profissional (Professores de Apoio) para auxílio em sala de aula.
> 4.8- Firmar parcerias com equipes de saúde em áreas específicas como psiquiatria, fonoaudiologia e psicologia para auxiliar o atendimento dos indivíduos Público-Alvo da Educação Especial.
> 4.9- Universalizar o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, com capacitação dos profissionais e contratação de professores de apoio até 2024.
> 4.10- Promover atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, fazendo uso de salas de recursos e atendimento individualizado.
> 4.11- Ampliar o atendimento através de parcerias com instituições públicas ou privadas com projetos que complementem as atividades da Educação Especial.
> 4.12- Garantir a matrícula dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino regular com sistematização da terminalidade.
> 4.13- Organizar mecanismos para formação continuada dos profissionais da educação que atendam alunos com Necessidades Educacionais Especiais.
> 4.14- Organizar dados para a representação dos resultados oriundos do atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.
> 4.15- Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo, com a realização de palestras, oficinas e outros. (RUBIM, 2015, p. 12)

A meta 15 tem duas estratégias que contemplam a Educação Especial, a saber:

> 15.3- Ampliar os acervos de obras didáticas paradidáticas e literatura possibilitando o acesso dos professores a bens culturais objetivando apoio didático ao trabalho pedagógico, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e Braille por meio de parcerias com instituições públicas e privadas, até o final da vigência deste plano.
> 15.4- Promover formação em pós-graduação para professores e professoras específica para atuação em educação do campo, quilombolas, indígenas e em Educação Especial buscando para atuação com estes públicos por meio de parcerias com instituições públicas e privadas até 2024. (RUBIM, 2015, p. 27)

Para Oliveira, Batista e Santos (2017), a análise acerca dos desafios e horizontes da meta 04 e da implantação de um sistema educacional inclusivo é um compromisso assumido pelo Estado brasileiro com as necessidades do PEE, assim como discutir a meta, os objetivos e as estratégias desenhadas como compromissos assumidos, a fim de que esse PNE, deferente do anterior, também tenha resultados diferentes e atenda às necessidades de educação desses estudantes. Nesse ponto, na perspectiva de promover a inclusão, o PDEMR de Rubim (2015) define que todas as escolas do município atendam estudantes PEE nas salas de ensino regular

e entende que a diversidade é verificada no cotidiano das salas de aula, oportunizando aos alunos maior aprendizagem. A proposta de trabalho é desenvolvida na perspectiva de assegurar a todos os alunos igualdade de oportunidade e garantia de uma educação de qualidade (RUBIM, 2015, p. 61).

Nessa concepção, a inclusão dos estudantes PEE no ensino regular reforça a constituição de políticas educacionais que legitimem o direito à educação aos diferentes sujeitos da sociedade. Dados do último Censo Populacional de 2010 do IBGE mostram que 93,5% da população de 04 a 17 anos com deficiência estavam frequentando as escolas em Rubim, superando o estado de Minas Gerais e o Brasil, que conta com um percentual de 85,8% nesse quesito (RUBIM, 2015, p. 79).

O PDEMR de Rubim (2015) busca a efetivação do direito social e da educação com qualidade para todos os estudantes. Assim, a SME vem buscando universalizar o acesso ao AEE aos estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, conforme previsto no texto da meta 4 e reiterado na estratégia 4.4 do PDEMR:

> 4.2- Universalizar o acesso à população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, Atendimento Educacional Especializado, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, serviços especializados, públicos ou conveniados. (RUBIM, 2015, p. 12).

Ao acessar o PDEMR nos chama a atenção o fato de ele não propor a criação de uma equipe pedagógica especializada para viabilizar as políticas da Educação Especial na rede de ensino. Compreendemos que, ao elaborar um documento dessa dimensão, aspectos importantes foram contemplados, no entanto, outros elementos significativos encontram-se ausentes, e estes fazem falta para a promoção da educação para todos.

Dadas a legitimidade do documento e a garantia da execução e do cumprimento de suas metas e estratégias, o documento estabelece monitoramento contínuo, avaliações periódicas e mínimo de duas conferências realizadas por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), da Comissão de Educação da Câmara dos vereadores, do Conselho Municipal de Educação (CME) e da Comissão da sociedade até o final do ano de 2024.O Quadro 2 é composto por dados do relatório de monitoramento do PME de Rubim, Minas Gerais, apresentando os avanços alcançados até o ano de 2017, em relação à meta 04 e a suas estratégias.

Quadro 2 – Demonstrativo do desenvolvimento das estratégias da meta 04 do PDEMR da Rede Municipal de Ensino de Rubim/MG[14]

Meta: Universalizar para a população de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classe, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.		
Estratégias já consolidadas	**Estratégias em andamento**	**Estratégias que ainda não foram iniciadas**
4.5 Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS (Intérprete de Libras).	4.1 Garantir padrões de infraestrutura para atendimento adequado às crianças de 0- 5 anos, e em especial aquelas com Necessidades Educativas Especiais.	4.4 Garantir transporte escolar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais[15]
4.8 Firmar parcerias com equipes de saúde em áreas específicas como psiquiatria, fonoaudiologia e psicologia para auxiliar o atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.	4.2 Universalizar o acesso à população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, Atendimento Educacional Especializado, com a garantia de sistema educacional inclusivo, Salas de Recursos Multifuncionais, serviços especializados, públicos ou conveniados.	4.12 Garantir a matrícula dos alunos com necessidades especiais no Ensino Regular com sistematização da terminalidade.
4.13 Organizar mecanismos para formação continuada dos profissionais da educação que atendam alunos com Necessidades Educativas Especiais.	4.3 Implantar Sala de Recursos Multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para atendimento especializado nas escolas de Educação Infantil, bem como garantir atendimento aos alunos do Ensino Fundamental até 2024.	4.15 Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo, com a realização de palestras, oficinas e outros.
4.14 Organizar dados para a representação dos resultados oriundos do atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.	4.6 Garantir materiais didáticos próprios e de recursos de Tecnologia Assistiva aos alunos com Necessidades Educativas Especiais em todas as modalidades de ensino.	–
	4.7 Garantir aos alunos com Necessidades Educativas Especiais um profissional (Professor de apoio) para auxílio na sala de aula.	–
	4.9 Universalizar o atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais, com capacitação dos profissionais e contratação de professores de apoio até 2024.	–
	4.10 Promover atendimento aos alunos que apresentarem as Necessidades Educativas Especiais, fazendo uso de Sala de Recurso Multifuncional e atendimento individualizado.	

[14] Trazemos esse recorte da meta 04 com suas estratégias com a intenção de demonstrar que elas estão em processo, não pretendemos analisá-las em sua inteireza.

[15] Conservamos o texto original.

	4.11 Ampliar o atendimento através de parcerias com instituições públicas ou privadas com projetos que complementem as atividades da Educação Especial.	

Fonte: Rubim (2017, p. 15).

Conforme o Censo da Educação Básica,

> em 2015, para o indicador 4D que trata do percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudavam em classes comuns da educação básica o município de Rubim se destaca de forma singular com 100% desses alunos em classes comuns e dessa forma ultrapassando significativamente a média dos municípios do Brasil e da região Sudeste, o que aponta esforço positivo de governo municipal voltado para essa clientela e o mesmo se verifica com a clientela de 4 a 17 anos de idade com deficiência frequentando a escola, posto que em 2015 enquanto o Brasil se apresentava com um indicador percentual médio de 82,5% de suas de suas crianças de 4 a 17 anos de idade com deficiência frequentando a escola, a região sudeste com 84,6% com deficiência frequentando a escola, o estado com 82,8% de suas crianças de 4 a 17 anos de idade com deficiência frequentando a escola e a mesorregião do Vale do Jequitinhonha com 82,6% de sua população na faixa de 4 a 17 anos com deficiência frequentam a escola. Em Rubim, 93,5% das suas crianças com 4 a 17 anos com deficiência frequentam a escola. Não obstante, mesmo que o município de Rubim esteja positivamente com vantagem na porcentagem de atendimento das crianças e jovens com deficiência, na faixa etária de 4 a 17 anos sobre o Brasil, o Sudeste, o Estado de Minas Gerais e da mesorregião do Jequitinhonha, um contingente de 6,5 de pessoas com deficiência na faixa etária de 4 a 17 anos ainda estão à margem da inclusão. (RUBIM, 2017, p. 14-15)

O município vem desde 2015 sistematizando parcerias intersetoriais com o âmbito social e a saúde, garantindo e estimulando a demanda e aumentando paulatinamente seu contingente de recursos humanos do quadro da educação voltado para esse atendimento (RUBIM, 2017). Outra informação importante fornecida pela Secretaria Municipal de Educação é que atualmente há oferta de transporte escolar para os estudantes que apresentam limitações com mobilidade e que solicitam o serviço, o que garante, assim, sua frequência regular na escola.

3.3.1 A Educação Especial no contexto da BNCC

Como acompanhamos nos últimos anos, a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se constituiu foco de análise no meio acadêmico, político e educacional. Esse debate se fortaleceu com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024, que culminou na constituição da BNCC pelo Ministério da Educação, provocando pesquisadores, professores e gestores educacionais a refletirem sobre as concepções e

encaminhamentos elencados pelo documento sobre os modos de se trabalhar o conhecimento na escola (VIEIRA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2019).

Com a aprovação do PNE (Lei n.º 13.005/2014), intensificaram-se os debates sobre a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular. É relevante destacar que a BNCC teve várias versões preliminares, em setembro de 2015, maio de 2016 e abril de 2017 e outra em abril de 2018 para a etapa do Ensino Médio.

O Parecer CNE/CP n.°15/2017 e o projeto de Resolução da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram aprovados no dia 15 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No dia 22 de dezembro de 2017, o CNE publicou a Resolução CNE/CP n.º 2 que institui e orienta a implantação da BNCC. Quase um ano depois, no dia 4 de dezembro de 2018, foi aprovado o Parecer CNE/CP n.º 15/2018, que institui e orienta a implantação da BNCC para o Ensino Médio, e seu projeto de resolução foi homologado como Resolução CNE/CP n.º 4/2018.

Trata-se de um texto com discurso hegemônico da fase atual de mundialização do capital, disseminado em diferentes documentos de organismos multilaterais, como a Unesco e o Banco Mundial. Ainda que não estejam claras as intenções, esse material propaga que a educação deve desenvolver nos sujeitos conhecimentos, habilidades e competências capazes de atender às necessidades e aos problemas sociais, como as mudanças rápidas do mercado de trabalho, os avanços tecnológicos, a urbanização, os processos migratórios, a degradação ambiental, a competitividade por recursos naturais, o desemprego global, a pobreza, as desigualdades e o crescimento da ameaça à paz e à segurança (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020).

Para o Banco Mundial (2011), o foco deve ser a aprendizagem de conhecimentos e competências básicas de leitura e aritmética, pensamento crítico, aptidão para a resolução de problemas e trabalho em equipe. Já a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) propõe que uma educação de qualidade deve assegurar ao sujeito a aquisição de capacidades cognitivas e não cognitivas, como habilidades básicas de leitura, escrita e Matemática, capacidade de análise e de resolução de problemas, pensamento crítico, criativo e inovador, curiosidade, coragem, resiliência, habilidades interpessoais, sociais e colaborativas, como empatia, capacidade de comunicação, de trabalho em equipe e de resolução de conflitos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2016).

Nas fichas técnicas de todas as versões apresentadas no final dos textos aprovados da BNCC, não há identificação da participação de entidades ou movimentos de/para pessoas com

deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação na elaboração desse documento. Como evidencia Borowsky (2016), a Secretaria de Educação Especial (Seesp) foi extinta em 2012 e a Educação Especial foi assumida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que engloba também as questões de alfabetização, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação ambiental, educação em direitos humanos, educação do campo, educação indígena e quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Sendo assim, enfraquecem-se os debates e a luta em relação aos estudantes Público da Educação Especial.

Embora a BNCC levante a bandeira de respeito às diferenças, à diversidade e à inclusão, é insignificante a abordagem desse documento sobre a Educação Especial. Isso denota pouca influência da SECADI no processo de elaboração da BNCC no tocante a essa modalidade da Educação Especial (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020).

Segundo Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2019), nas duas versões da BNCC, há uma preocupação de que os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação estejam contemplados, em respeito ao que está estabelecido no PNE e nas convenções internacionais, nas quais o Brasil é signatário. No entanto, Ferreira, Moreira e Volsi (2020) também afirmam que a análise das versões finais do documento voltado para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) e do texto para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) revelaram uma ausência de abordagem da Educação Especial, que se manifesta na não explicitação dos envolvidos na redação das poucas menções do documento a essa modalidade da educação escolar.

Vemos que, na primeira versão da BNCC, apenas a Educação Infantil determina que o foco do trabalho pedagógico envolve o respeito às diversidades, considerando as "peculiaridades das crianças com deficiência, com habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento." (BRASIL, 2015, p. 19). Já a segunda versão da BNCC apresentou no texto sobre Educação Infantil mudanças importantes em relação à primeira versão. Entretanto, as poucas passagens referentes à Educação Especial foram extintas na segunda versão. Com relação ao Ensino Médio, não há menção aos direitos dos estudantes com deficiência. Na área da linguagem, há uma ênfase na apropriação do sistema de linguagem escrita, sem nenhuma referência à Libras no resto do documento (MERCADO; FUMES, 2017).

Mesmo que a BNCC mencione o caráter de transversalidade da Educação Especial, não vemos grandes avanços. A BNCC não contemplam o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, múltipla, surdo-cegueira e com altas habilidades/superdotação, visto que não há ações e objetivos voltados ao aprendizado deles.

Para os estudantes cegos, segundo a BNCC, o ensino de Braile é suficiente, sendo desnecessária a audiodescrição.

Arroyo (2000) problematiza que é tarefa do estado elaborar orientações básicas para o currículo e para a Educação Nacional. No entanto, algumas premissas não podem passar desapercebidas. Uma proposição curricular não pode estar desatrelada de um projeto de sociedade que se pretende construir; portanto, não podemos pensar em um único aspecto da cultura, mas sim devemos atentar para os vários embates políticos, econômicos e culturais presentes na sociedade contemporânea que precisam compor os currículos escolares.

3.4 Educação Especial na Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*: o que dizem os documentos

O currículo escolar se refere a um modo de organizar as práticas educativas, assumindo como função o desenvolvimento social das pessoas. Corroborando essa visão, Sacristán (2000, p. 15) afirma que

> o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota conteúdo e missão, que se expressam por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos e mecanismos que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo.

É nas salas de aula, por intermédio da prática pedagógica, que o currículo escolar dialoga com os agentes sociais. Para Sacristán (2000), esse tipo de diálogo só é possível porque os currículos escolares, enquanto objeto cultural e social, expressam por seus conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas, o conjunto de interesses de determinada sociedade, bem como os valores dominantes que regem os processos educativos.

Nesse sentido, acessamos os documentos orientadores das práticas pedagógicas da Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*, lócus da pesquisa, com olhar atento para como vem sendo realizado o debate e as ações da Educação Especial, por meio do currículo escolar em uma perspectiva inclusiva, considerando os 52 estudantes PEE matriculados e frequentes. Nessa fase da pesquisa, fizemos uma leitura vertical dos documentos, do Regimento Escolar, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos planejamentos anuais[16] (currículo), documentos basilares para o exercício das práticas pedagógicas dos professores regentes.

[16] A escola utiliza o termo *planejamento anual* para se referir ao currículo.

Ao fazer a leitura do planejamento anual (currículo), constatamos que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental o elaboram no coletivo de docentes que atuam no mesmo ano de escolaridade. Já os professores dos anos finais planejam por disciplina e por ano de escolaridade. Desse modo, vimos uma fragmentação nesses documentos e nenhuma menção à proposta de trabalho interdisciplinar, visto que o Regimento Escolar da escola propõe, em seu art. 103, que o plano de aula consiste no detalhamento do planejamento do ano de escolaridade e deve considerar o número de aulas, os métodos de ensino e os recursos didáticos e que a escola deve promover a interdisciplinaridade entre os conteúdos assegurando o desenvolvimento e a qualidade do ensino (ESCOLA MUNICIPAL CORONEL MELVINO FERRAZ, 2019b).

Para Bonatto *et al.* (2012), muitos professores do Ensino Fundamental trabalham de modo interdisciplinar. Mesmo o professor "disciplinarista" pode realizar a interdisciplinaridade de um professor só, identificando e fazendo relações entre o conteúdo de sua disciplina e o de outras existentes no currículo ou não. Sobre interdisciplinaridade, Fazenda (1993, p. 64) sinaliza que, no ensino, a interdisciplinaridade não pode ser uma "junção de conteúdos, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas."

A princípio, podemos pensar que os professores se sentem inseguros com as práticas inovadoras da sala de aula. Frigotto (1995) proporciona uma compreensão para essa ausência quando diz que falta formação suficiente e força de vontade para pensar a interdisciplinaridade, pois, se determinadas disciplinas possuem o mesmo conteúdo, porque não trabalhá-los em perspectivas diferentes? "Propostas interdisciplinares na prática pedagógica que não romperem com essa tradição estão fadadas a reforçar o senso comum." (FRIGOTTO, 1995, p. 54).

Na visão de Fazenda (1993, p. 31), o professor interdisciplinar é um aquele que busca, pesquisa, tem compromisso com seus alunos, identifica-se como alguém insatisfeito com o que realiza. É um profissional que luta por uma educação melhor e busca por projetos interdisciplinares em diversas áreas do conhecimento.

Outro ponto importante, nos planejamentos de ensino que acessamos, é a ausência de menção a qualquer ação voltada para os estudantes PEE. Assim, desconsidera a existência de 52 alunos que fazem parte daquele contexto escolar.

O planejamento anual para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem como referência a BNCC e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), priorizando as habilidades e competências sugeridas. Já os planejamentos dos anos finais demonstram que cada grupo de professores mantém referências distintas ao elaborar os planejamentos. Encontramos documentos da mesma disciplina e mesmo ano de escolaridade com propostas de

trabalho distintas. Há disciplinas que se fundamentam no Currículo Referência de Minas Gerais e na Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com os conteúdos relacionados ao PNLD, bem como estruturas e referências distintas.

Os documentos demonstram ausência de alinhamento e referência comum a todos os planejamentos. Contrário ao que se vê, o planejamento escolar é de natureza coletiva. O trabalho conjunto torna esse guia mais significativo, balizado nas dimensões filosóficas, política e pedagógica, que, em sua inter-relação, fazem com que a *práxis* educativa produza sentidos à existência dos sujeitos que dão vida ao universo escolar em sua composição.

Entender o cenário da Educação Especial, especificamente o AEE ofertado por meio da SRM como espaço que produz intervenção em situações de ensino-aprendizagem, com seu caráter intencional, requer um planejamento atrelado ao currículo, pensado para os estudantes PEE. Franco (2012, p. 178) nos ajuda a compreender a intencionalidade prevista na ação:

> A prática docente é uma prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula frente à formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, esse professor tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que este aprendizado será importante para o aluno.

No contexto de vida dos estudantes PEE, remetemo-nos ao arsenal de vivências atravessadas por questões psicológicas, psiquiátricas, neurológicas e pedagógicas. Logo, essas questões não podem ser desconsideradas ao pensar os planejamentos de ensino da sala de aula e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), pois esse coletivo de informações subsidia quais caminhos serão percorridos para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Muñoz Palafox (2001) afirma que o planejamento coletivo seria caracterizado como um ato de construção e reconstrução permanente daquilo que denominamos didaticamente de realidade intencional no pensamento e na escrita. Sua finalidade é fornecer subsídios teóricos e práticos para agir estrategicamente na realidade vivida, tendo em vista sua transformação (MUÑOZ PALAFOX, 2001).

Acessamos também o PPP da Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*. Nele, consta que a proposta do planejamento de ensino é oferecer orientações, subsídios e ferramentas para que o professor implemente sua prática docente com o livro do estudante, favorecendo a formação e a aprendizagem do aluno (RUBIM, 2021). O documento também revela sua pretensão: “Pretendemos ainda com o PPP, ampliar o senso de pertencimento e o engajamento de toda a comunidade escolar (gestores, professor, demais profissionais da escola, pais, alunos

e comunidade) em torno de um projeto educativo comum: a aprendizagem de nossos alunos" (RUBIM, 2021, p. 4). Nesse sentido, o PPP afirma ter sido elaborado com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, de forma crítica e reflexiva, por meio de estratégias e ações que possibilitaram a acolhida de todas as contribuições.

Também localizamos no PPP uma abordagem ao AEE:

> Em nossa escola o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial que é voltado ao aluno com algum tipo de necessidade especial. O serviço deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncional da própria escola ou em outra escola de ensino regular. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se das atividades realizadas na sala de aula comum, porém, tais atividades não substituem a escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (RUBIM, 2021, p. 40)

Consta ainda no PPP que, para melhorar o atendimento aos estudantes PEE, a escola busca apoio do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e realizou adaptação da estrutura, aquisição de materiais pedagógicos para atender os alunos e, da melhor forma, realizar a inclusão dos estudantes PEE, dentro de suas possibilidades, orientada pela legislação vigente (RUBIM, 2021).

Além do que está posto no PPP da escola, o Regimento Escolar afirma, em seu art. 6º, que a Educação Especial tem por finalidade oferecer para os educandos com Necessidades Educativas Especiais[17] recursos básicos para sua integração educacional e social e acrescenta que

> os alunos que apresentam necessidades educativas especiais serão atendidos juntamente com os demais alunos da Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*, no horário regular. Em função das condições específicas dos alunos estes serão encaminhados à serviços especializados (AEE)-Atendimento Educacional Especializado, de acordo com a Resolução N°4 ,de outubro de 2009, ofertado em salas de recursos multifuncionais no contraturno e ter professor de apoio atuando na sala regular de forma colaborativa juntamente com os professores na definição de estratégias pedagógicas, espaços, mobiliários e equipamentos que favoreçam o acesso do aluno com deficiência ou mobilidade reduzida ao currículo e a sua interação no grupo. (ESCOLA MUNICIPAL CORONEL MELVINO FERRAZ, 2019b, p. 5)

Aos estudantes PEE oferece-se acessibilidade curricular e adaptações razoáveis, visando ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais, em favorecimento de sua escolarização. Tem-se como referência o currículo regular, conforme as

[17] Mantemos o texto original.

possibilidades da escola, que poderá promover igualdade de oportunidades educacionais, com vistas ao exercício da cidadania (ESCOLA MUNICIPAL CORONEL MELVINO FERRAZ, 2019a).

Sabemos que uma escola inclusiva está para além de receber matrículas de estudantes do PEE, ela sozinha não garante a inclusão. O Fundeb (BRASIL, 2020), assim como um arcabouço de leis, decretos e resoluções, apresenta a obrigatoriedade de garantir e ofertar ensino de qualidade ao público da modalidade de Educação Especial, é dever da escola oferecer e garantir a inclusão de todos e todas no ambiente escolar. Partindo desse pressuposto, Delors (2003, p. 160) recorda que

> a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial [...]. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer.

Vimos nesta seção como a escola se posiciona em seus documentos sobre o atendimento aos alunos PEE e conferimos algumas contradições desses textos. Observemos, na seção seguinte, a estrutura da escola e o perfil desse alunado nessa instituição de ensino.

3.4.1 Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*: o cenário e o perfil dos estudantes PEE atendidos na SRM

De acordo com Mazzotta (2011), entre as ações estratégicas para a educação estabelecidas pela Política Nacional, temos a implantação de salas de recursos de apoio para os estudantes PEE. Alves (2006) define a SRM como o espaço na escola onde acontece o AEE para os estudantes público da Educação Especial, por meio de atividades e estratégias que rumam a um novo fazer pedagógico, favorecendo a construção de conhecimento dos alunos, na qual eles serão subsidiados a fazer parte da vida escolar.

Na fase da visita à Secretaria de Educação, constatamos que, no mesmo período de implantação da SRM na Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*, a Escola Municipal *Justino Alves* e a Pré-Escola Municipal *Pituchinha* receberam materiais didáticos e mobiliários para a implantação da SRM em cada uma delas. Esses recursos foram remanejados para as bibliotecas e destinados para as ações de intervenção nas escolas. Essa alternativa justifica-se pela ausência de matrículas de estudantes PEE em ambas as escolas. Destarte, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), entre 2005 e 2009, foram financiadas 15.551 SRM para 4.564 municípios brasileiros, espalhados em todos os estados.

A criação do Programa de Implantação de SRM foi oficializada com a publicação da Portaria Normativa n.º 13/2007:

> Criar o Programa de Implantação da Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. (BRASIL, 2007, p. 1)

Essas SRM são do tipo 1 e 2, como vemos no detalhamento:

> As propostas deverão discriminar as ações pleiteadas, em termos de: aquisição de equipamentos de informática, eletroeletrônicos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos específicos e outros recursos para acessibilidades, indicando a opção pela Sala de Recursos Multifuncional (Tipo 1) ou Sala de Recursos Multifuncional com recursos para Deficiência Visual (tipo 2). (BRASIL, 2007, p. 2)

A SRM da Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz,* lócus da pesquisa, desenvolve o trabalho especializado com os materiais didáticos fornecidos pelo MEC em sua implantação e outros recursos pedagógicos adaptados para implementar o atendimento aos alunos, criados pelas professoras que trabalham nela.

A escola perpetua a triste ideia de que é o aluno que precisa se adaptar a ela. Contrariando essa concepção arcaica atravessada por décadas, concepções insurgentes vêm defendendo que a escola é que deve ir ao encontro do estudante, potencializando as possibilidades de aprendizagem de todos em sua especificidade. A matrícula em uma escola regular não assegura inclusão escolar, uma vez que estar matriculado não é garantia de que receberão educação de qualidade (BRASIL, 1998).

O direito da pessoa ao ensino é resguardado pela política nacional de educação, independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social. O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos, com vistas a atingir as finalidades da educação, independentemente da diversidade na população escolar (BRASIL, 1998).

Dos 52 estudantes PEE matriculados na escola lócus da pesquisa, pelo menos a metade possui laudo médico, os demais são resguardados pela Nota Técnica n.º 04/2014, que dispõe orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, reafirmando que

> neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que

> o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL, 2014, p. 3)

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência — TGD, altas habilidades/superdotação — para declará-los no Censo Escolar e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras a seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. Todavia, os discursos produzidos diariamente nas escolas são contrários ao que indica o documento orientador, dificultando o acesso e permanência dos estudantes PEE no AEE (BRASIL, 2014).

Na contramão do que temos visto, Meirieu (2005, p. 44) nos ajuda a pensar o papel da escola:

> Abrir a escolas para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

Nesse contexto de luta pela garantia de direitos, deparamo-nos com escolas adotando velhas práticas, que, por vezes, motiva pais a recorrerem ao Ministério Público quando sentem seus direitos negligenciados. Assim sendo, a escola se vê obrigada a cumprir o que prevê a lei e, mesmo que de forma velada, passa a enxergar essa família como "inimiga".

Dos 74 estudantes PEE matriculados no município, 63 pertencem à rede municipal, sendo apenas 11 matriculados na rede estadual, como demonstramos na Tabela 1.

Tabela 1 – Demonstrativo dos estudantes PEE matriculados nas escolas do município

Escolas	**N.º de alunos PEE**
Creche Municipal *Pingo de Gente*	-
Pré-Escola Municipal *João Bolinha*	09
Pré-Escola Municipal *Pituchinha*	-
Escola Municipal *Justino Alves*	01
Escola Estadual *Lídio Almeida*	02
Escola Municipal *José Pedro*	01
Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*	52
Escola Estadual *Walmir Almeida Costa*	09

TOTAL	74 alunos

Fonte: Dados da Secretaria de Educação (2021).

Levantamos essas informações referentes ao quantitativo dos estudantes PEE do município em visita à Secretaria de Educação no início da pesquisa, bem como a quantidade de matrículas da SRM na escola lócus da pesquisa e a especificidade de cada estudante. *A priori* pesquisamos o perfil das escolas do Município de Rubim, logo vimos que a Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz* atende o maior número de matrículas de alunos da Educação Básica, bem como a maior demanda de estudantes PEE. Pelo número de matrículas e pela diversidade do público atendido, escolhemo-la como o lócus de nossa pesquisa.

Como consta na Tabela 1, a Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz* atualmente possui 52 estudantes PEE matriculados e frequentes, com oferta de AEE na SRM, com atendimento no contraturno, matutino e vespertino, seguindo um cronograma de atendimento semanal para garantir o atendimento a todos os estudantes matriculados.

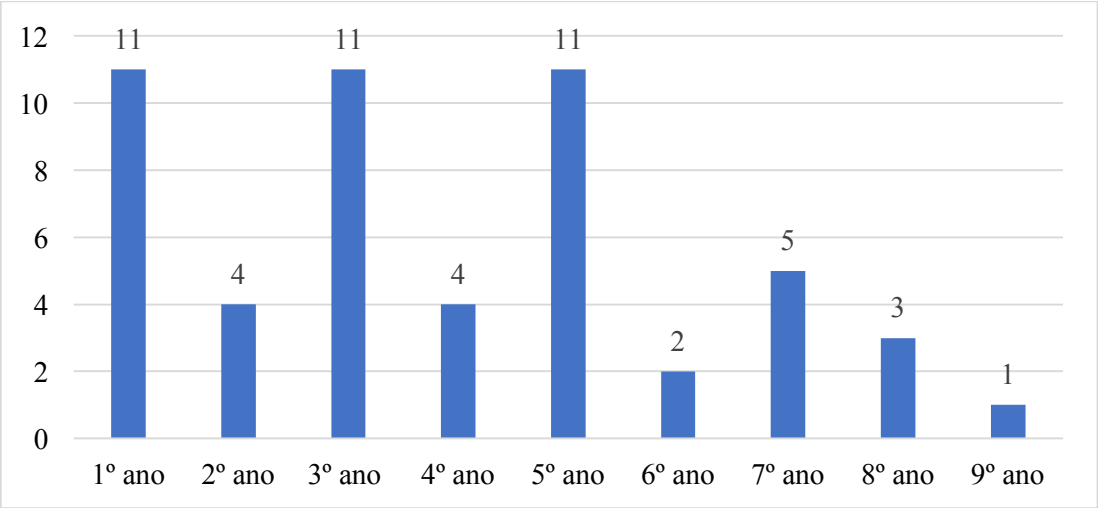
A SRM é o espaço estabelecido para atender aos estudantes PEE. Segundo a Resolução n.º 11/2008, essas salas estão configuradas por área de deficiência, e os atendimentos devem acontecer em horários programados, de acordo com a necessidade dos alunos, em período contrário ao que eles frequentam a classe comum. O apoio oferecido aos alunos na sala de recursos, bem como o desenvolvimento das atividades, deve ser limitado até duas aulas semanais (BRASIL, 2008b).

A organização para atender os alunos na SRM pode ser constituída por estudantes de qualquer ano de escolaridade, etapa ou modalidade de ensino. Mas, para atuar como professor nas SRM, os docentes deverão ter formação na área de Educação Especial, observada a prioridade conferida ao docente habilitado. Ainda de acordo com a Resolução SEE n.º 11/ 2008, "o encaminhamento dos alunos de que trata o *caput* deste artigo para serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos far-se-á somente após avaliação pedagógica realizada em conformidade com o disposto na presente resolução." (BRASIL, 2008b, p. 1).

A avaliação pedagógica é intrínseca a qualquer processo pedagógico. É por meio dela que são definidos os caminhos a seguir e os espaços a percorrer. Uma escola inclusiva, ao avaliar seu aluno, levanta informações de relevância para garanti-lo em sua inserção nos espaços ainda não percorridos, de modo a assegurar, além da matrícula, a inclusão escolar.

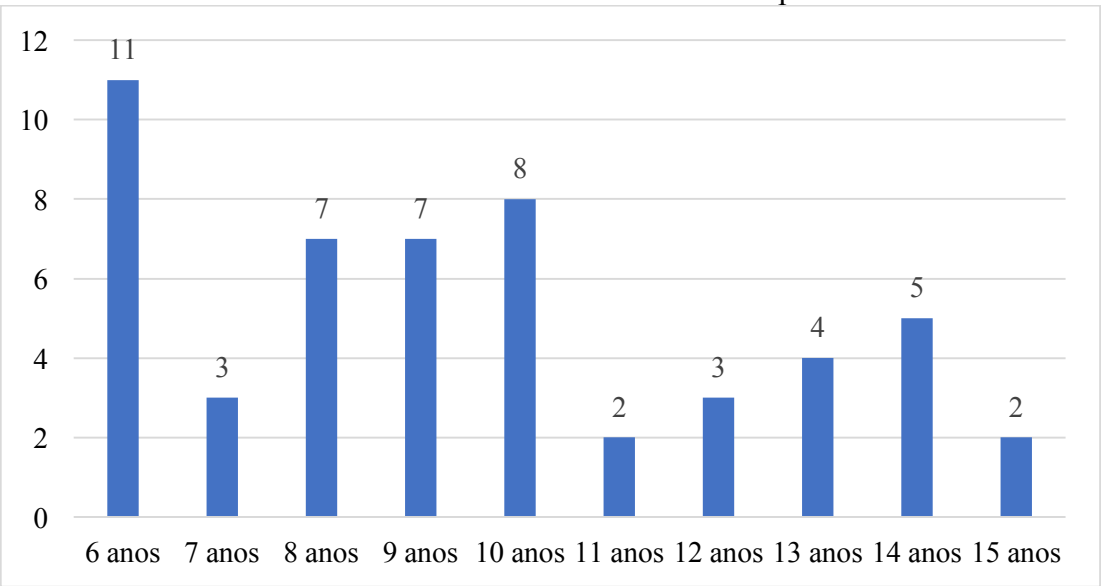
Para tomar conhecimento de como são localizados os estudantes PEE matriculados na SRM, construímos os Gráficos 1 e 2:

Gráfico 1 – Estudantes da SRM na EMCMF[18] por ano de escolaridade



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Gráfico 2 – Estudantes da SRM na EMCMF por idade



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 1 mostra que, atualmente, o maior número de matrículas localiza-se no primeiro, no terceiro e no quinto ano. Esse dado comprova a universalização do ensino na

[18] Por vezes, usamos esta abreviação EMCMF para fazer referência à escola pesquisada Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*.

peculiaridade das políticas de Educação Especial e mudanças estruturais no que se refere às formas de organização dos serviços em sua articulação com a escola de Educação Básica.

A partir de 2003, no âmbito das políticas educacionais propostas na gestão do Presidente da República *Luis Inácio Lula da Silva*, iniciou-se um processo de mudança na organização dos "serviços" de Educação Especial a partir do Programa de Implantação de SRM. Esse movimento consolida-se com o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a). Nesse sentido, percebemos que as políticas de perspectiva inclusiva na educação estão em desenvolvimento no Brasil mediante a inserção escolar gradativa dos sujeitos na escolaridade obrigatória (GARCIA, R., 2016).

O Quadro 3 mostra o perfil dos estudantes que frequentam a SRM.

Quadro 3 – Perfil dos estudantes que frequentam a SRM da EMCMF

Perfil do aluno apresentado pelo familiar responsável	**N.º de alunos**
Cid 10- q 85.0- Neurofibromatose do tipo 1	01 aluno
Cid 10- G 40.9 Epilepsia e Síndromes epiléticas idiopáticas definidas por sua localização (focal parcial) com crises de início focal	01 aluno
Distúrbio da atenção e da atividade - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	03 alunos
Síndrome de Turner	01 aluno
Epilepsia associada a atraso de desenvolvimento neuropsicomotor	01 aluno
Transtorno de conduta	01 aluno
G40- Epilepsia e síndrome epilética G 91.0- Hidrocefalia comunicante F 70.1- Retardo mental leve F 81.3- Transtorno misto do desenvolvimento escolar	01 aluno
Cid 10 -F 71.1- Retardo mental moderado	01 aluno
Cid 10 -F71.1- Retardo mental moderado Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor	01 aluno
Cid 10 -D80.1- Paralisia cerebral diplégica espástica	01 aluno
Cid 10- F70.1- Retardo mental leve Comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento	01 aluno
G40.9- Epilepsia não especificada 71.1- Retardo mental moderado Comprometimento significativo do comportamento	01 aluno
Cid 10- F71.0- Retardo mental moderado Atraso importante no desenvolvimento neuropsicomotor	01 aluno
Cid 10- F 71.9- Retardo mental moderado sem menção de comprometimento do comportamento	01 aluno
Cid 10- G80-9- Paralisia cerebral não especificada Atraso do desenvolvimento psicomotor e crises epiléticas	01 aluno
Cid 10- F 73- Retardo mental profundo Atraso no DNPM secundário à prematuridade, com dismorfismos, agitação	01 aluno
Toxoplasmose Baixa visão	01 aluno
Cid 10- F81.3- Transtorno misto de habilidades escolares F70- Retardo mental leve	01 aluno

Perfil do aluno apresentado pelo familiar responsável	N.º de alunos
F06.8- Outros transtornos mentais	

Fonte: Dados da Secretaria de Educação (2021).

Para iniciar o AEE na SRM, inicialmente, os professores elaboram o PEI com base no perfil apresentado pelos familiares responsáveis pelos estudantes. Posteriormente, com fundamento no desempenho na sala de aula do ensino regular, este vai ganhando mais estrutura para o atendimento ao longo do processo. Os demais alunos que não possuem laudo se amparam pela Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECAD/DPEE[19] (RUBIM, 2019a).

3.4.2 Formação dos professores: a base do processo

O professor, ao ingressar na carreira como profissional da Educação, deve ter uma formação que faça jus à função exercida por ele. Inicialmente, apenas a formação inicial lhe dará direito ao ingresso; no entanto, no desenrolar do labor, faz-se necessário ampliar os conhecimentos acerca das necessidades de seu público. Para Tardif (2002, p. 35), todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os conhecimentos contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada.

A prática docente está intrinsecamente ligada à formação dos profissionais que têm em suas salas de aula estudantes PEE. A Lei de Diretrizes Bases n.º 9.394/96, determina, em seu artigo 62, que

> [...] a educação de docentes para atuar na Educação Básica [se faria] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, [2015]b, p. 42)

Dessa forma, a questão central na formação dos professores está em relacionar a teoria com a prática. Segundo Pimenta (1995, p. 61), a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto questão social.

[19] Nota Técnica n.º 04/2014/ MEC/SECAD/DPEE. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar

No Brasil, ainda há muitos professores sem formação didático-pedagógica. Segundo dados do censo escolar de 2007, a profissão docente encontra-se ainda diferenciada e fragmentada, revelando uma série de problemas e desafios (BRASIL, 2009b). Recai sobre os professores uma pressão para melhor desempenho, por conseguinte, para aprimorar os resultados nas avaliações em larga escala.

Partindo desse cenário, Damasceno (2006, p. 23) entende que "[...] a formação de professores para o atendimento da diversidade dos estudantes com deficiências não deverá apenas se circunscrever em torno dos métodos e técnicas, porque apenas esses não darão conta das diversas e diferentes condições pedagógicas não previstas do cotidiano escolar inclusivo." Os professores é que terão que desenvolver uma postura investigativa para o enfrentamento e a superação dos desafios cotidianos.

Para iniciar na carreira de professor, a formação inicial docente é ligeiramente ligada à regência em que pretende atuar. No decorrer da carreira, há investimentos na formação. Também há professores que se contentarão com o conhecimento que foi produzido em sua formação inicial e se darão por satisfeitos.

Para Ferreira (2006, p. 227), a formação inicial

> [...] diz respeito exclusivamente à formação institucional, em espaços distintos, tais como: universidades, faculdades, institutos superiores, cursos de magistério, entre outros, onde muitos estudantes ainda não são professores e também não atuam em escolas ou serviços educacionais informais, preparando-os para a docência, seja ela em vários níveis de ensino como: educação infantil, ensino básico, ensino médio, etc.

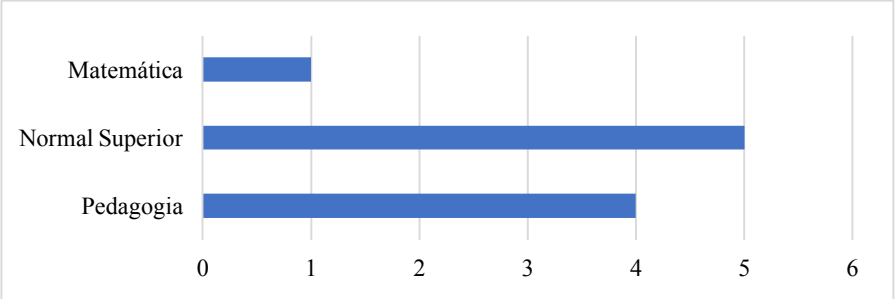
Oliveira (2004, p. 240) já concebe a formação inicial sob a ótica da Educação Inclusiva:

> Pensarmos que na formação inicial do professor, os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial devem ser amplamente debatidos, como colocado na resolução do CNE/CEB nº01/2002. Esses conhecimentos capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implementarem adaptações curriculares. Os programas de formação deveriam apresentar mudanças qualitativas substanciais, que realmente oferecem novas possibilidades para os professores lidarem com a pluralidade do contexto da sala de aula.

No entanto, o período da formação inicial não atende a todos saberes necessários para a efetivação da docência, bem como para o desenvolvimento de estratégias pedagógica numa conjuntura em que precisamos estar em constante atualização.

No Gráfico 3, observamos a formação inicial dos professores entrevistados.

Gráfico 3 – Formação inicial dos professores da EMCMF



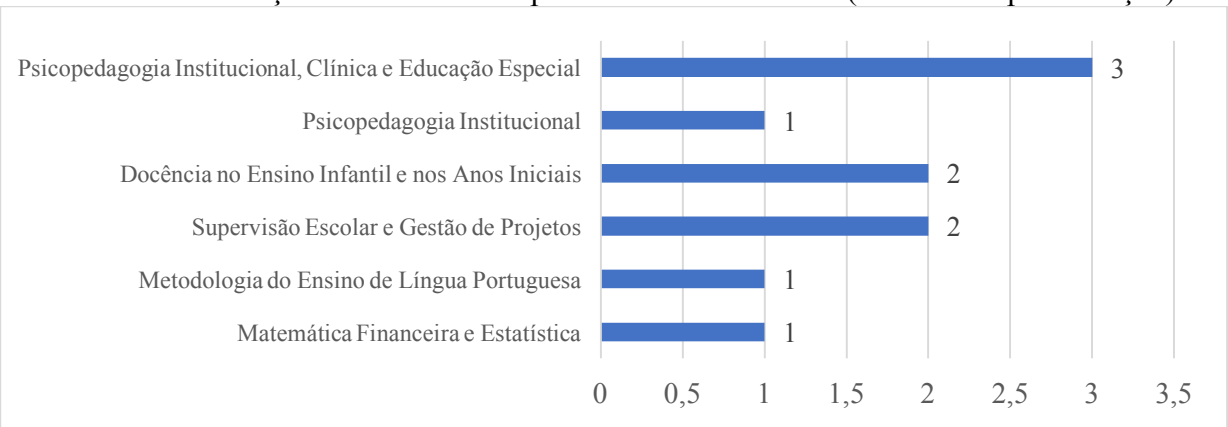
Fonte: Dados do questionário *Google Forms* (2021).

O Gráfico 3 mostra que a formação inicial dos professores é em Normal Superior, Pedagogia e Matemática. Houve um período, na história da formação dos professores, que a formação inicial ocorreu com o objetivo de atender às exigências ao artigo 62 da LDB. Ao passo que o governo municipal criou parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) com o intuito de promover a formação superior a todo quadro do magistério.

No âmbito da organização do trabalho escolar, que se desdobra no fazer pedagógico o docente vai incorporando os saberes que, ao longo de sua trajetória, vão sendo tecidos por meio de vivências e oportunidades. Assim, vai modificando-se, adaptando-se e reconstruindo-se. Nas palavras de Tardif (2002), o saber do professor não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas uma construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática".

O Gráfico 4 nos mostra os primeiros cursos de formação continuada, na modalidade de especialização dos professores participantes da entrevista. Alguns professores já cursaram uma segunda ou terceira especialização.

Gráfico 4 – Formação Continuada dos professores da EMCMF (Primeira Especialização)



Fonte: Dados do questionário *Google Forms* (2021).

A formação continuada pode se configurar em possibilidades de a escola pensar soluções acerca do desenvolvimento dos estudantes do PEE. De acordo com Nóvoa (1995, p. 925),

> a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem, como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

À medida que cada professor investe em sua formação para melhor atender seu aluno, há um ganho significativo nas práticas educativas do fazer pedagógico. Quando a instituição promove formação, junto com o planejamento coletivo da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, a Educação Especial vai ganhando uma identidade, um delineamento do que se propõe e do que se espera diante do ensino ofertado aos estudantes PEE.

Segundo Mazzotta (2011), são relativamente poucos os municípios brasileiros que contam, em sua rede de ensino, com recursos educacionais municipais apropriados para a educação dos estudantes PEE, visto que é por meio de investimentos formativos e financeiros que essa teia vai sendo tecida. Em função da formação dos professores, todo o processo sofre alteração, desde sua forma de pensar até sua atuação.

Nesse contexto, entendemos que, sem formação, nada acontece e o sentimento que se reproduz a todo tempo é o de que o AEE é reforço escolar, em que são reproduzidas as mesmas práticas da sala de aula. A própria mística da docência como ideal profissional entra em crise quando nosso foco na sala de aula está entre o passar a matéria ou a educação (ARROYO, 2013, p. 26).

Estudos sobre a formação docente no Brasil constatam que apenas no século XX começou a expansão da escolarização da população brasileira. Por muito tempo, a escolarização foi privilégio das elites, apesar de existir propostas educacionais; os documentos apontam que não havia uma política inclusiva voltada para a população geral na escola (GATTI; BARRETO, 2009).

Ainda em consequência do pouco acesso à formação continuada, os dados coletados na pesquisa demonstram a realidade das condições formativas dos professores que trabalham com Educação Especial. O Quadro 4 mostra que, entre os 10 professores entrevistados, apenas 5 possuem alguma formação em Educação Especial.

Quadro 4 – Formação Continuada em Educação Especial

Formação em Educação Especial	
10 professores	
Participante da pesquisa	**Formação em educação Especial**
Prof. 1[20]	Graduação em Educação Especial em curso
Prof. 2	Especialização em Educação Especial/ 600h.
Prof. 3	Educação Inclusiva para profissionais da rede pública de Ensino de MG/ 120h. Educação Especial e Inclusiva com Neuropsicopedagogia
Prof. 4	-AEE- Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Física, Intelectual/240h. -Educação Inclusiva/120h. -Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva /240h. -Educação Inclusiva/40h. -Transtornos Globais do Desenvolvimento/ 120h. -Curso Básico de Libras/180h. -Aperfeiçoamento em Alfabetização para Estudantes com deficiência/180h.
Prof. 5	Cursando a graduação em Educação Especial
Prof. 6	Não possui nenhuma formação em EE[21]
Prof. 7	Não possui nenhuma formação em EE
Prof. 8	Não possui nenhuma formação em EE
Prof. 9	Não possui nenhuma formação em EE
Prof. 10	Não possui nenhuma formação em EE

Fonte: Dados do questionário *Google Forms* (2021).

A formação dos professores é um ponto que precisa ser considerado, visto que ela se constitue por etapas. Sabe-se que a formação inicial não dá conta de atender as demandas atuais, intensificando a necessidade da formação contiuada na trajetória profissional.

Recentemente, os professores e os alunos vêm aprendendo que a diversidade invade as salas de aula, as ruas, as vilas. Logo, as classes das escolas públicas são um encontro-presença dos diversos, um aprendizado tenso carregado de preconceitos, mas também de experiências a explorar (ARROYO, 2013). Arroyo (2013, p. 370) define a escola:

> A escola não é mais um entre os lugares de luta, de ocupação, mas carrega a força simbólica de direito aos lugares por cidadania, justiça e dignidade. Escola território é mais do que escola. É passagem para outros lugares sociais. É garantia de posse, de direito à terra, ao loteamento ocupado. A escola e a capela atribuem legitimidade a processos de tantas lutas por ocupações, assentamentos no campo e nas periferias urbanas. A cultura política popular capta esse peso simbólico da escola como legitimadora de lutas por lugares.

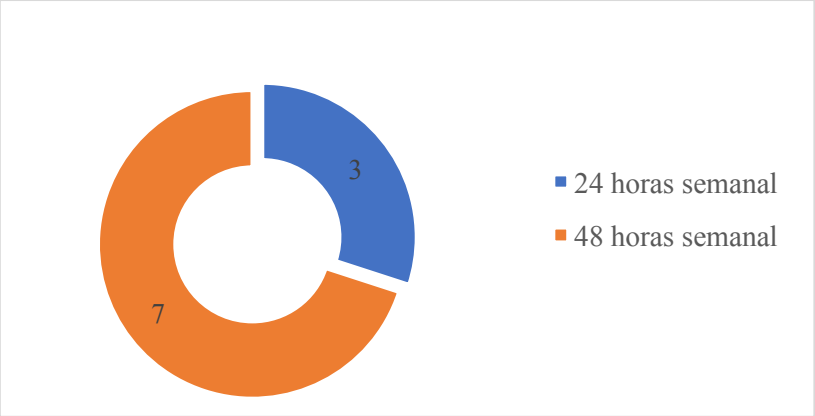
[20] Usamos a identificação de Prof. 1 até Prof. 10 apenas para enumerar o quantitativo de professores que possuem ou não formação em Educação Especial. Esse critério não tem relação com a identificação dos participantes nas entrevistas.

[21] Os professores foram enfáticos nas entrevistas sobre o quanto a ausência de formação na área da Educação Especial faz falta no exercício da função.

Nessa concepção de escola, qual o lugar do currículo? A escola está produzindo saberes significativos a quem? Essa escola está a serviço de quem? São tantas lacunas, tantos devaneios, posturas sendo confundidas, espaços de luta sendo silenciados. De qual currículo estamos falando, o que oprime ou o que liberta? O debate acerca da formação continuada precisa ser estabelecido com os professores. Veremos a seguir, com as entrevistas semiestruturadas, à qual concepção de currículo a escola e os professores servem.

Sabemos que o trabalho do professor se dá mediante um conjunto de atributos que contribuem com a qualidade do ensino. Todavia, ao analisar a carga horária semanal de trabalho dos professores, apresentada no Gráfico 5, pensamos no quanto se acumulam tantas outras atribuições, que acabam contribuindo com o desmonte da educação. Diante do exposto, promover educação de qualidade nestes tempos tem sido um constante desafio.

Gráfico 5 – Carga horária semanal dos professores



Fonte: Dados do questionário *Google Forms* (2021).

No próximo capítulo, descrevemos aspectos históricos, acadêmicos e contemporâneos da pessoa com deficiência. A pesquisa também apresenta aspectos históricos da Educação Especial no Brasil e apontamentos de estudos sobre currículo e Educação Especial no período de 2010 a 2020.

4 ASPECTOS HISTÓRICOS, ACADÊMICOS E CONTEMPORÂNEOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII. Desde então, ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. O corpo com deficiência somente se delineia quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência (DINIZ, 2002, p. 4). A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem ache que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana (DINIZ, 2002).

No Brasil recém-desbravado, os colonizadores observaram que os habitantes nativos raramente apresentavam deficiências. Entretanto, a realidade vivida pelos europeus em terras tropicais era exaustiva. O clima castigava os estrangeiros, e a existência de um inseto que se alojava sob as unhas causou grandes males. Tal inseto chegava a afetar com seriedade algumas juntas do corpo (SILVA, O., 1987).

Segundo Otto Silva (1987), o contato com outras raças produziu grandes consequências aos índios, dentre elas, as deficiências. Alguns historiadores apontam o infanticídio[22] como a causa da quase inexistência de deformidades entre os índios, até começarem a perceber o aumento no índice de deficiência entre os nativos recém-nascidos. Não menos devastadora foi a história dos negros escravizados, trazidos da África, amontoados nos porões dos navios, que, além de serem vítimas de moléstias e pestes, geralmente causadas pela falta de alimentação, supunham que as deficiências eram consequências dos castigos, maus tratos e acidente nos engenhos.

Diniz (2002) é enfática ao afirmar que deficiência é um conceito complexo, que não só reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinam uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente[23].

Quando falamos de deficiência, apresentamos uma definição envolvida por contradições. Brogna (2009) nos apresenta uma enorme variedade de deficiências de funções

---

[22] Termo jurídico dado à morte do filho provocada pela mãe por ocasião do parto ou durante o estado puerperal.

[23] A ideologia que oprime os deficientes supõe que há uma superioridade dos corpos não-deficientes em comparação com os deficientes (DINIZ, 2002).

ou estruturas corporais[24], etiologias (de causas adquiridas ou congênitas), duração (permanentes, progressivas ou transitórias) e gravidade (leves, moderadas, severas), que se combinam entre si das mais variadas maneiras e fazem impossível definir um "tipo ideal" de pessoa com deficiência: é o aspecto individual, orgânico, corporal ou funcional. Historicamente, as definições têm variado, manifestando modos contrários, contraditórios e ambíguos de delinear o problema (BROGNA, 2009).

De acordo com Sassaki (1997), quando analisada a situação da pessoa com deficiência, devemos considerar uma demarcação histórica perante os conceitos que a humanidade aprendeu a aperfeiçoar. A pessoa com deficiência passou por um grande período de exclusão social, sendo ridicularizada e extremamente humilhada, considerada incapaz de se relacionar. Posteriormente, a segregação institucional, mediante confinamento no interior de instituições e centros de convivência, foi a solução considerada mais adequada para trabalhar as questões do deficiente.

A visão da deficiência é a de uma enfermidade ou de um problema de saúde que pode ser curado ou reparado. O princípio de divisão, organizador das práticas, é a cura ou reparação. Os saberes científicos sobre a cura ou reparação, que se transformam em capitais prioritariamente culturais e simbólicos, e aqueles que os possuem ocupam posições dominantes (BROGNA, 2009).

Atualmente, com a proteção dos direitos humanos, os deficientes se anunciam sob o signo da pluralidade e da diversidade de estilos de vida. É nesse novo marco teórico e político que o tema da deficiência assumirá a centralidade da agenda das políticas sociais e de proteção social nas próximas décadas (DINIZ, 2002).

Os desdobramentos das legislações abrem espaços para a promoção da inclusão, indicam os avanços e os retrocessos na Educação Especial no Brasil, delineando a forma como as políticas públicas educacionais foram pensadas e construídas rumo à Educação Especial. Nessa direção, elencamos os marcos legais nacionais que asseguram o direito de igualdade com vistas a garantir que todos os alunos frequentem o sistema regular de ensino.

É importante conhecermos esses marcos legais para compreendermos melhor a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, que afirma ser a Educação Especial (EE)[25] responsável por responder pela oferta do

---

[24] Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS) e sua Classificação Internacional do Funcionamento, da Deficiência e da Saúde (CIF), Nações Unidas (2001).

[25] A definição geral da Educação Especial está no art. 58 da Lei n.º 9.394/1996: "Modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotados." (BRASIL, [2015]).

AEE[26]. A educação é não só um direito atribuído a todo cidadão, mas também o caminho para o desenvolvimento humano e de suas potencialidades, bem como instrumento de luta pela garantia dos direitos dos grupos socialmente excluídos.

É preciso destacar que as políticas públicas representam uma arena de disputas e que o processo histórico não é linear, pois não houve só avanços em sua trajetória. Na verdade, o movimento da educação é muito ondulatório; em muitos momentos, ele avança e, em outros, regride. Pensar nas políticas de Educação Especial implica reconhecer esse movimento, em que, em alguns períodos, tivemos pautas de governo mais progressistas e, em outros, nem tanto. Fazendo essa revisão histórica, é possível perceber que, em se tratando de pessoas com deficiência, os movimentos mais conservadores tendem a pensar uma perspectiva mais assistencialista, justificando os espaços segregados como a melhor forma de atender e disponibilizar recursos e serviços a esse segmento da população, ao passo que governos com pautas mais progressistas tendem a aderir a propostas mais inclusivas, que reconheçam as diferenças e se pautem pela diversidade.

Garcia e Kuhnen (2020) nos chamam a atenção para o regime da ditadura civil-militar e a égide dos acordos com organismos internacionais, em um contexto político mundial do avanço do neoliberalismo. Nesse momento, deu-se no Brasil a implantação de uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos alunos com deficiência em todo o país como política de integração social do deficiente.

Destarte, nessa conjuntura política e econômica, foi sendo organizada uma política de Educação Especial nacional. Esta incorporou em suas bases o modelo, os serviços e a racionalidade da iniciativa assistencial privada, como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), cuja atuação no setor se articulou ao poder público, como relatam Garcia e Kuhnen (2020).

Kassar (2011) argumenta que três dimensões são marcantes na circulação das ideias em torno da Educação Inclusiva. Primeiro, há as mudanças relativas ao atendimento das pessoas com deficiência ocorridas após a Segunda Guerra Mundial, que significaram, em alguns países, garantia de emprego e de matrícula das crianças com deficiência nas salas de aula comuns. Depois, temos as ações dos movimentos sociais, compostos pelas próprias pessoas com deficiência, por familiares e profissionais atuantes na área. Por fim, estão a definição e a circulação de convenções internacionais reconhecidas e ratificadas em vários países, entre os quais se insere o Brasil.

---

[26] Ao longo do texto, utilizamos a sigla *AEE* como equivalente ao Atendimento Educacional Especializado. A utilização desta sigla está prevista na Resolução n.º 04/2009 CNC/CEB.

É importante reconhecer que, na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN), Lei n.º 4.024/1961, já afirmava que "a educação de excepcionais deve no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação afim de integrá-los na comunidade." (BRASIL, [2019]). Não devemos nos prender aos termos que já foram superados, mas sim considerar o quão progressista é esse documento em se tratando das pessoas com deficiência, já se falava na integração desse segmento da população no sistema geral da educação.

Posteriormente, não houve desdobramento desse documento, mas sim o desenvolvimento de pautas mais assistencialistas. O Brasil caracterizou-se pela multiplicação de escolas especiais. Em 1969, havia, aproximadamente, 800 unidades em todo território nacional. Na década de 1970, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), e o Estado assumiu a responsabilidade para o atendimento desse segmento. É importante compreender como os caminhos se diferenciam em ambos os documentos, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692/1971 alega "que as deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável por idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial", portando uma narrativa totalmente diferente do que se propunha anteriormente (BRASIL, [20--]b).

Nesse período, países desenvolvidos já discutiam o movimento de integração de pessoas com deficiência, enquanto no Brasil continuava em plena institucionalização. Há registros históricos de lutas sociais no Brasil empreendidas por grupos marginalizados na década de 1980 (MAZZOTTA, 2011).

A Educação Inclusiva no país se expandiu a partir da década de 1990. Sua trajetória é marcada por histórias de conquistas das pessoas com deficiência que se organizaram e alcançaram direitos individuais e coletivos. A Constituição de 1988 no processo de redemocratização do país (Art. 208) define que "o Atendimento Educacional Especializado deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino." (BRASIL, 2016, p.137). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394/1996 tira o termo *especializado* e o substitui por Atendimento Educacional, o qual será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas do aluno, não for possível sua integração nas classes de ensino regular. No Art. 58, explicita-se:

> Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos Público-Alvo da Educação Especial.
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, [2015]b, p. 19)

Além disso, o artigo 59 da LDBN determina que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades." (BRASIL, [2015]b, p. 40). No que diz respeito aos professores, estes devem ter especialização adequada, seja ela em nível médio ou superior, quanto ao atendimento especializado, como também se assegura aos outros professores do ensino regular, é preciso capacitar-se para melhor atender a demanda em classes comuns.

Diante do disposto na LDBN n.º 9.394/1996, esse direito vem sendo conquistado e garantido paulatinamente nas escolas de Educação Básica. Contudo, faz-se necessário considerar as condições precárias de recursos nos municípios, bem como o interesse no campo da gestão educacional. Durante o governo Lula (2003-2011), a Educação Inclusiva torna-se uma política que circunda nacionalmente. No primeiro ano de seu primeiro mandato, surge a política *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos por meio de processos de formação de gestores e de educadores nos municípios brasileiros (PADILHA, C., 2015).

De acordo com a Lei n.º 9.394/1996, o AEE voltado ao PEE deve ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino, quando for necessário, para atender às necessidades específicas. A oferta desses serviços deve iniciar-se na Educação Infantil, ou seja, na faixa etária de 0 a 5 anos (BRASIL, [2015]b). É importante frisar que, mesmo com a organização do sistema educacional inclusivo, com a perda aparente do protagonismo da Educação Especial, as instituições privado-assistenciais como as APAE, nunca deixaram de receber verbas públicas (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Para Jannuzi (2012), a história da educação dos deficientes vem desenvolvendo-se por meio de tentativas práticas, muitas vezes, criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares. Também envolve a observação e esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudar-lhes a sobreviver e, ainda, a aplicação de conhecimentos auferidos nas diversas ciências.

A partir dos anos 2000, vimos a implementação da Educação Especial acontecer ainda a passos lentos. O ano de 2001 é o momento em que se identifica a primeira iniciativa de intervenção nas diretrizes da Educação Especial no Brasil, por parte do Ministério Público, cuja

posição se fez presente posteriormente na elaboração do documento *Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), divulgado em 2008.

De acordo com Meletti e Ribeiro (2014), ocorreu o aumento de matrículas na escola regular entre 2006 e 2012, mas a redução delas nas instâncias segregadas de ensino não acompanhou a mesma proporção. É possível que esse fato decorra da ampliação do atendimento educacional, com incorporação de alunos que não tinham acesso a nenhum tipo de escolarização, fosse ela regular ou segregada.

Com a efetivação do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, há mudanças na SECADI e na Diretoria de Políticas de Educação Especial. No ano seguinte, a SECADI abriu diversos editais para seleção de consultores especialistas para subsidiar estudos de documentos de educação especial brasileira (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2017a, 2017b).

O ano de 2018 foi o momento em que ocorreu uma movimentação implícita de revisão da política assumida por parte do governo federal (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). Ressaltando que a SECADI foi extinta em 2019 tão logo o ex-ministro Vélez Rodrigues assumiu o MEC e ainda nessa direção, em 2020, aprovou-se o novo decreto do governo federal sobre a Educação Especial, publicado no dia 30 de setembro de 2020, intitulado *Políticas nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida* (Decreto n.º 10.502).

Plaisance (2021) argumenta que essa formulação parece operar uma estranha mistura entre as orientações tradicionais ligadas à Educação Especial e as orientações mais modernas em direção à Educação Inclusiva, alinhadas a tendências internacionais. Contrários às medidas segregativas, muitos especialistas, aliados a alguns grupos de defesa das pessoas com deficiência, denunciam um grande retrocesso ao preconizar escolas e classes especiais, separadas das escolas de ensino regular. Destarte, no dia 18 de dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal formou maioria para criticar e derrubar o decreto presidencial, com este argumento: “a medida incentiva a criação de escolas e classes especializadas para pessoas com deficiência em vez de priorizar a inclusão dos alunos, como determina a Constituição.” (PLAISANCE, 2021).

4.1 Aspectos históricos da pessoa com deficiência

> [...] nada do que um dia aconteceu deve ser considerado perdido para a história. (BENJAMIN, 1994)

Dar visibilidade à história é oportunizar reflexões acerca das condições precárias que ainda hoje vivem as pessoas com deficiência. O que Benjamim (1994) propõe é não ignorar nada do que um dia aconteceu. Portanto, os modos de vida da pessoa com deficiência elencados por Otto Silva (1987) e Brogna (2009), bem como os mecanismos que a sociedade desenvolveu para lidar com a questão da deficiência devem suscitar debates em direção à potencialização de ações inclusivas nos diversos campos da sociedade.

Segundo Otto Silva (1987), uma das primeiras pessoas com deficiência foi Noé. Seus pais acreditaram que o bebê de olhos claros, pele rosada e cabelos muito brancos (com as características de um albino), fosse filho de anjo, pois a criança não tinha nenhuma semelhança com seus parentes de cabelos e olhos escuros.

De acordo com o autor, desde quando o ser humano tomou consciência das limitações de suas capacidades, passou a considerá-las como um castigo das divindades. Ser eternamente incapacitado para certas atividades, em alguns grupos sociais, era ser condenado à morte, pois o ser humano, em seus primórdios, era nômade e dependia, principalmente, de atividades físicas para a obtenção de alimento. Raciocinar, enxergar, correr e ouvir era essencial para as atividades de caça. O indivíduo com limitações causadas pela deficiência e, consequentemente, impossibilitado de contribuir com a sobrevivência do grupo era, na maioria das vezes, abandonado a sua própria sorte.

Entender a deficiência como um problema individual corresponde à cultura, às normas e à organização político-econômica da sociedade que mantém (no discurso e nas práticas) essa função (BROGNA, 2009). O tipo de organização econômica e política se inter-relaciona com as representações e modelos culturais, condicionando a particularidade biológica-comportamental que será considerada deficiência e o trato que ela receberá. Sociedades nômades ou sedentárias, com economias de subsistência ou com produção excedente, industrializadas ou artesanais, sociedades altas ou escassamente fragmentadas, sem dúvida, cada uma delas definirá e legitimará critérios para determinar qual particularidade significa deficitariamente, quais serão deficientes e como se deve tratá-los. A inter-relação da organização econômica e social e a cultura gera epistemes em determinadas épocas, que se condensam nos postulados da ciência, da tecnologia e da religião, os quais são transmitidos

como parte do *habitu*s dominante, principalmente por meio das instituições escolares (BROGNA, 2009).

Na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus podiam sacrificar os filhos que nasciam com alguma deficiência. Segundo Pessotti (1984), no período conhecido como Idade Média (século XV), as crianças que nasciam deformadas eram jogadas nos esgotos da Antiga Roma. As leis romanas não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. A população encarava o nascimento desses sujeitos como castigo de Deus, e os supersticiosos viam-nos como feiticeiros ou bruxos.

Em casos raros, a pessoa com deficiência encontrava outras atividades com seus companheiros. O destino dado aos deficientes na antiguidade era incerto e dependia muito do grupo em que eles viviam. Caçar era o orgulho do macho, cuidar da prole era função da fêmea. Muitas vezes, o desvio dessas funções não era bem aceito pelos membros do grupo, mas todas as ações eram em prol da organização social.

Com o fortalecimento do Cristianismo, o desenvolvimento das questões fraternas e de piedade, a deficiência deixou de ser vista como castigo de Deus, e a pessoa com deficiência passou a ser aceita como alguém que tem alma e deve ser cuidada com amor, conforme relatam Monteiro *et al.* (2016). Segundo Pessotti (1984, p. 4), o Cristianismo modifica o *status* do deficiente que "[...] passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou tecnológico não correspondera, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos."

Entre os hebreus, algumas deficiências eram características próprias da escravidão, por exemplo, orelhas, mãos e dedos ou nariz cortados, olhos vazados etc. Outras eram características de castigos por crimes. As famosas penas mutiladoras também eram muito frequentes no Egito Antigo (SILVA, O., 1987). Com o desenvolvimento industrial, a partir do século XVIII, os descuidos no manejo de máquinas formaram também grandes causas de mutilações em trabalhadores, que posteriormente não tinham nenhum auxílio, sendo simplesmente substituídos por outros que exerciam suas funções com maior eficiência.

Algumas causas de deficiências atualmente, como acidentes de automóvel, ferimento por armas de fogo, consumo de tabaco e outras drogas, guerras, violências urbanas etc., podem também ter existido em outras épocas, no entanto, marcam o período vivido pela humanidade, dada a frequência com que ocorrem. Por exemplo, a Lesão por Esforços Repetitivos (LER) tornou-se mais frequente devido ao surgimento da máquina de escrever e, posteriormente, do computador, que obriga a utilização intensa de teclados.

Cada povo, segundo suas heranças culturais, tem uma concepção sobre a deficiência e, consequentemente, possui atitudes diferenciadas em relação a algum membro da sociedade que

apresenta uma incapacidade. No entanto, encontram-se também inúmeras semelhanças entre alguns povos quanto a esse comportamento.

Atitudes de aceitação, apoio e assimilação foram percebidas no comportamento de alguns povos originários em diversas regiões do planeta, como descreve Otto Silva (1987). Localizados às margens do Lago Salgado de Rudolf, no Quênia, os povos Aona têm um grande respeito aos cegos, pelo fato de acreditarem que eles mantêm relações diretas com espíritos que moram no fundo do lago. Os cegos participavam ativamente da pescaria, atirando a lança no local certo. Os povos Azane, habitantes das florestas situadas entre o sul do Sudão e o Congo, tratavam seus deficientes com muito carinho. Apesar de acreditarem em feitiçaria, não relacionavam as incapacidades com o sobrenatural. As crianças deficientes eram muito bem tratadas. Dedos adicionais eram considerados como virtudes. Os Pés Negros, da América do Norte, respeitavam e cuidavam muito bem de seus familiares com deficiência. Mesmo se fossem necessários alguns sacrifícios, as pessoas deficientes eram de responsabilidade de seus familiares.

Por outro lado, alguns povos originários abominavam as pessoas com deficiência. Suas atitudes chegavam a ser absurdas, se analisadas do ponto de vista das sociedades ditas civilizadas. Como é o caso dos habitantes da Ilha de Bali, na Indonésia, que são/eram proibidos de manter contatos com pessoas que se distanciam dos padrões ditos normais, como albinos, hansenianos, deficientes físicos ou mentais. Os Esquimós costumavam abandonar pessoas com deficiência ou idosos a sua própria sorte, em locais desertos, de preferência em encruzilhadas para serem devoradas por ursos brancos. Dessa forma, esses animais seriam bem alimentados e conservariam uma pele bonita, a qual poderia ser utilizada como agasalho pelos humanos (SILVA, O., 1987).

Como acontecia em Esparta, o direito romano não reconhecia a vitalidade de bebês nascidos de modo precoce ou com características “defeituosas”. Pessotti (1984, p.12) afirma que, em Esparta, essas crianças eram consideradas subumanas: “Em Esparta crianças portadoras de deficiência físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono”. Entretanto, o costume não se voltava, necessariamente, para a execução sumária da criança (embora isso também ocorresse). De acordo com o poder paterno vigente entre as famílias romanas, havia uma alternativa para os pais: deixar as crianças nas margens dos rios ou locais sagrados, onde eventualmente pudessem ser acolhidas por famílias da plebe (escravos ou empobrecidas), como descrito por Vinicius Garcia (2010).

Devido às crenças, essas crianças eram isoladas, cresciam separadas do convívio social e eram constantemente ridicularizadas ou desprezadas. Algumas eram utilizadas por circos

como atrações bizarras. Tal fato foi percebido também pelo conquistador Fernão Cortez, em suas expedições ao México. Montezuma, imperador asteca, mantinha, em suas instalações, um zoológico com uma ala com pessoas com nanismo, albinismo, deformidades corporais ou qualquer condição de estranheza para o povo asteca. Segundo Clavijero, historiador e padre jesuíta espanhol, essas pessoas mantidas nos zoológicos eram protegidas por Montezuma, que as deixava longe de zombadores e abusadores (SILVA, O., 1987).

Na Roma Antiga, as crianças nascidas deformadas eram abandonadas em cestas à beira dos rios. Escravos ou pessoas empobrecidas ficavam à espera para adotar essas crianças e utilizarem-nas como pedintes. A esmola foi um negócio muito lucrativo, a ponto de serem realizados raptos de crianças patrícias muito novas para serem deformadas ou mutiladas e, dessa forma, tornarem-se pedintes. Moças cegas eram utilizadas como prostitutas, rapazes cegos trabalhavam como remadores. Chegou a existir, em Roma, um mercado no qual eram comercializadas pessoas deformadas para serem utilizadas em circos (SILVA, O., 1987).

Na Europa dos séculos XVI e XVII, a esmola foi também um negócio muito proveitoso. Os mendigos eram bem-organizados e pagavam uma taxa ao rei dos mendigos. Dividiam-se em grupos e eram classificados de acordo com os artifícios que utilizavam. Os que obtinham uma maior quantia eram os deficientes físicos ou mentais, causando grande compaixão nas pessoas que passavam. Os famosos *Sabouleux* de Paris simulavam ataques epiléticos em lugares públicos, espumando a boca graças a um pedaço de sabão. A França, ao perceber a dimensão do problema, foi um dos primeiros países a tomar providências para equacionar os modos de vida dos mendigos, entre eles, inúmeras pessoas com deficiência, que, na época, não eram distinguidas dos demais miseráveis. Foi organizado, assim, o *Grande Bureau des Pauvres*[27] (SILVA, O., 1987):

> A astúcia e a fraude são o pão de cada dia do mendigo, a maneira pela qual ele tenta fugir da miséria. Às vezes, se soma a elas o elemento da crueldade, cujo exemplo é a anedota sobre um mendigo florentino. Quando lhe nasceu um filho, o mendigo, segundo um costume amplamente adotado em vários países (Guzmán conta um caso italiano, mas com esse exemplo dá a entender que o fato se aplica também a Espanha), fez com que ele adquirisse horrendas mutilações, determinado a garantir-lhe uma vida livre da necessidade de entrar num serviço ou aprender algum ofício. Ao longo do tempo foi gradualmente preparando o garoto, acrescentando-lhe mais e mais mutilações. Guzmán descreve com detalhes o resultado de tal preparação. Antes de tudo o filho do mendigo florentino era "incapaz de usar aquilo que diz respeito à natureza", sua cabeça era quase completamente torcida para trás, o rosto grudava no

[27] Denominadas de Agência dos Pobres, tinham o doloroso papel de separar os mendigos da sociedade global. Sua eficácia era limitada e dependia da situação de cada local e da intensidade da miséria, estas agências penetravam gradual e lentamente nas instituições e nos costumes da cidade (GEREMEK, 1995, p. 190).

> ombro direito, as pálpebras eram rasgadas, as sobrancelhas e a testa queimadas e atravessadas por milhares de rugas, era corcunda e tinha o corpo todo retorcido, completamente privado de forma, os gambitos inertes e repousando nos braços, na verdade ele só podia usar os braços e a língua. (GEREMEK, 1995, p. 217)

Arrecadar dinheiro não era tarefa fácil, e os mendigos tinham que criar os mais diversos artifícios para comover as pessoas e criar nelas o sentimento de caridade para que contribuíssem com alguma quantia. Dessa forma, exerciam práticas muito criativas e convincentes no ofício da mendicância.

4.2 Aspectos históricos da Educação Especial no Brasil

O atendimento às pessoas com deficiência no Brasil teve início na época do império. Mas só no século XX a pessoa com deficiência passou a ser vista, segundo Fonseca (1987, p. 11), como uma pessoa de direitos. A imagem desse sujeito, então, tornou-se a de alguém que existe, pensa e cria, e tem uma limitação corporal ou mental que pode afetar aspectos de comportamento, aspectos estes muitos atípicos, uns fortes e adaptativos, outros fracos e pouco funcionais.

A história da Educação Especial no Brasil nos mostra que vêm ocorrendo avanços importantes nas políticas educacionais, bem como em suas diretrizes, o que gera impactos importantes nas vidas das pessoas com alguma deficiência, bem como em sua trajetória formativa e educativa. Além disso, tivemos avanços epistemológicos e conceituais.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 3º, inciso IV, assegura que é objetivo da República Federativa do Brasil "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação." (BRASIL, 2016, p. 13). Em seu artigo 5º, a Constituição Federal garante o princípio da igualdade, segundo o qual, "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade." (BRASIL, 2016, p. 15).

Para além disso, a Constituição Federal de 1988 garante, em seu art. 205, que a educação é direito de todos e dever do estado e da família. No art. 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Nesse contexto, aborda, no art. 208, inciso III, que o AEE deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2016).

Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, que tem como objetivo garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Em seu 3º artigo, trata da universalização

do acesso à educação e do princípio da equidade, especialmente em relação à educação dos alunos com deficiência. O documento diz que "as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo." (BRASIL, [2016], p. 4). Assim, afirma o direito de todas as pessoas à educação, assegurando a igualdade de acesso às pessoas com deficiência.

Em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada pelo Unesco, teve como objetivo específico de discussão fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Esse é considerado um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, junto com a Convenção dos Direitos das Crianças (1988) e a Declaração sobre Educação para Todos de 1990. A declaração de Salamanca consolida a Educação Inclusiva mundialmente, sua origem é o resultado dos movimentos de direitos humanos e da desinstitucionalização dos manicômios, que veio a surgir nas décadas de 1960 e 1970.

O princípio orientador da estrutura de ação em Educação Especial dessa política é o de que as escolas

> deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, etnias ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares [...]. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. (BRASIL, [1996], p. 3)

Podemos perceber que a Declaração de Salamanca evidencia em seu princípio orientador o desafio da Educação Inclusiva lançado às escolas, no intuito de que devem acolher e ensinar a todos os alunos. Reafirma, assim, que "aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades." (BRASIL, [1996], p. 1). Esse fragmento afirma o direito de toda criança à educação no ensino regular e pontua uma questão fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva, uma vez que todo aluno "possui

características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens únicas" (BRASIL, [1996], p. 1). Assim, é preciso considerar que o estilo de aprendizagem é singular.

A Declaração de Salamanca é um marco na Educação Especial, pois promoveu e, em muito, contribuiu para as discussões acerca da inclusão das crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) nos processos de escolarização. O conceito de NEE foi ampliado nesse documento. Assim, são consideradas crianças com NEE aquelas que estejam passando por dificuldades na escola, sejam elas temporárias ou permanentes, refletindo, nesse contexto, não só sobre dificuldades de aprendizagem, mas também sobre as condições socioeconômicas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1998, p. 33). Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes PEE. Não é pensado um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as 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 discente (BRASIL, 1998).

O Decreto n.º 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração[28] da Pessoa portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Propõe o desenvolvimento de ações, o estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem o exercício dos direitos básicos, em igualdade de oportunidades (BRASIL, [2018]).

Segundo especialistas em Educação Especial, apesar de o número de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino ter aumentado, os desafios para atingir a inclusão ainda são muitos, por exemplo, o comprometimento do gestor da escola que recebe o aluno PEE, (Monteiro *et al.* 2016). O desafio em promover a inclusão é que a escola ofereça oportunidades de aprendizagem a todos os estudantes, respeitando as especificidades de cada aluno. Como sugere Guimarães (2003, p. 44), "na educação inclusiva não se espera que a pessoa com deficiência se adapte à escola, mas que esta se transforme de forma a possibilitar a inserção daquela."

[28] Mantemos os termos utilizados pelo decreto.

Outro marco importante é a Convenção de Guatemala, documento promulgado pelo Decreto n.º 3956, de 08 de outubro de 2001, que tem como princípio eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e reafirmar que todos têm os mesmos direitos e liberdades. Conforme seu artigo I, a Convenção define deficiência como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, [2001]).

Em 2006, acontece a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), sendo o Brasil signatário desse documento aprovado pelo Congresso Nacional sob Decreto n.º 186, de 09 de julho de 2008. O artigo 24 dessa convenção reconhece o direito à educação sem discriminação das pessoas com deficiência e com igualdade de oportunidades para elas. Consta, ainda, que os Estados-Parte deverão assegurar que:

> a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
> b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
> c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
> d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e
> e. Efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com meta de inclusão plena. (BRASIL, 2008a, p. 11)

Esse documento garante, portanto, o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular, não podendo haver discriminação em razão de alguma deficiência. Podemos perceber também que aos alunos com deficiência é garantido o direito ao apoio necessário para facilitar sua aprendizagem. Esse apoio pode ser oferecido pelo AEE, considerando as necessidades específicas dos alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis (Educação Básica e Ensino Superior) e realiza o AEE. Esse atendimento é complementar e/ou suplementar ao ensino regular, ou seja, não é substitutivo. Portanto, o aluno deve ser matriculado no ensino regular e receber AEE de acordo com suas necessidades educacionais específicas.

Esse documento define ainda quem são os alunos atendidos pela Educação Especial: alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/ superdotação. Tendo em vista esses pressupostos, é interessante destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva objetiva assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às NEE (BRASIL, 2008b). Com isso, garante:

> - Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;
> - Atendimento Educacional Especializado;
> - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
> - Formação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
> - Participação da família e da comunidade;
> - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
> - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008b, p. 10)

Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva reposiciona a Educação Especial, lançando à escola o desafio de questionar e se implicar no entendimento das diferentes formas de construção de aprendizagem que os alunos possam levar a termo. Ainda indica que a educação deve se iniciar na infância, tendo como papel principal desenvolver as bases necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, deve-se priorizar o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças que favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008b).

Ainda em 2008, a Presidência da República dispõe sobre o AEE por meio do Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008:

> Considera-se Atendimento Educacional Especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas. Públicas. (BRASIL, [2011], p. 27)

Só em 2009, quando o Brasil primeiro ratificou e depois deu *status* de constituição à Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, é que se reafirma a importância da

constituição de um sistema educacional inclusivo para esse segmento da população. Em grande medida, os documentos oficiais elaborados a partir da década de 1990 reiteram direitos constitucionais, assegurando isonomia aos estudantes PEE no acesso a bens e serviços públicos e privados, alterando os termos:

> O termo necessidades educacionais especiais foi alterado, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pelo termo público-alvo da educação especial, referindo-se, considerando a legislação vigente Resolução nº 4, de Outubro de 2009, aos estudantes com deficiências: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; e alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potência elevada e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1)

Na Nota Técnica SEESP/GAB n.º 11/2010, verificamos que os alunos PAEE[29] têm direito à educação realizada em classes comuns e ao AEE complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado preferencialmente em SRM na escola onde estejam matriculados, em outra escola ou em centros de AEE, ressaltando-se que este último não possui caráter substitutivo à classe regular de ensino (BRASIL, 2010). A nosso ver, essa é uma das maiores conquistas da Educação Especial nos tempos atuais, a qual foi reafirmada pelo PNE previsto para o período de 2011-2020, que faz referência à Educação Inclusiva, definindo como meta: "Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino." (BRASIL, 2011).

Após 15 anos em tramitação, o projeto de autoria do senador Paulo Paim foi aprovado e sancionado no Congresso Nacional. Feito isso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, passou a garantir a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Acreditamos que essa conquista é resultado de motivações, lutas, enfrentamentos e mobilizações empreendidas pelas pessoas com deficiência (BRASIL, [2015]a).

Após transcorrer avanços e retrocessos na trajetória da Educação Especial no Brasil numa perspectiva inclusiva e democrática da escolarização dos estudantes PEE, os brasileiros

[29] Conforme Brasil (2009, p.1).

foram surpreendidos com a aprovação do Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que se intitula a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da Vida* (BRASIL, [2020]). Ao inserir as palavras equitativas e ao longo da vida no título, ele provoca questionamentos sobre qual é o lugar da educação ao longo de nossa vida e/ou o que constitui o aprendizado para além da escola. Para Plaisance (2021), essa formulação parece operar uma estranha mistura entre as orientações tradicionais ligadas à Educação Especial e as orientações mais modernas em direção à Educação Inclusiva, alinhada às tendências internacionais. Muitos especialistas, aliados a alguns grupos de defesa das pessoas com deficiência (como as pessoas com Síndrome de Down) denunciam, nesse texto, um grande retrocesso. Isso se deve a ele refletir medidas segregativas, na medida em que preconiza escolas e classes especiais, separadas do quadro normal (PLAISANCE, 2021).

Plaisance (2021) acrescenta que a argumentação do decreto é a de que a Educação Especial se destina aos educandos matriculados em escolas regulares inclusivas cujo desenvolvimento não apresenta benefícios, levando a uma demanda por apoio múltiplos e contínuos. Argumenta-se, assim, a favor da segregação, da separação das crianças que têm mais dificuldades, sem colocar a questão fundamental das transformações das escolas comuns, das modalidades de apoio nas escolas e da formação dos professores. Para esse documento oficial, é bem mais fácil voltar à segregação, em vez de propor a definição de uma política pública ambiciosa da educação, na qual algumas crianças possam, inclusive, beneficiar-se de certas medidas precisas. Todavia, como supracitado, o ministro do STF Dias Toffoli suspendeu o decreto da nova política de educação para alunos com deficiência, a partir de uma ação de inconstitucionalidade apresentada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) contra o decreto editado no início de outubro, sob este argumento: “a medida incentiva a criação de escolas e classes especializadas para pessoas com deficiência em vez de priorizar a inclusão dos alunos, como determina a constituição” (PLAISANCE, 2021).

De modo contrário, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem como conceito de Educação Especial uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. As diretrizes dessa política estabelecem que as atividades desenvolvidas no AEE se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, “não sendo substitutivas à escolarização” (BRASIL, 2008c, p. 16). Já o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, afirma em suas diretrizes que o AEE de qualidade deve acontecer em classes e escolas regulares e inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes

e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma “equitativa”, com a possibilidade de aprendizado “ao longo da vida” (BRASIL, 2020).

Ao pensar uma Educação Inclusiva no contexto da Educação Especial e definir a inclusão não como o inverso da exclusão, mas como o processo de modificação da organização social para ampliar a capacidade de respostas eficazes a todas e a cada pessoa, opta-se pela criação de alternativas para quebrar as barreiras historicamente construídas. A efetivação do direito não se dá apenas com a presença de estudantes PEE em uma sala de aula, matriculados em uma escola regular, pois pensar a Educação Inclusiva está para além disso. Guijarro (2005) afirma que, na inclusão, o centro de atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e a participação de numerosos alunos e alunas.

Para tanto, as instituições de ensino devem garantir o acesso dos estudantes PEE, garantindo, além de seu ingresso, permanência ao longo da jornada escolar, em igualdade de condições com os demais, e ainda buscar formar uma rede de apoio fortalecida que promova a garantia de direitos conquistados. Entretanto, tais garantias são negligenciadas pelo discurso de que as escolas não estão preparadas para atender esse aluno; assim, debruçado nesse discurso, o atendimento se torna precarizado. Sobre a inclusão social, Sassaki (1997) afirma a necessidade de a sociedade ser modificada para incluir todas as pessoas; para tanto, ela precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Um novo tipo de sociedade surge quando a inclusão social se vê em um processo de transformação.

Com a vigência do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), o indivíduo que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial passou a gozar de capacidade jurídica, tendo suas garantias previstas de forma expressa (TELLES; KRUG, 2014). Em razão disso, faz-se necessário debater as políticas de atendimento internas das instituições, buscar parcerias e acolhimento às famílias dos alunos, isso porque, por vezes, para que os direitos dos estudantes PEE sejam garantidos, é preciso que as famílias recorram ao Ministério Público.

Na perspectiva de promover uma Educação Inclusiva, é preciso assegurar condições para que as diferenças não sejam vistas como obstáculos a serem vencidos ou superados, mas como uma dimensão constitutiva da prática pedagógica. Essa prática precisa ser considerada em todos os momentos do planejamento, da realização das intervenções pedagógicas, dos processos avaliativos, isto é, deve levar em consideração que os alunos têm potencialidades e necessidades diferentes. Para Miron e Reis (2017), faz-se necessário conhecer o aluno incluído e perceber algumas práticas educativas que facilitam a aprendizagem.

Essa nova realidade exigiu a oferta do AEE, bem como a formação dos professores e dos demais profissionais da Educação, assegurando a participação da família e da comunidade nesse processo. Além disso, foram previstas a garantia da acessibilidade arquitetônica no transporte escolar, nos mobiliários, nas informações, nas comunicações, de modo que fossem implementadas, de fato, as políticas públicas (SANTOS *et al.*, 2019).

Em todo processo educativo, a competência profissional dos professores, sua capacidade para planejar situações de aprendizagem, realizar processos de adaptação de currículo e elaborar pontos de trabalho em equipe adquire uma grande relevância, que nos parece decisiva para o êxito ou para o fracasso de tal processo (SANTOS *et al.*, 2017). Entretanto, a precariedade das condições de trabalho, a "uberização" dos profissionais e a sobrecarga de trabalho dos professores, bem como a longa jornada de trabalho vêm provocando uma necessária reflexão e revisão das cobranças destinadas exclusivamente aos professores.

As demandas formativas docentes, decorrentes do movimento de inclusão escolar, devem ser respondidas pelos poderes públicos, uma vez que cabe ao Estado o controle dos recursos financeiros das decisões políticas e a responsabilidade pelo oferecimento do ensino de qualidade para todos. Portanto, os processos formativos deverão envolver equipes multiprofissionais (MATOS; MENDES, 2014). Ao receber na sala de aula um aluno PEE, faz-se necessário que o professor — junto com a equipe pedagógica da escola, o Professor de AEE e a família — articule todas as informações pertinentes para a efetivação de um Plano de Atendimento Individualizado balizado nas especificidades do aluno.

A Educação Inclusiva vem despertando o interesse de pesquisadores e professores que buscam estudos e desafios nessa direção (SANTOS *et al.*, 2017). O avanço dessas pesquisas se deve ao aumento do número de matrículas desses alunos no Ensino Fundamental da rede municipal e ao fato de o professor ser um dos principais agentes desse processo (LAGO; ALMEIDA, 2014). Portanto, o movimento de inclusão requer da sociedade em geral o envolvimento de todos, sobretudo da escola, que deverá se responsabilizar por todo e qualquer aluno, sem exceção, e se adaptar a ele (SANTOS *et al.,* 2019).

Ainda sobre a escola inclusiva, no exercício de propor algo que deve ser seguido, o currículo é entendido como um objeto manipulável, apreensível, quantificável e relativamente estável, e que, por isso, muda-se, molda-se e fixa-se de forma controlada (SACRISTÁN, 2000). Atendendo à necessidade de um tempo, o currículo deve ser permeado por reflexões, debates e avaliação sobre o que está sendo experienciado pela demanda escolar. Para Miron e Reis (2017), a avaliação é um componente do currículo escolar e, numa Educação Inclusiva, o currículo precisa passar por uma adaptação.

Nas palavras de Sassaki (1997), a inclusão é uma proposta, um ideal. Se quisermos que a sociedade seja acessível e que dela todas as pessoas possam participar, em igualdade de oportunidades, é preciso fazer desse ideal uma realidade a cada dia.

4.3 O lugar da Educação Especial no currículo escolar: apontamentos de pesquisas no período de 2010 a 2020

Considerando o currículo inclusivo como basilar para o trabalho docente com os estudantes PEE, ele constitui-se como principal ferramenta para direcionar as práticas educativas inclusivas do professor. O currículo seria o meio de reestruturar nosso sistema escolar e seus ordenamentos curriculares em lógicas temporais mais democráticas, menos segregadoras e mais justas (ARROYO, 2013). Seria a recriação do sentido profundo, da reinvenção da escola (CANDAU, 2000).

Sacristán (2000) ressalta que esse movimento relacional do currículo com o contexto, os sujeitos, os interesses e os valores nos permite avançar para a compreensão deste como *práxis* que abarca em si um enfoque processual, ou seja, de "configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam." (SACRISTÁN, 2000, p. 101). Nessa concepção, a escola tem de se defrontar fortemente com essa realidade e repensar a escolarização em face desses desafios (CANDAU, 2000).

Sobre esse viés, Sacristán (2000, p. 48-49) aponta alguns princípios que nos ajudam a olhar para um currículo em ação e identificar nele indicativos emancipatórios. Ao considerarmos o fazer pedagógico no cotidiano escolar, o currículo, aliado a práticas inclusivas, ocupa espaço decisivo no processo educacional.

De acordo com Ferreira (2002), no Brasil e em outros países, tem sido produzidas pesquisas conhecidas como estado da arte ou estado do conhecimento, definidas por seu caráter bibliográfico. Elas têm em comum o desafio de mapear e discutir as produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, buscando responder aos aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, as formas como isso ocorre e as condições em que têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários.

Este estudo apresenta resultados de um mapeamento que analisou a produção acadêmica brasileira entre os anos de 2010 e 2020. Essa delimitação temporal envolve o período compreendido após a aprovação do documento nacional que orienta a Educação Especial, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de

2008, que se configura como um marco referencial que acompanha os avanços das lutas pela implementação de políticas públicas da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no Brasil (BRASIL, 2008c).

Por intermédio das leituras feitas, em razão de nosso objetivo, que se apresenta como fio condutor de nossa pesquisa, consideramos que o procedimento metodológico mais adequado para perseguir de modo sistemático e rigoroso seja a pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte/estado do conhecimento. Ela permite, inicialmente, mapear e, depois, refletir acerca da produção acadêmica existente sobre determinado campo de conhecimento (FERREIRA, 2002). Pillão (2009) afirma que isso se deve ao fato de que essas pesquisas de caráter bibliográfico podem ser adaptadas por diferentes pesquisadores em distintas áreas, observando apenas a questão a ser investigada.

Nesse contexto, o estado da arte buscou identificar apontamentos de pesquisa sobre a "Educação Especial no Currículo em uma perspectiva inclusiva". Utilizando os descritores "Currículo *and* Educação Especial *and* Inclusão escolar", fizemos uma busca nas produções disponíveis nos Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), na Biblioteca Virtual do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no Banco de dissertações do PPGed/UESB, no periódico *Revista Práxis Educacional* do PPGed/UESB, nos Anais do Gepráxis/UESB, no Congresso Brasileiro de Educação Especial e no Banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPEEs/UFSCar).

Feito isso, foram selecionadas 36 pesquisas utilizando os critérios de inclusão de teses, dissertações e artigos que contemplam resultados de estudos sobre os modos como o currículo escolar atende às demandas da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. No que diz respeito ao quantitativo de trabalhos publicados, por ano, nos bancos de dados consultados, os estudos encontram-se distribuídos conforme apresentado na Tabela 1, a seguir:

Tabela 2 – Produções científicas sobre "Currículo, Educação Especial" e "Inclusão escolar"

BANCO DE DADOS	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**TOTAL**
Anped	01	02	02	02	-	01	-	-	-	-	-	08
IBICT	-	01	-	02	-	01	01	-	01	-	01	07
PPGed/ UESB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01	02
Revista *Práxis Educacional*	-	-	-	-	03	-	-	01	-	-	01	05
Anais do Gepráxis /UESB	-	-	-	-		-	-	02	-	01	-	03
PPGEES/ UFSCar	01	-	01	-	01	-	01	01	03	-	-	08
Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCar	-	-	-	-	-	-	-	-	03	-	-	03
TOTAL	02	03	03	04	04	02	02	04	07	02	03	36

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

Conforme explicitado anteriormente, recorremos aos bancos de dados para a proposta de estudo, que caracterizamos como primeira fase deste mapeamento. De posse do mapeamento, iniciamos a leitura dos resumos de 3 teses, 13 dissertações e 20 artigos, que nos possibilitou selecionar as pesquisas que dialogam como nosso objeto de estudo. Posto isso, apresentamos no Quadro 5, informações dos 8 artigos identificados por meio da leitura dos títulos, dos resumos e da introdução nos anais das reuniões da Anped. Ainda que todos os artigos analisados estejam relacionados ao tema de estudo, cada pesquisador seguiu uma linha de investigação distinta.

Dos oito artigos analisados, três levam o "Currículo" para a discussão, dois abordam com maior aprofundamento a "Educação Especial", dois debatem "Inclusão Escolar". Em apenas um artigo, a pesquisa realizada tem aproximação com a discussão sobre Educação Especial e currículo em uma perspectiva inclusiva. Neste último estudo, Silva (2010) busca compreender como os documentos da instituição podem permitir a construção de respostas educativas para os processos de escolaridade dos deficientes na chamada "escola inclusiva", mediante o currículo para a criação de condições que promovam ou dificultam o sucesso para todos os alunos a quem ele se destina.

Quadro 5 – Produção nos anais das Reuniões Nacionais do GT15 da Anped

Autor	**Título**	**Instituição/ Modalidade**	**Ano**
Fabiany de Cássia Tavares Silva	"Das políticas curriculares aos documentos curriculares nacionais e locais: diferenciação na escolaridade dos deficientes"	UFMS Artigo	2010
Flavia Faissal de Souza	"A escola como lugar de desenvolvimento de corpos/sujeitos com deficiência"	Unicamp Artigo	2011
Heulalia Charalo Rafante Roseli Esquerdo Lopes	"A sociedade Pestalozzi e a Educação Especial em Minas Gerais nas décadas de 1930 e 1940"	UFSCar Artigo	2011
Ana Carolina Christofari Cláudia Rodrigues de Freitas Mauren Lúcia Tezzari	"Educação infantil e ensino fundamental: interlocuções com o Atendimento Educacional Especializado"	UFRNS Artigo	2012
Selene Maria Penafortte Silveira Rocha	"Gestão e organização da escola para a inclusão: o acompanhamento como fator de mudança"	FA7 Artigo	2012
Solange Santana dos Santos Fagliari	"A implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal: ajustes, reinterpretações e tensões"	USP Artigo	2013
Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber	"Organização do trabalho docente na rede regular de ensino com alunos da modalidade Educação Especial"	UFSC Artigo	2013
Marileide Gonçalves França	"Financiamento da Educação Especial: entre complexas tramas e permanentes contradições"	USP Artigo	2015

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

A seguir, conforme ilustra o Quadro 6, realizamos a busca nas pesquisas no banco de teses e dissertações da IBICT. Localizamos cinco dissertações e duas teses nos Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo uma tese e uma dissertação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), duas dissertações na Universidade Federal do Goiás (UFG), uma tese na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), uma dissertação na Universidade Federal do Pará e uma dissertação na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Das pesquisas encontradas no IBICT, localizamos três que discutem o currículo em uma perspectiva inclusiva. Delas, uma aborda as possibilidades de articulação entre o currículo escolar e a escolarização de alunos com deficiência e TGD em processos de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A quarta pesquisa discute as implicações que a proposta de Educação Inclusiva pode produzir nas formas de organização do currículo escolar. E a sexta pesquisa tem uma ampla discussão sobre o currículo e a diferença na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. As demais investigações debatem sobre o currículo e a inclusão escolar em sua discussão de forma mais contextualizada ao objeto de pesquisa.

Quadro 6 – Produções do Banco de Teses e Dissertações da IBICT

Autor	**Título**	**Instituição/ Modalidade**	**Ano**
Ariadna Pereira Siqueira Effgen	*Educação Especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas*	UFES Tese	2011
Adriana de Oliveira Freitas	*Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás*	UFG Dissertação	2013
Alice Pilon do Nascimento	*Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões*	UFES Dissertação	2013
Maria Rosangela Carrasco Monteiro	*Educação inclusiva e implicações no currículo escolar: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender*	UFRGS Tese	2015
Hulda Iza Gonçalves de Paula	*Adaptações curriculares e a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência: um estudo de caso em escolas públicas localizadas no município de Belém/PA*	UFPA Dissertação	2016
Déborah Nogueira Araújo e Pio	*Currículo e diferença na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva*	UFG Dissertação	2018
Andréa Carla Bastos Pereira	*Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público Ludovicense*	UFMA Dissertação	2020

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa (2021).

Ainda que todas as pesquisas estejam relacionadas ao currículo, cada um dos pesquisadores seguiu uma abordagem diferente. Freitas (2013), Nascimento (2013), Monteiro (2015) e Pereira (2020) investigam as práticas educativas no cenário da Educação Especial,

enquanto Effgen (2011), Paula (2016), Pio (2018) analisam questões mais pontuais sobre currículo.

Freitas (2013) afirma que as práticas dos profissionais da educação se constituem condição fundamental para a educação e a inclusão dos estudantes PEE. Corroborando esse pensamento, Nascimento (2013) afirma que há movimentos em direção à consolidação e ao fortalecimento dos processos de escolarização desse público.

Pereira (2020) percebe que, embora houvesse ações específicas aos alunos com deficiência intelectual, as docentes ainda não consideravam que a inclusão escolar ocorria de forma efetiva nas escolas pesquisadas. Isso se deve a alguns desafios, como a escassez e as inadequações das formações docentes, sala com grande quantitativo de alunos, poucos recursos humanos e pedagógicos e necessidade de maior acompanhamento e assessoria das equipes da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Coadunando com o pensamento de inclusão, Maria Monteiro (2015) constata que os alunos considerados em vulnerabilidade social continuam desafiando as formas de organização escolar no que se refere à inclusão escolar. Nesse sentido, Effgen (2011, p. 57) afirma que, historicamente, o currículo se constitui por concepções padronizadas, processos de mensuração, conhecimentos delineados *a priori* e sem relação com as necessidades dos estudantes, como listas de conteúdos a serem aprendidos hierarquicamente, criando ideias de que algumas pessoas podem aprender, enquanto outras serão excluídas dos processos educativos.

Nesse sentido, o currículo precisaria assumir o caráter de emancipação dos sujeitos, e não de exclusão, e voltar, portanto, o olhar a todos em suas mais diversas peculiaridades (PAULA, 2016). Destarte, o objetivo da inclusão é transformar escolas comuns em escolas que atendam, sem discriminação ou baixas expectativas, todos os alunos (PIO, 2018, p. 93).

Os estudos localizados apontam práticas inclusivas no que se refere ao contexto escolar dos estudantes PEE. Ainda assim, buscamos também identificar nas publicações do PPGEd/Uesb (banco de dissertações, Revista *Práxis Educacional* e nos Anais do Gepráxis), pesquisas a partir dos descritores “currículo”, “Educação Especial” e “Inclusão escolar”. Nessa busca, encontramos apenas duas investigações em nível de mestrado, cinco artigos que tangenciam a temática pesquisada na Revista Práxis Educacional e três, nos anais do Gepráxis.

Quadro 7 – Produções do PPGEd/Uesb: Banco de dissertações, Revista *Práxis Educacional* e Anais do Gepráxis

Autor	**Título**	**Instituição/ Modalidade**	**Banco de Dados**	**Ano**
Fabiana Cia Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues	"Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas"	UFSCar Artigo	Revista *Práxis Educacional*	2014
Danúsia Cardoso Lago Maria Amélia Almeida	"A política de inclusão escolar de uma rede de ensino municipal: concepções de um grupo de professores"	UFSCar Artigo	Revista *Práxis Educacional*	2014
Selma Norberto Matos Enicéia Gonçalves Mendes	"A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais"	UFSCar Artigo	Revista *Práxis Educacional*	2014
Keren Talita Silva Miron Sônia Maria Alves de Oliveira Reis	"A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos: algumas discussões"	Uneb Artigo	Revista *Práxis Educacional*	2017
Marta Cristina Nunes Almeida Rafael Santos Reis Thainá Santos	"Educação inclusiva: uma garantia consagrada pelo estatuto da pessoa com deficiência"	Uesb UESC Artigo	Gepráxis	2017
Denise Carvalho dos Santos Daiane Chaves Lima Martha Élide Silva Sodré Maria de Fátima de Andrade Ferreira	"Educação inclusiva e diversidade na sala de aula: uma experiência no estágio de Ensino Fundamental I"	Uesb UFBA Artigo	Gepráxis	2017
Arlete Ramos dos Santos Edmacy Quirina de Souza Juilma Cristina Nogueira de Santana Santos Maranacy dos Santos Silva	"A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na educação do campo"	Uesb Uesc Artigo	Gepráxis	2019
Daiane Santana Teixeira	*Formação docente, salas de recursos multifuncionais e deficiência intelectual: a realidade da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA*	Uesb Dissertação	PPGED	2019
Emiliana Oliveira Rocha dos Santos	*A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga: Um estudo sobre a formação continuada de professores*	Uesb Dissertação	PPGED	2019
Kerén Talita Silva Miron Chris Royes Schardosim	"Estado do conhecimento: a dialogicidade entre a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos"	IFC Artigo	Revista *Práxis Educacional*	2020

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

Encontramos nos bancos de dados do PPGEd da Uesb cinco artigos que contemplam uma pesquisa cujo objeto é a Educação Especial, cada um com desdobramentos em temas

específicos. Matos e Mendes (2014) fazem uma breve reflexão sobre a diversidade, situam historicamente o surgimento da proposta inclusiva e demarcam um posicionamento teórico sobre o tema *inclusão escolar*. Discutem também a política nacional em Educação Especial.

Lago e Almeida (2014) buscam analisar as concepções dos professores, que atendiam alunos do Paee, sobre a Política de Inclusão Escolar implantada por determinada secretaria de educação. Enquanto Santos *et al.* (2017) relatam experiências vivenciadas durante o desenvolvimento de atividades e estratégias de ensino e aprendizagem significativa na disciplina de estágio no Ensino Fundamental.

A pesquisa de Cia e Rodrigues (2014) também tem como objetivo identificar como ocorre a relação do professor da SRM com o professor da sala comum, os familiares e os demais profissionais que atendem o aluno pré-escolar incluído. Além disso, tenciona verificar as sugestões para a melhoria dessa relação.

O estudo de Almeida, Reis e Santos (2017) investiga de que forma pode ocorrer a emancipação e a efetivação dos direitos garantidos às pessoas com deficiência, com ênfase na educação como instrumento de mudança por meio da quebra de paradigmas necessários para a promoção. Já Santos *et al.* (2019) buscam analisar como acontece o AEE no campo.

Encontramos duas pesquisas realizadas em 2019 no banco de dissertações do PPGEd da Uesb. A pesquisa de Teixeira (2019) busca analisar o percurso formativo que atua nas SRM do município de Vitória da Conquista e os impactos dessa formação no trabalho com alunos com Deficiência Intelectual (DI), na perspectiva da Educação Inclusiva. Já Emiliana Santos (2019) analisa o processo de formação continuada oferecido aos professores da rede municipal de ensino de Itapetinga que atuam com estudantes PEE.

Com a investigação que realizamos, constatamos a ausência de pesquisas que investigam como o currículo atende os estudantes PEE em uma perspectiva inclusiva. Diante disso, continuamos realizando o levantamento em outros programas.

Ao investigar os anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial e do Banco de teses e dissertações do PPGEEs da UFSCar[30], identificamos 11 publicações, apresentadas nos Quadros 8 e 9. Essa consulta teve como propósito a identificação de pesquisas com o foco de investigação em Currículo, Educação Especial e Inclusão Escolar. Como resultado, obtivemos três artigos, sete dissertações e uma tese. Entretanto, conforme ilustrado, em nenhuma das pesquisas investiga como o currículo dialoga com a Educação Especial.

[30] Selecionamos o PPGEEs/UFSCar e o Congresso Brasileiro de Educação Especial para realizar a busca devido a sua representatividade na área de Educação Especial no país.

Quadro 8 – Banco de teses e dissertações do PPGEEs da UFSCar

Autor	Título	Modalidade	Ano
Danúsia Cardoso Lago	*Reflexos da Política Nacional de inclusão escolar no município de Vitória da Conquista*	UFSCar Dissertação	2010
Franco Ezequiel Harlos	*Sociologia da Deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas*	UFSCar Dissertação	2012
Júlia Gomes Heradão	*Avaliação Pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas*	UFSCar Dissertação	2014
Márcia Altina Bonfá da Silva	*A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à Educação Inclusiva*	UFSCar Dissertação	2016
Carmelina Aparecida Aragon	*Pais de crianças Público-Alvo da Educação Especial: relações entre empoderamento e habilidades sociais*	UFSCar Dissertação	2017
Larissa Guadanini	*Adaptação do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual*	UFSCar Dissertação	2018
Mariana Moraes Lopes	*Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar*	UFSCar Dissertação	2018
Saimonton Tinôco	*Inclusão escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da Educação Especial*	UFSCar Tese	2018

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

De acordo com Lago (2010), a formação acadêmica dos professores é precária; o número de profissionais capacitados para o AEE é pequeno, e a falta de apoio ao professor foi apontada como sendo um dos maiores entraves à efetivação da Política de Educação Inclusiva. Segundo Harlos (2012), a Sociologia da Deficiência apresenta novas vozes para a explicação da deficiência e dos fenômenos sociais a ela associados, além de que a Educação Especial pode incorporar essa sociologia específica ao conjunto de vozes que utiliza para orientar seus pressupostos teórico-metodológicos rumo a práticas e significados mais inclusivos.

Heradão (2014), ao investigar quais aspectos são relevantes na elaboração de uma avaliação pedagógica para definir o atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual, quais condições são favorecidas e desfavorecidas nesse processo, utiliza ficha de encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica, roteiro de entrevista com o aluno, ficha de entrevista estruturada com os pais e atividades a serem realizadas pelos alunos, para, daí, ser possível construir o perfil do aluno. Silva (2016) conclui que o serviço de uma equipe multiprofissional pode contribuir com a construção de escolas mais inclusivas, desde que ele esteja pautado em uma filosofia única de trabalho e que haja formação continuada permanente da equipe em propostas colaborativas.

O estudo de Aragon (2017) objetiva produzir conhecimento acerca do empoderamento e das habilidades sociais de pais de crianças que apresentam algum tipo de deficiência, transtorno do espectro autista ou atraso no desenvolvimento. Segundo a autora, sua pesquisa demonstra que não é possível afirmar que um indivíduo que apresenta um bom repertório de

habilidades sociais também terá um elevado nível de empoderamento. Entretanto, pais que revelaram uma boa média no fator que mediu a militância, tendem a ser mais informados e possuem mais conhecimentos sobre os serviços que os filhos recebem; assim, responsáveis com um elevado nível de conhecimento tendem a ter mais autocontrole diante de situações agressivas. Considera-se, portanto, que conhecer o nível de empoderamento e o repertório de habilidades sociais dos pais de estudantes PEE é essencial para pensar em formas de trabalhar e estabelecer possíveis programas de intervenção voltados a esse alunado.

Guadagnini (2018), ao analisar a prática pedagógica de uma professora, baseada em aulas expositivas, nota que os alunos com deficiência intelectual se sentiam inibidos a participar das aulas. Fatores como esses apontam para a necessidade de formação tanto para elaborar como para utilizar as atividades adaptadas em sala de aula. Conclui-se, portanto, que são necessárias ações de planejamento e formação para os professores sobre como elaborar adaptações curriculares.

O estudo realizado por Lopes (2018) — com base nos eixos, nas condições de trabalho, no público atendido, nas funções atribuídas e exercidas e nos impactos da atuação dos Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) — evidencia a importância desse profissional no contexto escolar, mas, ao mesmo tempo, um cenário precário e preocupante da forma como esse tipo de apoio tem sido usado pelas políticas de inclusão escolar, apontando a necessidade de definir diretrizes que regulamentem a variedade de perfis, atribuições, condições de trabalho e modos de atuação encontrados nas diferentes realidades dos PAIE.

É consenso entre os pesquisadores brasileiros da Educação Especial que o movimento mundial pela Inclusão Escolar é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, participando e aprendendo sem nenhum tipo de discriminação negativa (TINOCO, 2018). Isso demonstra a necessidade de aprofundamento do debate para melhor definição dos argumentos levantados e a construção de uma teoria educacional inclusiva, que sirva de quadro de referência para discutir os resultados obtidos nas pesquisas da área, que gere uma contribuição influenciadora do desenho das políticas públicas brasileiras e que possa ir além da polaridade existente entre Inclusão Total e Inclusão Parcial (TINOCO, 2018).

Ainda que todas as pesquisas estejam relacionadas às práticas desenvolvidas numa perspectiva inclusiva, cada uma das pesquisas seguiu uma linha de investigação distinta. Esse conjunto de pesquisas indica, ainda, o interesse por parte da comunidade acadêmica brasileira de Educação em pesquisar e construir conhecimentos teóricos relacionados ao objeto de estudo que nos propusemos a investigar.

Com o propósito de ampliarmos nossas pesquisas e identificarmos outros estudos, realizamos um levantamento bibliográfico nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial. Tomando como base o Quadro 9, identificamos três artigos, publicados em 2018, que contribuíram com nossa investigação.

Quadro 9 – Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCar

Autor	**Título**	**Instituição/ Modalidade**	**Ano**
Vanessa Caroline da Silva Cristiane Cibeiro da Silva Laura Ceretta Moreira	"A política de fundos e a (des)valorização dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)"	UFPR artigo	2018
Cristiane Batista Xavier de Moraes Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha Cristiane Mendes Cunha Melo	"Práticas inclusivas na classe regular em escola particular de São Gonçalo: uma experiência de 15 anos de atuação"	UFF artigo	2018
Rosimária Rosa do Nascimento Evangelista Dulcéria Tartuci	"Formação e atuação de professores de alunos Público-Alvo da Educação Especial"	UFG artigo	2018

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

Destarte, conforme demonstrado nos Quadros 5, 6, 7, 8 e 9, localizamos, por meio do mapeamento, um total de 36 pesquisas, entre artigos, dissertações e teses, relacionadas com os descritores "Currículo" *and* "Educação Especial" *and* "Inclusão escolar", publicadas no período de 2010 a 2020.

Percebemos que há um diálogo entre as produções acadêmicas sobre as políticas públicas e os avanços conquistados no campo da Educação Especial, o que nos permite inferir que os programas de Pós-Graduação têm se dedicado às investigações nesse viés, com vistas ao fortalecimento deste campo de investigação. Contudo, salientamos a necessidade de ampliar os estudos sobre o currículo e sua influência sobre a inclusão dos estudantes PEE nas escolas de Educação Básica e no Ensino Superior.

4.3.1 Apontamentos das pesquisas sobre Currículo, Educação Especial e Inclusão Escolar

Ao adentrar nas leituras dos artigos, das dissertações e das teses que constituem o *corpus* de análise, não podemos deixar de refletir, inicialmente, sobre as problematizações que direcionam tais pesquisas. O que justifica a realização de estudos desta temática? Quais problemas e vivências cotidianas da Educação Especial são considerados pelo currículo, tendo em vista os estudos já realizados? Quais são os objetivos eleitos pelos pesquisadores de Educação Especial em se tratando de currículo e Inclusão Escolar?

Na tentativa de elaboração de respostas para tais questionamentos, elegemos para análise inicial as pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Iniciamos pela pesquisa de Lago (2010), que teve como objetivo central analisar a inclusão escolar no contexto de um município-polo em face das concepções dos professores que atendem estudantes PEE na sala de aula do ensino regular. Como resultado da pesquisa, Lago (2010) evidencia que, mesmo Vitória da Conquista, Bahia, sendo um município polo do Programa Nacional de Educação Inclusiva, desde 2004, o aumento da matrícula de alunos com deficiência na rede é relativamente novo. Revelou também que o maior contingente de alunos com deficiência matriculados estava na categoria da deficiência intelectual; a formação acadêmica dos professores é precária; o número de profissionais capacitados para o AEE é pequeno, e a falta de apoio ao professor foi apontada como sendo um dos maiores entraves à efetivação da Política de Educação Inclusiva.

Márcia Silva (2016) elucida em sua pesquisa a atuação desarticulada entre os profissionais, dada a pouca experiência que se tem com o suporte da equipe multifuncional nas escolas brasileiras, concluindo que o serviço de uma equipe multiprofissional pode contribuir com a construção de escolas mais inclusivas, desde que esteja pautado por uma filosofia única de trabalho e que haja formação continuada permanente da equipe em propostas colaborativas.

Diante do exposto, percebemos a ausência da articulação pedagógica com o currículo, visto que este é o documento orientador de todo o processo educacional de toda instituição. Heradão (2014) pontua que, na realidade brasileira, a proposta de construção de um sistema educacional que acolha a todas as crianças encontra respaldo legalmente em embasamentos teóricos que fundamentam suas ideias em princípios de igualdade, equidade e diversidade. No entanto, muitas vezes, na escola, as práticas educativas se distanciam das proposições teóricas.

O estudo de Aragon (2017) ressalta que a forma como os pais de crianças PEE se portam diante de situações do dia a dia que envolvem seus filhos pode influenciar no resultado de suas buscas e serviços essenciais para o desenvolvimento da criança. Esse fator é decisivo no desenvolvimento infantil de que trata tanto o empoderamento das famílias quanto o repertório de habilidades sociais dos pais. Em contrapartida, o estudo de Guadagnini (2018) diz que a adaptação curricular, por meio de ajustes, é uma estratégia educativa que facilita e promove a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. As adaptações curriculares nas aulas de Língua Portuguesa tornam os conteúdos dessa área menos distantes da realidade dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que, em razão de sua patologia, são deixados de lado nessa disciplina. Situações como essa apontam tanto para a necessidade de formação quanto para a elaboração do currículo, visando à promoção da inclusão escolar. É por ele e por meio dele que

a escola, de fato, pode efetivar a inclusão escolar de todos os alunos e promover aprendizagens significativas.

As pesquisas apontam que o movimento de inclusão escolar vem crescendo a cada ano. Nesse sentido, Lopes (2018) afirma que o aumento de matrículas de estudantes PEE nas escolas comuns emerge da demanda de ampliação de redes de apoio de suportes diferenciados. Nesse cenário, um novo personagem tem ganhado destaque. Ele recebe denominações diversas, tais como “atendente”, “cuidador”, “estagiário”, “auxiliar” e “acompanhante”. Evidencia-se, assim, a importância de um profissional de apoio no contexto escolar para atender às demandas específicas dos estudantes PEE. Infelizmente, o modo como se pensa e se realiza esse suporte institucional ainda é precário, sem qualificação profissional é preocupante. Nota-se que a instituição escolar diverge na opinião sobre o papel do professor de apoio no trabalho com o estudante PEE.

Diante do cenário da Educação Especial, Tinoco (2018) afirma que é consenso entre os pesquisadores brasileiros da Educação Especial que o movimento pela Inclusão Escolar é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, participando e aprendendo sem nenhum tipo de discriminação negativa. Levanta também a tese de que há diferentes compreensões acerca da Inclusão Escolar, que implicam políticas e práticas educacionais distintas. Nesse contexto, Harlos (2012) conclui que a Sociologia da Deficiência apresenta novas vozes para a explicação da deficiência e dos fenômenos sociais a ela associados e que a Educação Especial pode incorporar essa sociologia específica ao conjunto de autores que utiliza para direcionar seus pressupostos teórico-metodológicos rumo a práticas e significados mais inclusivos.

As pesquisas elencadas no Congresso Brasileiro de Educação Especial indicam o resultado de um estudo que mostra a política financeira e a (des)valorização dos estudantes PEE. Essa realidade é destacada por Silva, Silva e Moreira (2018), que analisam a legislação referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o Decreto n.º 7.611/2011 em relação ao PEE no ensino comum, apontando características tanto do Fundeb quanto do referido documento como possibilidade de oportunizar não só a inclusão desse alunado, mas também sua segregação.

Nesse contexto de desvalorização, Evangelista e Tartuci (2018) contrapõem esse cenário corroborando o papel da Educação Inclusiva, que vem para assegurar a todos os estudantes PEE o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, mas, para isso, acreditamos no fato de que professores tanto da Educação Especial como de modo geral, precisam compreender que a Educação Inclusiva não é um processo que acontece sozinho, na

individualidade. Para o sucesso da inclusão, é necessário que todos os professores tenham conhecimentos sobre a prática de atuação, de modo que se busque um trabalho colaborativo, no qual os profissionais comungam das mesmas responsabilidades e não sobrecarrega ninguém, no exercício das atribuições. Diante do exposto, é possível perceber que o elo que aproxima a prática educativa inclusiva está no currículo, que, uma vez desarticulado, dificilmente efetivará o que está posto em lei.

Moraes, Caminha e Melo (2018) pesquisam práticas inclusivas na classe regular em escola particular de São Gonçalo. Com base em uma experiência de 25 anos de atuação, expõem a afirmativa de Certeza (2010) de que a inclusão é um processo de adequação das escolas públicas e particulares (em parceria com as famílias, os alunos e a sociedade) para que todos os alunos recebam uma educação de qualidade.

Para Monteiro (2015), o currículo constitui-se por meio de um processo contínuo que tem por finalidade garantir o direito de todos a uma escolarização em que as formas de conviver com as diferenças produzam relações que se pautem no respeito, na igualdade de direito e no atendimento das necessidades individuais. Para ele, deve-se priorizar um currículo em que todos os alunos sejam avaliados como sujeitos com diferentes possibilidades e compromisso, mediante a busca de condições de aprendizagens para todos; um processo em que as alterações não se restrinjam apenas a mudanças nos conteúdos, mas também envolvam outros aspectos que estruturam o funcionamento curricular. Para Paula (2016), os educadores das escolas pesquisadas consideram que as ações de adaptação curricular estão associadas ao ensino e à aprendizagem; portanto, é responsabilidade dos docentes implementá-las.

Sobre a Educação Especial, é importante entender que a Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) reforça que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE e disponibiliza os recursos e serviços. Além disso, orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular, passando também a financiar atendimentos especializados que não são públicos.

Para Mazzotta (2011), a Educação Especial é dividida em três períodos. De 1854 a 1960, houve a iniciação assistemática do atendimento para diferentes áreas de excepcionalidade. De 1961 a 1971, ocorreu um momento de institucionalização da Educação Especial na Constituição Federativa do Brasil e em leis gerais sobre educação. A partir de 1972, ocorreu a planificação e implementação da Educação Especial em termos de estratégias globais de educação. Nesse contexto, o autor destaca dois períodos na evolução da Educação Especial no Brasil, tomando como referência a natureza e a abrangência das ações desencadeadas: de 1854 a 1956, em que

existiam iniciativas oficiais e particulares isoladas; e de 1957 a 1993, quando as iniciativas oficiais foram de âmbito nacional.

Em âmbito nacional, a Educação Especial mantém-se definida como uma modalidade durante um período histórico, mas com funções diferenciadas em seu início, quando havia a possibilidade de substituir os serviços educacionais comuns. Já atualmente é previsto complemento ou suplemento à escolarização que ocorre no ensino regular (SCHREIBER, 2013).

Para França (2015), devemos partir do pressuposto de que a garantia da educação às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação implica intervenção por parte do Estado, no intuito de assegurar os direitos dessa população no que tange ao acesso, à permanência e à qualidade de ensino nos sistemas educacionais brasileiros. Todavia, mesmo com os avanços ao longo da história, o sistema continua segregando os educandos. Com dificuldade de adaptação ao ensino regular, muitos alunos continuam à margem ou frequentam instituições especializadas, com escassez de oferta de serviços e omissão do poder público.

Segundo Carvalho (2009), o êxito da escola inclusiva depende muito do papel desempenhado pelos agentes educativos e da organização dos recursos. Uma escola inclusiva é aquela que se empenha em reestruturar os programas para responder à diversidade dos alunos. A escola deve promover formação específica aos professores para que aconteça um melhor atendimento às diferenças, organizando os recursos humanos e materiais de forma colaborativa, desenvolvendo um currículo integrado que permita a participação de todos os educandos. Na concepção de Rocha (2012), uma escola inclusiva é, acima de tudo, uma escola democrática e será mais efetivamente implantada se as relações escolares forem permeadas pelo respeito ao outro e por uma postura de acolhimento das singularidades e das diferenças inerentes a todos os humanos. Sendo a educação considerada uma alavanca social, podemos compreender que um dos principais objetivos da Política de Educação Inclusiva seria o de garantir a equidade não somente ao acesso à instituição escolar, mas sobretudo ao conhecimento e à tecnologia que vem sendo produzidos ao longo da história do homem, mas que não são acessíveis a todos os cidadãos (SOUZA, 2011).

Ao discorrermos sobre o tema *Inclusão Escolar*, devemos considerar dois princípios: o respeito às diferenças e a igualdade de direitos, tendo como pressuposto que a educação deve ser sempre especial, para todos, não só para os estudantes PEE. Para Pio (2018), sendo nova ainda a Educação Inclusiva, consequentemente, a escola ainda não se encontra preparada para tal perspectiva.

Essa constatação permite afirmar que a produção acadêmica sobre Currículo, Educação Especial e Inclusão Escolar tem alargado o olhar investigativo. As pesquisas apontam uma preocupação com a inclusão escolar e com as práticas pedagógicas dos professores desenvolvidas com os estudantes PEE e sinalizam que a efetivação da Inclusão Escolar requer investimentos públicos, alargamento dos estudos sobre currículo, práticas pedagógicas inclusivas e políticas públicas educacionais que contemplem as demandas específicas dos estudantes. Ela demanda também investimento teórico no esforço de sua consolidação.

5 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO E AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA MUNICIPAL *CORONEL MELVINO FERRAZ* – RUBIM-MG

Nesta seção, apresentamos as percepções dos professores da Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz* que trabalham com a Educação Especial ou trabalham com estudantes PEE na sala de ensino regular. Mediante 10 entrevistas, buscamos identificar a percepção dos professores[31] sobre como o currículo da escola contempla a Educação Especial por meio das práticas pedagógicas no cotidiano da escola.

Os professores entrevistados foram selecionados a partir de 19 professores que manifestaram interesse em participar da entrevista ao responder o questionário aplicado a priori. Na seleção, levamos em consideração o tempo de atuação no magistério, o exercício da função de professor de SRM, Professor de Apoio ou a atuação em sala de ensino regular com matrícula de estudantes PEE. Dessa maneira, foi fácil selecionar os 10 professores para realizar a entrevista, porque todos eles estavam dentro do perfil estabelecido.

Quadro 10 – Caracterização dos professores entrevistados

Sujeitos	Idade	Formação	Tempo de atuação na docência	Tempo de atuação na Educação Especial
Professor 1	44 anos	Mestrado em Educação	24 anos	06 anos
Professor 2	42 anos	Especialização em Alfabetização, Educação Infantil e Educação Especial	22 anos	02 anos
Professor 3	49 anos	História e Normal Superior, Especialização em Anos Iniciais, Ensino Infantil e Educação Especial	24 anos	06 anos
Professor 4	41anos	Pedagogia	13 anos	06 anos
Professor 5	35 anos	Pedagogia, Supervisão e Orientação	14 anos	06 anos
Professor 6	44 anos	Normal superior, Especialização em Anos Iniciais, Ensino Infantil, Supervisão e Educação Especial	23 anos	04 anos
Professor 7	38 anos	Especialização em Alfabetização, Educação Infantil e Educação Especial	10 anos	06 anos
Professor 8	38 anos	Matemática, Especialização em Estatística e Matemática Financeira	09 anos	06 anos
Professor 9	50 anos	Especialização em Supervisão e Gestão de Projetos/Educação	29 anos	06 anos

[31] Nesse texto, utilizamos o termo *professores* para nos referir aos sujeitos entrevistados.

		Especial e Inclusiva com Neuropsicopedagogia		
Professor 10	52 anos	Especialização em Alfabetização, Educação Infantil	25 anos	06 anos

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

A partir das entrevistas, fizemos uma nuvem de palavras (Figura 6), que nos permite a visualização de termos mais recorrentes nas falas dos professores entrevistados. O tamanho da palavra é proporcional à frequência com que é mencionada no texto analisado. A frequência das palavras “que”, “de”, “da”, “currículo”, “alunos”, “aluno”, “necessidade”, “escola”, “gente”, “sala”, “atendimento”, “normal” e “assim” nos dá um panorama da compreensão do objeto analisado.

Figura 6 – Nuvem de palavras mais recorrentes durante a entrevista

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A nuvem de palavras realizada a partir das narrativas dos professores entrevistados fala por si. As palavras *de*, *que* e *currículo* são os termos mais utilizados por todos os professores, no que se refere às questões utilizadas no roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice C). A partir da análise, notamos ausência de argumentos consistentes nas respostas dos professores, justificando a necessidade de ampliar o debate e a formação para que adquiram maior compreensão acerca da Educação Especial e do modo como o currículo se apropria dessa questão no cotidiano da escola.

As entrevistas foram realizadas com vistas à investigação da Educação Especial na Rede Municipal de Rubim e da percepção dos professores sobre a organização curricular da Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*. Para tanto, analisamos os dados obtidos por meio da entrevista.

No sentido de organizar a apresentação e a discussão dos dados, decidimos as categorias de análise em três áreas temáticas, na tentativa de compreender a percepção dos professores sobre o currículo e sobre a maneira como ele atende às demandas da Educação Especial na

Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*. A seguir, apresentamos a composição estruturante do sistema de categorias a que chegamos nessa fase do processo, diante das leituras verticais e horizontais realizadas e organizadas por área, tipo e nota explicativa, sob o modelo de Crusoé (2014, p. 65):

Quadro 11 – Composição estruturante do sistema de categorias

ÁREA	GATEGORIA	NOTA EXPLICATIVA
Currículo	Saberes dos professores sobre currículo.	Questões que nos permitiram compreender as concepções dos professores acerca do currículo e da forma como o currículo está dando conta da Educação Especial na escola.
	Currículo: da inconsistência para a ausência.	
	O lugar que a Educação Especial tem ocupado no currículo da Rede Municipal de Rubim.	
Inclusão de estudantes PEE	Saberes dos professores sobre inclusão.	Aspectos que nos levaram a reconhecer como a escola e os professores articulam a Educação Especial com o Projeto Político-Pedagógico e o Planejamento e o ensino na escola.
	O lugar ou a ausência de lugar da Educação Especial no Projeto Político-Pedagógico.	
	O planejamento de ensino dialoga com especificidades dos estudantes PEE?	
Rede Municipal de Educação de Rubim/MG	A conexão da Secretaria Municipal de Educação com essa modalidade.	Fatores que nos possibilitaram identificar se a Rede Municipal de Ensino de Rubim tem realizado políticas de formação de seus educadores.
	A relação entre a formação continuada dos professores com as práticas pedagógicas no atendimento aos estudantes PEE.	
	As faces da avaliação no cotidiano da escola.	

Fonte: Adaptado de Crusoé (2014).

Após o término da análise das entrevistas com os 10 professores, utilizamo-nos da matriz elaborada, realizamos uma leitura vertical e identificamos, em cada uma delas, temas inferidos. Após a leitura, novamente, buscamos autores que nos ajudassem a interpretar os elementos expostos nas falas.

Apoiamo-nos na forma de interpretação dos dados preconizada pela Entrevista Compreensiva, fazendo um movimento em tríade: pesquisador-teoria- entrevistados. O capítulo seguiu a lógica das áreas temáticas. Nesse sentido, abordará a concepção dos professores sobre currículo, a inclusão dos estudantes PEE e o modo como a rede municipal de ensino de Rubim realiza as políticas de Educação Especial.

5.1 Saberes dos professores sobre currículo

Iniciamos nosso diálogo com os sujeitos da pesquisa buscando compreender qual era a concepção dos professores sobre currículo, como eles o entendiam. Para esse diálogo, partimos da premissa de que cada professor possui uma trajetória formativa, e esta os faz ter compreensões diversas acerca do tema ou também da ausência dele, visto que,

> quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, 1990, p. 138)

Com vistas ao que o autor argumenta, estamos cientes de que cada professor entrevistado nos apresentará uma compreensão intrínseca a sua trajetória formativa. Para nos ajudar a interpretar os dados apresentados pela entrevista e os sentidos que eles atribuem ao currículo, elaboramos uma nuvem de palavras.

A nuvem de palavras (Figura 7) também nos ajuda a visualizar as palavras mais utilizadas pelos professores para demonstrar a compreensão sobre currículo. A frequência das palavras *que*, *currículo*, *de*, *gente*, *necessidade*, *impalpável*, *trabalhadas*, *disciplinas*, *escola* e *escolar* nos dá um panorama das respostas encontradas, que indicamos a seguir.

Figura 7 – Nuvem de palavras mais utilizadas para demonstrar a compreensão de currículo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A partir das entrevistas com os 10 professores, percebemos que a compreensão sobre currículo se relaciona mais com os conteúdos programáticos a serem executados nas aulas. Destarte, estamos despidos de julgamentos, mas empenhados em compreender qual concepção os professores têm sobre currículo. Na primeira entrevista, o professor começa a resposta com sua primeira leitura do que entende por currículo:

> *Inicialmente, a grosso modo, o currículo é visto como um conjunto de disciplinas a serem trabalhadas e com a questão da gente ir se aprofundando em leituras, a gente vai observando que o currículo está para além disso. O currículo, ele é mais do que um conjunto de disciplinas, e eu confesso que, lendo todo mundo que eu li, assim, o conceito de currículo fica até meio que difícil de se conceituar, porque, ao mesmo tempo que ele é visível, ele se torna muito invisível. Ao mesmo tempo que ele é palpável, ele parece ser*

> *impalpável, porque ele é mais palpável quando eu levo pro lado das disciplinas e o que as disciplinas propõem. Mas aí ele começa a ser mais impalpável quando ele é emoldurado, quando ele é adequado às necessidades, e as inquietações que ocorre com a gente dentro da sala de aula, dentro do ambiente escolar, as necessidades de adequação desse currículo às necessidades dos estudantes, então, ao mesmo tempo que ele é visível, ele é invisível nesse ponto em que ele é a expressão daquilo que se pensa sobre a educação em determinado lugar, pra um determinado público, eu acredito que seja mais ou menos isso que eu penso sobre o currículo*. (Prof. 01)

Para Arroyo (2006), a palavra *currículo* associa-se a distintas concepções, que derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em dado momento. A concepção do professor tem relação com o pensamento de Arroyo (2006) e com o de Calvino (1999).

O Prof. 02 tem sua concepção de currículo como algo imposto a ser trabalhado na instituição, mas se coloca na condição de aprendiz, apontando a necessidade de ampliar os debates sobre o tema, visto que ele vê o currículo sendo imposto pela escola. Afirmou:

> *Na minha concepção, o currículo é o que nós temos que trabalhar na instituição. Assim, eu conheço pouco de currículo. Apesar de ser habilitada em Pedagogia, mas é uma coisa que nós devemos estudar mais. Porque é imposto, é colocado, e nós seguimos, não é assim? Então, é isso que eu entendo.* (Prof. 02)

O Prof. 03 logo assinalou:

> *Esse currículo no meu entendimento seria um currículo baseado nas necessidades educacionais, de que precisamos realmente focar* [...]. *Então o currículo em si, ele é cobrado, mas na escola eu não vejo colocado em prática em momento algum o que é cobrado* [n]*o currículo. Eu acho uma realidade totalmente diferente* [...]. (Prof. 03)

A resposta do professor aponta para a necessidade de ampliar a compreensão sobre currículo, que se manifestou de forma confusa em sua compreensão.

Considerando as afirmativas dos professores 2 e 3, o pouco entendimento sobre currículo faz uma provocação que vai ao encontro do pensamento de Moreira e Candau (2003 p. 161) quando eles dizem que a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, tendendo a silenciá-las e neutralizá-las. A instituição de ensino se sente mais confortável com a homogeneização e a padronização. Abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas constitui um grande desafio. É por meio do debate e do diálogo que os professores se apropriarão de argumentos coerentes com as proposições da contemporaneidade.

Para Arroyo (2006), a escola precisa acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diversas manifestações culturais e variadas óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturam e ressoam mutuamente. Acreditamos na força desse pensamento e entendemos que é o currículo que pode vir a dar conta disso. O que sabemos é que o diálogo precisa ser mais exercido nas escolas, pautas mais atuais vão poder começar a provocar o professor a pensar essas diferenças, que são o *corpus* da escola atual. Vejamos a concepção de currículo apresentada pelo Prof. 05:

> *O currículo é um documento que, em diferentes instâncias, impactam na aprendizagem do aluno. A BNCC, o novo Currículo de Minas Gerais, os currículos de cada rede que se relacionam com os referenciais já citados e também se relaciona com o Projeto Político-Pedagógico de cada escola. O currículo não deve ser algo engessado, deve entender e falar a língua da sua comunidade escolar e suas necessidades.*

O pensamento do professor vai ao encontro do pensamento de Rodrigues (2021), que faz questionamentos bem importantes e que precisam ser considerados no currículo. Se os alunos são diversos, como pode o currículo ser uniforme e "engessado" em seus objetivos, estratégias e tempos? Se os alunos são diversos, podem ser todos sempre ensinados como se fossem um só? Se os estudantes são diversos, é necessário levar em conta sua diversidade para os educar? E se os discentes são diversos, é possível avaliar seus progressos com um instrumento? (RODRIGUES, 2021, p. 20).

Os demais professores, em suas respostas, sinalizaram pouca compreensão sobre o tema. Em um mesmo contexto escolar, coexistem concepções sobre currículo com diferentes ênfases. Os paradoxos apresentados são eleitos como elementos-chave, em detrimento do necessário reconhecimento da carência de um discurso unificado acerca do documento basilar da educação. Segundo Sacristán (2000, p. 188), ao professor é pouco concedido valor a seu conhecimento como um indicador de qualidade de seu ensino. Para o autor, essa condição implica a formação do professor e a forma como o ensino em si é compreendido.

O Prof. 06 compreende que o currículo é uma prescrição do que deve ser trabalhado com os estudantes:

> *Currículo? No âmbito educacional, currículo é tudo aquilo que você vai trabalhar com os alunos, a forma como você vai trabalhar. Tipo assim, currículo no âmbito educacional (eu sei, mas tem horas que eu não sei expor, entendeu?). Igual, tem a grade curricular, tem a forma que a gente vai trabalhar, as matérias que vão ser trabalhadas, entendeu? Eu vejo assim.*

Já o Prof. 07 o enxerga na perspectiva do *curriculum vitae*, como o processo formativo do professor que reverbera na formação dos estudantes: "*Currículo é você ter uma base, um*

direcionamento de como você se prepara, qual foi o seu preparo pra você está passando para seus alunos e a bagagem que você vai adquirindo no decorrer de sua vida profissional, formação." O Prof. 08, por sua vez, demonstrou dificuldade para expressar sua compreensão sobre o que é o currículo, revelou conflito na concepção e confundiu o currículo pessoal com o escolar:

> [...], *o currículo, vou falar referente a mim no caso, né? Eu acho, assim, que você tem que ser uma pessoa dedicada profissionalmente, é, é, ficar sempre atento às (como que eu vou dizer), ao meio em si, onde nós trabalhamos, na escola, ficar atentos a "N" situações, e não ficar preso simplesmente no caso, ao conteúdo onde nós, a gente leciona. A gente tem que interdisciplinarizar, assim, rodando tudo, né?*

Já o Prof. 09 manifestou maior clareza em sua percepção:

> *Pra mim, a base da concepção de currículo é entender as barreiras, barreiras essas que dificultam ou impedem a aprendizagem. É fazer adaptações, flexibilizar para fazer funcionar na prática. É um currículo com função humanizadora onde os valores exercem um papel muito importante.*

Nesse sentido, ele compreende que é por meio do currículo que os processos formativos acontecem. Também afirma que, quanto mais barreiras forem eliminadas, mais inclusiva se torna a escola. Na mesma linha de compreensão, o Prof. 10 afirmou:

> *o objetivo principal do currículo é atender as necessidades dos alunos e ao Projeto Político Pedagógico da escola. Ele é muito importante no processo de aprendizagem, pois serve como guia para o trabalho dos educadores. O currículo inclui tudo que será ensinado, não apenas a teoria.*

As respostas apresentadas pelos professores entrevistados revelaram necessidade de ampliar os debates formativos sobre aspectos inerentes à docência. Os professores 05, 09 e 10 apresentaram argumentos consistentes no que tange a sua compreensão sobre currículo, enquanto os demais demonstraram pouco entendimento e insegurança em suas respostas.

As perspectivas apresentadas pelos professores indicam uma visão que não restringe o currículo ao conhecimento formal, mas que evidencia as tensões de natureza social e política em torno do conhecimento escolar (RAHME; DINIZ; MAIA, 2014, p. 162). Ao externarem a concepção de currículo, os entrevistados desvelam os sentidos intrínsecos a sua concepção de educação, mediados pela prática do cotidiano ou pelo limite de sua formação. Para Sacristán (2000), a dimensão epistemológica do currículo precisa ser discutida pelos professores tanto na formação quanto no cotidiano da escola.

> Fala-se da motivação dos alunos, de processos cognitivos de aprendizagem, de manejo de aula, de ambientes escolares, de condutas docentes relacionadas com o bom rendimento dos alunos, de processos de planejamento, de como avaliar o aluno, mas se silencia sobre o papel do professor na modelação do conhecimento e sobre o próprio conhecimento, dando-o, portanto, como algo não discutível, como inexorável corpus que constitui o currículo que os professores têm que desenvolver, e os alunos, aprender. (SACRISTÁN, 2000, p. 188)

Os sentidos atribuídos pelos professores ao conhecimento de currículo revelam a importância de estabelecer um debate acerca da concepção do conhecimento epistemológico, com vista ao que se pretende ensinar, mediado pelo que os alunos já sabem e pelo que eles precisam aprender. Nessa tríade, o currículo se materializa nas práticas de ensino no cotidiano escolar, numa perspectiva de aprendizagens significativas, cada vez mais, distanciando o ensino de práticas reprodutoras mediadas por um currículo prescrito e carregado de intencionalidades.

Segundo Crusoé (2014, p. 86), o conhecimento do senso comum, espontâneo, cotidiano, afasta-se do saber científico, mas é igualmente válido, porque contém elementos significativos para a vida das pessoas, permitindo-lhes orientar-se na vida prática e construir sentidos fundamentais para a compreensão do conhecimento científico. De acordo com os estudos de Vygotsky (1998, p. 74),

> o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos, se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um mesmo processo: o desenvolvimento e formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições internas e externas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de intelecção antagônicas e mutuamente exclusivas.

Desse modo, na perspectiva de que o conhecimento empírico é importante, ele deve ser valorizado nas práticas escolares. Quando o Prof. 05 afirmou que "*o currículo deve entender e falar a língua da sua comunidade escolar e suas necessidades, não sendo engessado*", falava da valorização desse saber construído na espontaneidade do cotidiano escolar, com toda a boniteza estabelecida nas relações com nossos diferentes pares. O professor apresenta uma compreensão mais contextualizada e problematizadora de currículo.

É corroborado, assim, o pensamento de Freire (2002, p. 55):

> o diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

A relação entre educador e educando se constitui mediada pela troca de saberes, na convivência com os diversos, reconhecendo-os como sujeitos de igual direito no mundo.

Ao externar a concepção sobre currículo, os professores entrevistados manifestaram um olhar bastante tímido para esse documento numa perspectiva de Educação Inclusiva. Vimos que a compreensão de currículo, para a maioria deles, está ligada aos conteúdos propostos a serem desenvolvidos na sala de aula. Todavia, ao pensar numa educação que contemple todas as pessoas, é preciso pensar a inclusão dos diversos, porque eles estão na escola. Nesse sentido o Prof. 10 afirmou que o "*objetivo principal do currículo é atender às necessidades dos alunos e ao Projeto Político-Pedagógico da escola.*" Logo, o pensamento do docente vai ao encontro do que Arroyo (2014, p. 25) afirma:

> até às escolas/universidades chegam sujeitos outros que nunca chegaram. Se estão chegando outros sujeitos na escola, é preciso pensar o currículo que contemple às diferenças, é preciso pensar essas presenças, de que maneira o currículo vai incluir esses outros sujeitos que foram invisibilizados durante tanto tempo.

A escola não pode negar a presença desses "outros sujeitos" que nela estão. E se os educandos são "Outros", o currículo e a docência podem ser os mesmos? Bem sabemos que são questões desafiantes para serem tratadas, pois fazem parte de uma construção bastante árdua, numa sociedade que se propõe justa e democrática, mas que vem atravessando um projeto de desconstrução por meio da barbárie. Nas palavras de Adorno (2000, p. 155),

> [...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização.

Ainda de acordo Adorno (2000, p. 169), "a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia." Assumindo esse compromisso de emancipação, mediado por ações educativas inclusivas, o currículo vai se constituindo num processo de humanização. Não é apenas olhar para a diversidade das demandas que compõe o cenário da educação, mas também entender como as práticas inclusivas influenciam no desenvolvimento das pessoas, principalmente daquelas com alguma deficiência.

Hass e Baptista (2015), com base nos estudos de Moreira e Silva (2008) e Sacristán, (2007), tratam do currículo como um percurso de produção de identidade e abordagem educacional, colocam em destaque um desafio: articular a área da Educação Especial às

temáticas relativas ao currículo escolar. Nesse sentido, Alexandro Vieira (2012) afirma ser recente na academia o olhar que relaciona esses dois campos.

5.1.1 O currículo e sua inconsistência

Sabe-se que a construção do currículo é coletiva, com a participação de vários atores, professores, pais, representantes de alunos, etc. Neste sentido buscamos compreender como o currículo da Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz* foi elaborado, o Prof. 01 logo respondeu: "*desconheço, eu não tenho informações sobre, eu não tenho essa visão clara pra responder. Porque nós não temos um sistema próprio de educação, nós seguimos as normas da educação estadual, eles adequam algumas coisas, outras não.*" O Prof. 02, surpreso com a pergunta, respondeu:

> *Eu creio que ele foi pensado, que ele foi elaborado, ou ele veio de cima pra baixo e nós aceitamos? Mas eu acho que adaptaram a nossa realidade, de acordo com a Superintendência. Não é isso? Nós pegamos lá, ele vem lá todo bonitinho com o que o Estado quer e nós aqui colocamos de acordo nossa necessidade.*

A afirmativa dos dois professores demonstrou conhecimento acerca da construção de um currículo, mas não têm certeza se atendem as demandas da realidade local. Sacristán (2013, p. 09) afirma que o currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas.

Sendo o currículo uma ferramenta que direciona as práticas educativas, o professor precisa ter clareza do que propõe o currículo da escola em que trabalha, ao contrário, estará a serviço do que está prescrito. Nessa direção, o Prof. 03 declarou:

> *não tenho entendimento, muitas das vezes aqui na rede de ensino municipal, as coisas vêm muito assim, não vou dizer jogada. Então assim, não é colocado a proposta do currículo, não expõe o currículo para os professores. Se você perguntar vários professores, não somente a mim, eu acho que eles ficam indignados, porque o currículo não é visto como deve ser visto, não é feito um trabalho para que você tenha conhecimento, o que é um currículo, para que serve o currículo. Aqui não foi passado pra mim o que é currículo.*

Essa afirmativa denuncia desconhecimento acerca de currículo está contribuindo com a reprodução do que é imposto pelo sistema, sem debate e sem articulação com as necessidades locais.

Arroyo (2013, p. 13) afirma que, "na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado."

Portanto, como profissionais da Educação, não podemos ficar alheios, é preciso refletirmos sobre o currículo como um território de constante disputa.

Conforme o Prof. 04, "*o currículo teve participação pouco significativa da comunidade escolar.*". O Prof. 05 demonstrou estranheza à pergunta e não deu resposta. Já o Prof. 06 afirmou: "*Eu não cheguei a participar não, acho que ele já veio pronto, não? Já veio pronto, pra mim já veio pronto.*" O Prof. 08 relatou: "*Não, não, o daqui não, não participei.*" Notadamente, as professoras se mostraram desinformadas acerca do currículo local. Apoiada pelo currículo, a educação tem a capacidade de promover a inclusão, além de vislumbrar um futuro, uma vez que é por esse documento que conseguimos pensar o que pretendemos para nossos alunos e o que eles aprendem. Ele nos direciona para aquilo que desejamos e para a maneira que acreditamos que ele possa melhorar (SACRISTÁN, 2013).

De acordo com o Prof. 09, a elaboração do currículo foi "*buscando dar melhores condições para os alunos se desenvolverem.*". O Prof. 10 alegou que "o *currículo local foi pensado em oferecer toda a estrutura necessária para o conforto e desenvolvimento educacional dos seus alunos*."

Constatamos opiniões divergentes. Há professores que afirmam não haver um debate efetivo diante do currículo, enquanto outros estão certos de que o currículo local foi pensado e estruturado para atender às demandas. Para Arroyo (2013, p. 13), "na realidade, não é tanto o currículo que está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação. Está em disputa o conhecimento, a cultura e sua rica diversidade." Pode ser nesse movimento que os professores enfrentam dificuldades na compreensão de que o currículo é este que os chama a pensar, pois temos visto, segundo Arroyo (2013, p. 2013), que "a própria mística da docência como ideal profissional entra em crise quando o foco na sala de aula está entre o passar a matéria ou a educação." Na busca de minimizar a criatividade do professor e cultuar os conteúdos, esse documento acaba por reforçar o controle.

5.1.2 O lugar da Educação Especial no currículo da Rede Municipal de Ensino de Rubim

Ao perguntar aos professores se os estudantes PEE foram contemplados no currículo da rede municipal de Rubim, fomos surpreendidos com as respostas que obtivemos. Na entrevista com o Prof. 01, após a pergunta, houve um prolongado silêncio, seguido desta fala:

> *Não* [Pausa]. *Acho que não, pelo que eu conheço. Como eu já te disse, eu conheço pouco. Vou refazer minha resposta, sim. Mas, assim, igual nós aqui no nosso município, nós temos a Sala de Recurso, que eu creio que deve tá incluído em alguma parte desse currículo aí. Porque nós temos ela, ela faz*

> *parte da nossa vivência profissional, então é uma parte de incluir nossos alunos em nosso currículo.*

De acordo com Libâneo (2018, p. 36),

> o professor participa ativamente da organização do trabalho escolar formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo coletivamente novos saberes e competências assim como um modo de agir coletivo. O professor participante ativo de uma comunidade profissional de aprendizagem, atuando no seu funcionamento, na sua animação e no seu desenvolvimento. Por outro lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção de suas práticas profissionais. Há uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

Dessa maneira, se houver envolvimento das partes, o docente nunca estará alheio à organização escolar, pois o desenvolvimento profissional e o organizacional estão interligados. Para Libâneo (2018, p. 18),

> as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos, afetando as ideias, as atitudes, modos de agir e comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais.

Destarte, o professor precisa ter compreensão do papel transformador da educação para se colocar a serviço desta como instrumento que liberta e promover a inclusão dos que estão à margem. Libâneo (2018, p. 19) levanta esta questão:

> como educadores responsáveis pela formação intelectual, afetiva e ética dos alunos, os professores precisam ter consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e como isso afeta as decisões e ações levadas a efeito na escola e nas salas de aula.

Somos chamados a participar do movimento que acontece em torno da escola. Assim, deixaremos de ser aulistas e passaremos a fazer parte dessa construção proveniente da Educação.

É por meio do currículo que as transformações ocorrem na sala de aula e na escola. Para implementar as ações de inclusão e acolhimento, os professores devem desenvolver um olhar atento para os estudantes PEE, que são matriculados, mas são tratados como alunos do ensino regular e não como demanda da Educação Especial.

Para essa questão, o Prof. 02 prontamente afirmou, como supracitado:

> *Eu creio que ele foi pensado, que ele foi elaborado. Ou ele veio de cima pra baixo e nós aceitamos. A grade curricular tem todo um processo, não tem? Que você vai montar, vai fazer com os professores, colegiado, tem todo aquele processo que eles têm que assinar e tudo, mas eu acho que nós adaptamos a*

> *nossa realidade, de acordo com a Superintendência. Não é isso? Nós pegamos lá, vem lá todo bonitinho o que o Estado quer e nós aqui colocamos de acordo nossa necessidade*.

A professora tem conhecimento de que existe um trabalho sendo realizado com os estudantes da Educação Especial na escola, apenas não está claro como isso se articula.

Para Goodson (2020, p. 85), "precisamos abandonar o enfoque único posto sobre o currículo como prescrição. Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática." Para adquirir clareza e discernimento para elaborar conceitos próprios, é preciso ter conhecimentos acerca do que é currículo e de sua função na Educação, bem como das práticas que viabilizam o currículo.

Um currículo inclusivo é aquele que valoriza o potencial de cada aluno em sua especificidade. A escola não pode definir limites para seu aluno, pois o desenvolvimento de qualquer pessoal está ligado à quantidade e à qualidade de estímulos que o sujeito recebe. Quando o Prof. 03 afirmou "*não adianta eu querer colocar uma situação que o aluno especial tem possibilidades. Ele tem limites, tem até o ponto que ele pode alcançar*", já definiu o limite do aluno. Os pais esperam que seus filhos aprendam, mas também sabem que a não aceitação de sua limitação pela escola, a visão negativa do professor e as defasagens em relação às outras crianças da classe se sobressaem (COLNAGO, 2008). É nesse sentido que a escola precisa contribuir com a desconstrução desse pensamento reducionista, pois é função dela potencializar todas as oportunidades de aprendizagem, eliminando barreiras e criando oportunidades.

Os discursos revelam que a escola tem muitas contradições; na mesma medida que existe entusiasmo e credibilidade, existem pensamentos limitados ou falta de compreensão sobre o significado do que é inclusão, distante do que preconizam os documentos oficiais que legitimam os direitos dos estudantes PEE. Corroborando essa ideia, o Prof. 04 afirmou: "*Sim, foram contemplados, mas de maneira simples, a escola pública ainda é muito lenta nesta perspectiva de atualização e inovação, também constitui um entrave a grande rotatividade de profissionais que atuam no atendimento a estes alunos*."

O Prof. 05 disse com convicção que o currículo da rede municipal de ensino de Rubim contempla os estudantes PEE, respondendo: "*os alunos são contemplados através da implantação da sala de recursos e do processo gradativo de adaptação, onde materiais foram construídos para atender às necessidades de cada aluno.*" Já o Prof. 06 desconhecia as ações realizadas, afirmando: "*eu não percebo não, ele parece ser elaborado para crianças que não tem nenhuma necessidade especial*."

Os documentos analisados apresentam ações que já foram contempladas e outras que estão em andamento, voltadas para o atendimento dos estudantes PEE, bem como revelam ausência de planejamentos e debates com os professores. Essa lacuna reverbera nos discursos dos professores, demonstrando desconhecimento do que vem sendo realizado. O Prof. 07 também não percebe a Educação Especial sendo contemplada pelo currículo:

> *não, nem sempre, a gente fica aqui até surpreso quando a gente vê pessoas até superiores a nós que não têm nenhuma concepção acerca dos direitos dessas crianças, os direitos que elas têm baseado na legislação. A valorização, o olhar mais direcionado para esse público, deveria ser mais consistente, mas infelizmente não é.*

O Prof. 08 já tem uma percepção de que acontece alguma ação na escola: "*em partes, eu creio que em partes, totalmente não, porque eu vejo as pessoas trabalhando com a Educação Inclusiva, mas eu não tenho a fundo o conhecimento como estão trabalhando, de como é feito esse trabalho*." Ao afirmar que existem pessoas trabalhando com a Educação Especial na escola, esse professor revela que ações estão sendo executadas, no entanto a ausência de debates entre pares sobre o tema não deu visibilidade a essas ações.

Dois professores disseram que sim, que a Educação Especial é contemplada pelo currículo na rede de ensino, mas não apresentaram uma ação concreta que justificasse a afirmativa. O Prof. 09 alegou: "*atualmente eu diria que sim, pois o currículo não é uma coisa engessada, pronta e acabada. Ele é pensado, construído ou modificado de acordo às necessidades da escola e/ou do sujeito, se necessário for, faz-se adaptações.*" E o Prof. 10 pontuou: "*sim, porque é lei e porque também os profissionais da nossa escola, na sua grande maioria, abraçam a causa*."

As respostas permaneceram apresentando contradições, desconhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola e na sala de aula, além de não revelar se os docentes cumprem o currículo. Goodson (2020, p. 42) explicita que a distinção entre "teoria e prática ou entre currículo escrito e currículo ativo, depende da natureza da construção pré-ativa dos currículos." Nesse sentido, a maioria dos professores entrevistados apresenta concepções de trabalhos realizados na rede municipal, mas demonstra também a ausência do debate com os docentes sobre os trabalhos desenvolvidos, bem como sobre os documentos orientadores da escola.

Ainda nesse mesmo viés, perguntamos aos entrevistados como se dá o acesso e a permanência dos estudantes PEE matriculados na escola onde eles atuavam e encontramos narrativas importantes para nossa pesquisa:

> *O acesso é público, livre como todo e qualquer aluno. Eles vão lá, fazem a matrícula e são distribuídos normalmente nas salas de aula em horário normal, até então, eles recebem fora do horário normal um atendimento, não sei se uma ou duas vezes na sala de recursos, e a gente, na verdade, trocava poucas figurinhas com as professoras responsáveis, a gente também não tinha essa ideia de estar conversando para saber quais eram os avanços. Eu mesma, novamente, coloco em mim a falha de nunca ter perguntado qual que era a necessidade daquele aluno e qual que era o desenvolvimento dele nessas aulas* (Prof. 01)

> *Às vezes, tem alunos com deficiência motora, e nosso município se disponibiliza a trazê-los para escola. Nós temos a Sala de Recursos que atende também às necessidades dos alunos, claro que, quando eu falo as necessidades, não são todas, assim, mas pelo menos tenta atender. Nós temos monitores para auxiliá-los com as deficiências. Como o aluno Rafael, o ano passado, ele estudou aqui e tinha uma monitora pra ele, porque Rafael tem dificuldade em permanecer em pé. Ele andava com andador, hoje ele não anda mais com andador, ele anda sozinho. Mas tinha a pessoa para auxiliá-lo, então, a escola tenta amparar esse aluno*. (Prof. 02)

As duas professoras demonstraram conhecimento sobre o trabalho ofertado na escola e apresentaram questões importantes. A Prof.ª 01 assumiu a distância que há entre a Educação Especial e o ensino regular e sinalizou que não há uma articulação efetiva entre o professor do AEE e os docentes do ensino regular. Podemos considerar esse desencontro como um entrave nas práticas articuladas para o melhor desenvolvimento dos estudantes atendidos. Em paralelo, a Prof.ª 02 nos contou que "*há o transporte para os alunos que apresentam limites com a mobilidade*." Destarte, enquanto o município demonstrou fragilidade em algumas questões, ele já avançou em outras que também são importantes.

O Prof. 03 respondeu:

> *Vejo que, na maioria das vezes, ele é atendido no contraturno, tem o horário na Sala de Recurso, um tempo destinado para cada aluno. Vejo que não é o suficiente, um aluno da Sala de Recurso vim ficar aqui 50 minutos, eu acho que não atende às necessidades dele nesse momento. Ele não pode ser retirado da sala de aula, segundo o currículo. Ele tem que ter a carga horária dele normal, respeito essa situação, mas, se o professor da Sala de Recurso fizesse um acompanhamento com o professor da sala de aula, talvez esses 50 minutos seria muito mais prazeroso e valioso para o aluno, mas vejo que aqui ainda falta muita coisa pra acontecer para que estes alunos sejam contemplados.*

A proposta do Prof. 03 relaciona-se ao trabalho do professor de apoio ou monitor, o professor da SRM realiza o AEE no espaço que foi preparado para essa prática com os recursos que foram pensados dentro das especificidades dos alunos. Como já foi colocado pelo Prof. 01, é importante estabelecer uma interação do professor da SRM com o do ensino regular.

O Prof. 06 relatou que o acesso e a permanência dos estudantes da Educação Especial na escola ocorrem "*através de ações da professora da sala de recurso e da professora de ensino regular, com atividades voltadas para esses alunos e uma política de aceitação e respeito ao próximo*." Vimos que, na mesma escola, há professores que têm uma relação estabelecida com o professor do AEE, enquanto outros afirmam não haver essa interação. Outros professores apresentaram afirmações similares à desse docente. O Prof. 04 afirmou que,

> *ao serem matriculados, a Secretaria Municipal de Educação em rede com outras secretarias busca monitorar a permanência na escola e o atendimento médico e social dos alunos PEE. A escola atua com atendimento através de Sala de Recursos Multifuncionais e monitores que atuam no atendimento junto com a professora regente em sala de aula.*

Um trabalho articulado em rede, tem grandes chances de garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Nesse sentido, o Prof. 06 disse: "*aqui, na nossa escola as crianças, são bem recebidas, elas são bem atendidas, entendeu? São atendidos por professor de apoio e sala de recursos*." O Prof. 07 relatou: "*ultimamente, ele* [o atendimento dos alunos PEE] *tá sendo bem eficaz, porque a escola tem tentado encontrar esses alunos, buscar esses alunos, de uma certa forma. Hoje a gente sabe que tem aí, agente de saúde, conselho tutelar, eles descobrem esses alunos e tenta incluí-los*." O professor expôs um ponto importante em sua resposta, demonstrou que a escola tem se preocupado com a permanência dos estudantes na escola.

O Prof. 08 fez referência ao trabalho realizado durante a pandemia de *Covid-19*: "*atualmente vejo os professores falando que atende eles virtualmente, pelo Meet ou chamada via WhatsApp, eu não acompanho, mas pelo que eu ouço nos corredores da escola é dessa forma. Esse atendimento é feito pelos professores da Sala de Recursos.*" O docente contou que, ao longo desse período, os estudantes PEE receberam o mesmo atendimento que os demais alunos do ensino regular.

Ao afirmar que o acesso e a permanência dos estudantes PEE se dá "*de acordo laudo clínico ou Nota técnica* [Relatório de avaliação pedagógica elaborado pela família, pelos professores e pela equipe pedagógica]", o Prof. 09 revela que ainda existe a preocupação com a existência de um documento que justifique a necessidade de o estudante receber o AEE, visto que o laudo é apenas um documento complementar. Já o Prof. 10 contou: "*os alunos são matriculados nas séries regulares e mediante as suas necessidades são contratados cuidadores específicos para estes alunos*." Essa afirmação demonstra um equívoco na concepção da proposta de acesso e permanência dos estudantes PEE na escola de ensino regular.

O Prof. 09 elencou uma questão pertinente ao abordar a Nota Técnica[32], em relação ao acesso e à permanência do aluno, visto que em tempos não muito distante, a ausência do laudo clínico era impedimento para os estudantes PEE receberem AEE na sala de recursos. Outro ponto relevante abordado pelo Prof. 08 é o atendimento via *Meet* ou *WhatsApp*, que foram os instrumentos tecnológicos que os professores da sala de recurso utilizaram para mediar e dar continuidade aos trabalhos com os alunos durante a pandemia de Covid-19; assim, o trabalho não foi interrompido.

Sobre esse contexto, Boaventura de Sousa Santos (2020) propõe analisar a quarentena a partir da perspectiva daqueles que têm mais sofrido com as formas de dominação, convocando-nos a pensar as mudanças sociais impostas também para o pós-pandemia. São vários os coletivos sociais vítimas desse contexto; no que se refere aos deficientes[33], ele afirma que estes têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo e do patriarcado: o capacitismo. Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não reconhecendo suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente.

5.2 Saberes dos professores sobre inclusão

Em 1994, a circulação da Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidade educativas especiais pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) introduziu a perspectiva de uma Educação Inclusiva nas discussões desse campo. Esse fato tem importantes desdobramentos não apenas no que diz respeito às discussões referentes à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais[34], mas também na perspectiva de uma educação para todos (RAHME, 2013, p. 97).

---

[32] A Nota Técnica n.º 04/2014 dispõe orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, reafirma que se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno Paee, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Portanto, o laudo não se trata de documento obrigatório, mas sim complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não pode ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014).

[33] "O termo deficiente é genericamente empregado, recebendo denominações várias nos diversos períodos estudados, pois a palavra é o suporte de um sistema de normas e de valores e, mais geralmente, de interpretação simbólica do todo que uma sociedade faz de sua ordenação e de seus próprios conflitos." (BISSERET, 1971, p. 317).

[34] A terminologia foi empregada em vários documentos nacionais antes das expressões *pessoas com deficiência*, *Público-Alvo da Educação Especial* e *Público da Educação Especial* tornarem-se mais usuais no contexto social educacional brasileiro.

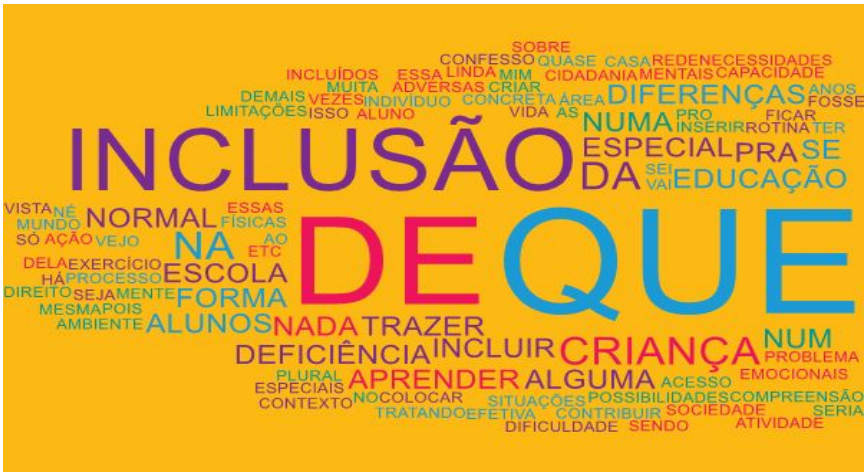
Enicéia Mendes (2006, p. 391) sinaliza que o movimento pela inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada no Estados Unidos e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990. Sinaliza ainda que, "[...] com o advento da filosofia de inclusão escolar no fim da década de 1990, intensificou-se o argumento de que todos os estudantes deveriam ser escolarizados numa mesma sala de aula, evitando-se sistemática de exclusão temporária ou permanente dos alunos." (MENDES, 2017, p. 78).

Para compreendermos o que é inclusão, é importante ter clareza do que é a sociedade, visto que a inclusão se dá na vivência dos indivíduos que constitui a sociedade. Como diz Bauman (2000, p. 242), "para operar no mundo, é preciso entender como o mundo opera." Nesse sentido, Damasceno (2012) afirma que "a educação inclusiva é um movimento cultural inserido na dimensão social contemporânea, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade." Sobre o conceito de sociedade, Elias (1994, p. 13) disserta:

> A sociedade, como sabemos, somos todos nós; é uma porção de pessoas juntas. Mas uma porção de pessoas juntas na Índia e na China formam um tipo de sociedade diferente da encontrada na América ou na Grã-Betanha. [...] E, embora todas essas sociedades certamente tenham consistido e consistam em nada além de muitos indivíduos, é claro que a mudança de uma forma de vida em comum para outra não foi planejada por nenhum desses indivíduos.

Dessa forma, precisamos compreender a sociedade para pensar numa Educação Inclusiva e na forma como é possível fazer a inclusão dos diversos sujeitos que chegam todos os dias à escola. Esta pesquisa busca compreender como o currículo tem dado conta da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, como contempla os estudantes da Educação Especial. Para tanto, na escuta atenta dos professores, buscamos identificar a concepção de inclusão dos professores. Para nos ajudar a analisar esse fator, a nuvem de palavras da Figura 8 resume os termos mais recorrentes entre os entrevistados ao externar a concepção de inclusão.

Figura 8 – Nuvem de palavras de uso mais recorrente pelos professores ao responderem o que eles entendem por inclusão



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

No que se refere aos sentidos atribuídos à inclusão percebidos por meio da escuta dos professores entrevistados, encontramos uma perspectiva que restringe a inclusão apenas ao que é relativo ao PEE.

O Prof. 01 asseverou:

> *Eu confesso que eu tenho muita dificuldade, ou nada sei sobre a inclusão dentro da escola que eu trabalho, sendo que eu trabalho na rede há 23 anos. Se tratando de alunos com necessidades especiais, seria incluídos num mesmo trabalho, num mesmo ambiente, numa mesma atividade, no mesmo contexto que os demais alunos, como direito.*

A afirmativa da professora denuncia a falta de debates acerca da inclusão na escola, mas também em sua própria prática e compreensão.

Para o Prof. 02, "*inclusão é você inserir o aluno de Educação Especial numa vida normal, na rotina normal.*" O Prof. 03 foi breve em sua resposta: "*inclusão é incluir.*" Já o Prof. 04 expôs mais argumentos: "*vejo a inclusão como ação concreta de criar possibilidades de acesso ao exercício de cidadania a um indivíduo que por situações adversas tem limitações (físicas, emocionais, mentais, etc.).*"

Para que a efetiva inclusão ocorra dentro das escolas, primeiramente, precisamos compreender em que consiste a inclusão. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca preconiza que

> o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para

> todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoio e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (BRASIL, [20--], p. 11-12)

Destarte, para promover a inclusão, o caminho é executar o que já está previsto pela Declaração de Salamanca, mediado pelo currículo, articulado pela gestão escolar, sempre de encontro a estratégias que contemple as necessidades dos alunos. Ainda nessa direção, o Prof. 05 alegou: "*inclusão é um processo de compreensão das diferenças e ter em mente que essas diferenças só têm a contribuir para todos, pois a sociedade é plural.*" E é nessa pluralidade que a inclusão vai acolher as diferenças, os diversos, mas, para tanto, posturas e mentalidades precisam ser modificadas.

Para o Prof. 06, inclusão

> *é incluir, é colocar na área da Educação Especial, é trazer aquela criança que, às vezes, pro mundo, é uma criança que tem problema, que tem que ficar dentro de casa, que tem alguma deficiência, né? E trazer essa criança pra dentro da escola, porque ela tem a capacidade de aprender, por mais que seja a deficiência dela, de alguma forma, ela vai aprender. Então, pra mim, inclusão é isso*.

A fala do professor nos provoca a pensar se ainda existem pessoas ou crianças com deficiência que vivem com seus direitos sendo tolhidos e negligenciados em função da deficiência. Corroborando o pensamento do Prof. 06, o Prof. 07 afirmou que "*inclusão, ela é linda se ela fosse vista de forma efetiva.*" O que não deixa de ser um chamamento para uma reflexão acerca das práticas de inclusão ou exclusão nos espaços escolares.

O debate sobre a inclusão e o modo como se dá a inclusão dos estudantes PEE precisa ser intencional, com desdobramento na sala de aula, no cotidiano da escola. É preciso ampliar o debate sobre inclusão, necessitamos eliminar a reprodução de discursos de práticas que não deram certo ou de ações não experimentadas. Enquanto não assumirmos nossa função de agentes transformadores que ocupamos, não veremos a mudança que desejamos.

O conceito levantado pelo Prof. 09 foi o de que a "*Inclusão é a adaptação do meio ao sujeito e do sujeito ao meio, é diminuir ou remover barreiras que dificultam ou impedem a aprendizagem.*" Esse pensamento vai ao encontro desta fala do Prof. 10: "*É um atendimento direcionado e eficaz dos alunos que apresentam necessidades especiais, visando repensar a escola e suas práticas pedagógicas para um melhor benefício de alunos e professores.*" Nesse sentido, a fala dos dois professores é provocativa e se aproxima desta assertiva de Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 345):

> Toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação e a falta de rumo. A atividade de planejamento resulta, portanto, naquilo que aqui denominamos de projeto curricular. O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação.

Os autores confirmam a necessidade do debate no cotidiano da escola. Sabemos que as práticas pedagógicas exitosas aparecerão se houver iniciativas, mas elas precisam ser pensadas antes de executadas, mediadas por um plano de ação colaborativo, envolvendo todos os profissionais da escola, sem culpabilizar quem não o faz, permitindo que todos da equipe integrem esse processo. É preciso acreditar que é possível promover a inclusão, mesmo quando somos desafiados pelas barreiras que buscam nos paralisar, é preciso continuar a tentar.

Para Miranda (2012, p. 127),

> a inclusão, hoje assumida como um novo paradigma social e educacional vem defender uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade. O discurso atual é se constituir a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade.

Não podemos nos esquivar do compromisso com a educação emancipatória, libertadora e autônoma. É nesse movimento de aceitação, de acolhimento com a diversidade, que a inclusão vai se constituindo nos espaços escolares e não escolares.

Para o Prof. 01, "*a inclusão, ela é possível, ela é possível, muitas coisas na educação são possíveis, mas desde que sejam fornecidas as ferramentas, os mecanismos e formação, principalmente, pra que a gente faça um trabalho que seja relevante.*" O professor sinalizou que promover inclusão é responsabilidade primária da escola. Para o Prof. 03, "*estes alunos devem ser incluídos sim na educação regular, mas com um olhar totalmente diferente.*" O docente mostrou ressalvas com a inclusão. O Prof. 04, por sua vez, argumentou: "*vejo que são necessárias ações específicas que atendam as necessidades educacionais do aluno no que toca a sua deficiência, com o objetivo de um atendimento que promova a autonomia gradativamente.*" Os três docentes acreditam na inclusão e apontam caminhos diferentes para sua efetivação, mas apenas o Prof. 04 levantou a autonomia como um ponto a ser mediado pela inclusão.

Para Neves, Rahme e Ferreira (2019, p. 12),

> a proposição de uma educação dita inclusiva é uma afirmação das mais desafiadoras para a sociedade e para as instituições de ensino, quando consideramos o longo percurso de estigmatização social experimentado pelas pessoas com deficiência e a constituição dos espaços segregados. Romper com

> essas lógicas e trabalhar na construção de princípios democráticos que efetivem os direitos sociais dessa população, considerando, para tanto, seu protagonismo, torna esse processo ainda mais desafiador, dada a longa experiência de tutelamento ao qual as pessoas com deficiência se encontravam tradicionalmente subordinadas.

Certamente, a Educação Inclusiva é um desafio tanto para a sociedade quanto para as instituições de ensino. Todavia, não é estanque, cada dia, os movimentos de luta se fortalecem em direção às forças contrárias.

Para Galvão Filho e Miranda (2012, p. 248),

> a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular implica mudanças nas atitudes e nas práticas pedagógicas dos profissionais que participam do processo pedagógico, da organização e da gestão na sala de aula e na própria escola enquanto instituição.

Compreendemos a força que a escola carrega em si. Quando ela é mediada por uma rede de apoio, muitas ações podem ser concretizadas e muita gente se beneficiará dessas práticas.

Nessa perspectiva, promover a inclusão é de responsabilidade da escola, mas vale ressaltar que a escola está para além de um espaço político. Segundo Sofia Vieira (2009, p. 24), "a escola não se reduz a um mero reverso das políticas. Mas, antes se configura como espaço de reconstrução, de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas." Ao conceber a inclusão como o meio de desenvolver a autonomia dos alunos PEE, muitos também acreditam que essa responsabilidade deve partir apenas da escola com vistas a atender as políticas estabelecidas por uma instância secundária. Esses se esquecem de que a escola é gente, a escola somos nós, profissionais, pais, comunidade; e a inclusão pode até começar pela escola, mas é responsabilidade coletiva. Só quando tomarmos consciência de que está mais em nós do que na escola o papel de incluir, com a mudança de nossas ações limitadoras, a inclusão vai começar a ser vista como uma atitude natural dos grupos que compõem a sociedade.

A inclusão assume o sentido de práticas libertadoras para aqueles que foram marginalizados uma vida inteira. Nesse viés, o Prof. 05 afirmou: "*eu tenho certeza que é possível incluir os alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas de ensino regular, é um caminho desafiador, mas muito gratificante*". Acreditar na possibilidade da inclusão já é um avanço, pois o processo de inclusão começa pela forma como a escola acolhe os alunos quando eles chegam para se matricular. Naturalmente, ter a matrícula feita não é garantia de inclusão, mas é um passo dado a caminho de outros tantos.

O Prof. 07 disse:

> *infelizmente, a inclusão, hoje, ela é mais no papel do que na prática. Eu vou falar da nossa realidade aqui, a gente sabe que, muitas vezes, até mesmo por parte da família ainda existe um preconceito muito grande e o despreparo também do professor, do profissional pra lidar com esse público, com essa criança especial. Seria possível se, igual a gente fala, se tivesse um olhar efetivo, eu volto a repetir, por parte de um todo, por parte dos pais, por parte da gestão, dos professores, da autoaceitação por parte da família. Também é necessário a inclusão, e seria real se todos abraçassem essa causa, seria por aí o caminho*.

O professor tem uma concepção de inclusão mediada pela coletividade. A reponsabilidade pela inclusão não é só do professor nem só da escola; esse é um movimento que engloba as ações compartilhadas por cada uma das partes envolvida no cotidiano do aluno.

O Prof. 08 apresentou um ponto de vista próximo ao da afirmativa de Damasceno (2020): "*eu creio que se fizer um planejamento bacana, tem como tá introduzindo essa educação inclusiva sim, óbvio, gradativamente.*" Esse planejamento bacana referido pelo professor pode ser real, pois é, por meio do PPP, documento pensado (ou que deveria ser pensado) por todos os profissionais da escola.

Os professores nos apresentaram diferentes concepções acerca da inclusão, especialmente para os estudantes PEE em escolas de ensino regular. Nesse caminho, Cury (2005) acentua que é na escola, mas não é só nela, que se pode ajudar a desconstruir mentalidades, posturas e comportamentos que atingem a alteridade com preconceito e discriminação. Acrescenta também que é na escola, mas não só nela, que se pode ajudar a formar crianças e jovens a constituir uma autoestima que lhes propicie o respeito por si próprios e pelos outros com os quais se relacionam, condição necessária para o cumprimento de seus deveres e para a luta por seus direitos como cidadãos de nosso país e do mundo contemporâneo.

5.2.1 O lugar ou a ausência da Educação Especial no Projeto Político-Pedagógico

De acordo com Libâneo (2018, p. 22), "a escola bem organizada e bem gerida é aquela que cria e assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar." Por conseguinte, para que a Educação Especial seja promovida a contento, temos que pensar a organização escolar, o modo como a escola se articula para diminuir as barreiras para os alunos PEE. Logo, buscamos saber se os professores conhecem o PPP da instituição em que eles trabalham e como a Educação Especial é proposta nele. Comecemos pela fala do Prof. 01:

> *olha, a última vez que eu vi o Projeto Político-Pedagógico da escola em que eu trabalho, se eu não me engano, foi no ano de 2015, foi a última vez que fui apresentada ao Projeto Político-Pedagógico, porque foi a reelaboração dele, foi um trabalho que nós realizamos em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tinha um pequeno trecho que falava, mas da mesma forma que no currículo, só pra constar, pra dizer que se olhava pra ele, pra dizer que eles tinham um lugar ou que eles eram considerados, mas, na verdade, não existe esse olhar pra esses meninos e para as necessidades deles no nosso Projeto Político-Pedagógico, não. Pode até estar escrito, mas, na prática, ele não existe*.

Ao analisar o PPP, constatamos que o documento tem, em seu corpo, uma discussão sobre a Educação Especial. Todavia, as entrevistas revelam que os docentes não o conhecem, como é caso do Prof. 02, que falou: "*como eu já te disse, eu conheço pouco, então eu não sei*.". Aventamos a hipótese de que os professores não dialogam entre si ou de que não há proposição da equipe pedagógica sobre o conteúdo do documento, gerando essa ausência de conhecimento desse texto, considerado um guia do trabalho pedagógico das escolas. Mais docentes afirmaram não ter acesso ao PPP, o que gerou total desconhecimento do conteúdo proposto por ele:

> *Não conheço totalmente, conhecia tempos atrás. Nós nos reuníamos e ficávamos semanas estudando, mas, de uns anos pra cá, eu vejo que esse projeto é elaborado por algumas pessoas e passado pra nós as partes que acham que são mais importantes e ok. Não tem, em momento algum o Projeto Político-Pedagógico da escola contempla os alunos especiais, só se mudou.* (Prof. 03)

> *O PPP, não conheço. Pra mim, pegar e ler, não*. (Prof. 06)

> *A proposta pedagógica atualizada não, eu conhecia anteriormente. Em 2019, eu solicitei essa proposta, mas me disseram que ela estava em construção e que não disponibilizaria devido a isso. Quando eu fiz a minha graduação, eu tive contato, porque eu precisei analisar esse documento, mas isso foi em 2012. Nessa época não, não contemplava a Educação Especial.* (Prof. 07)

> *Não conheço*. (Prof. 10)

Dos 10 professores entrevistados, 6 afirmaram não conhecer ou não ter familiaridade com o PPP da escola em que trabalham e 4 disseram que conhecem e que há sim o lugar da Educação Especial nele:

> *Sim, conheço o Projeto Político-Pedagógico. O lugar da Educação Especial está mais para compor o corpo do documento. O número de alunos Paee tem crescido, devido a causas diversas. Eles chegam cada vez mais, querem participar das atividades sociais, educacionais; e nós, educadores da escola pública, conhecemos pedagogicamente pouco. Faz-se urgente uma atuação cada vez mais elaborada e consistente, seja na relação dos órgãos como Secretaria Municipal de Educação com os educadores, seja dos educadores em direção à Secretaria, aos alunos e às famílias*. (Prof. 04)

> *Conheço. O lugar é de destaque dentro de uma visão de inclusão, o PPP fala da inclusão com a grandeza e brilhantismo que ela merece*. (Prof. 05)
>
> *Sim. Tem que ter. Agora, quanto à ação, aí tem que ser mais desenvolvida*. (Prof. 08)
>
> *Sim. 3.2.2 Diversidade e inclusão na aprendizagem.* (Prof. 09)

Vimos um entrave nesse movimento, e é certo que os estudantes PEE estão chegando à escola. Isso, cada vez mais, convoca a nos situarmos no sentido de compreender o papel do professor nesse processo formativo dos alunos. Como diz Boaventura Santos (2008), a questão é aprender a traduzir esses movimentos em ações mais fortalecidas, nas quais o fazer pedagógico produza conhecimentos emancipatórios.

Em vista disso, Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 346) salientam que

> o PPP é um documento que reproduz intenções e os modus operandi da equipe escolar, cuja viabilização necessita das formas de organização e de gestão. Não basta ter o projeto, é preciso que seja levado a efeito. As práticas de organização e de gestão executam o processo organizacional para atender o projeto.

Observamos que os professores têm alguma preocupação com a ausência do debate sobre o Projeto Político-Pedagógico, mas não o relacionam com as práticas pedagógicas do cotidiano da escola. Observamos também que foi mencionada a ausência da participação do coletivo de profissionais na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, além de ter sido sinalizado que ele é pensado com um grupo específico.

Para Damasceno (2020, p. 115),

> o processo de construção do PPP da escola pode possibilitar a ampliação de várias questões, como por exemplo: É essa inclusão escolar que queremos? A escola que apenas inclui estudantes que apresenta apenas demandas específicas de aprendizagem é inclusiva? A escola que se denomina inclusiva está atenta à diversidade para além da inclusão dos estudantes com demandas específicas de aprendizagem[35]?

Nas palavras dos professores, vimos alguns afirmarem ter conhecimento do PPP da escola. Para certificar a existência desse pertencimento, o Prof. 09 incluiu em sua resposta em que ponto está localizada no documento a parte que trata da Educação Especial. A precisão da resposta se deve ao fato de o professor ter acesso às perguntas para responder a elas de forma

[35] O autor se refere aos estudantes com demandas específicas de aprendizagem, aqueles que apresentam características singulares em seus processos subjetivos de apropriação de conhecimentos, entre os quais se incluem os estudantes com necessidades especiais, assim denominados pela legislação.

escrita (como consta no quadro 3); assim, supomos que ele acessou o PPP para buscar sua confirmação.

O Prof. 01 e o Prof. 04 fizeram uma afirmativa bastante interessante, pois tiveram a mesma opinião quando alegaram que a Educação Especial pode estar no corpo do PPP, mas apenas para compor uma formalidade do documento. Já o Prof. 05 alegou que "*o PPP fala da inclusão com a grandeza e brilhantismo que ela merece.*" E, reiteramos, outros docentes afirmaram que não o conhecerem.

O PPP não pode ser um documento apenas burocrático e de gaveta, mas deve ser a tradução dos anseios de uma escola, da comunidade, da diversidade, da inclusão; e ele precisa ser vivo, fazer parte do dia a dia da escola. Nesse sentido, trazemos uma provocação de Damasceno (2020, p. 20):

> Os professores e a comunidade escolar podem agir se desejam promover a (re)organização da escola para se tornar democrática, atendendo não apenas aos estudantes com demandas específicas de aprendizagens, mas todos que se encontram excluídos: os mais pobres, negros, índios, dentre outros.

Damasceno (2020, p. 21) ainda chama a atenção para a necessidade de potencializar cada indivíduo no ato da aprendizagem, com compromisso do diálogo entre/com os diferentes ritmos de aprendizagem.

Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 26) afirma: "o movimento docente exige outros tratos para seu trabalho, para a educação." Os diversos estão chegando à escola e, junto, trazem outras indagações para nosso fazer pedagógico. Não podemos mais ser os mesmos, novas demandas, novas inquietações nos provocam a mudar nossa prática, nossa forma de ver o outro e se portar diante do outro.

5.2.2 O planejamento de ensino dialoga com as especificidades dos estudantes PEE?

O currículo não é apenas o texto prescrito que, por vezes, percebemos que executamos, mas é tudo aquilo que atravessa o processo educativo. Nesse sentido, o papel do professor é atuar como facilitador das relações afetivas, do acolhimento, do respeito e da interação com os estudantes. "Em suma, sobre os ombros 'dos professores' que repousa, no fim das coisas, a missão educativa da escola." (TARDIF, 2002, p. 228). Para tanto, o trabalho docente deve prever maneiras diversas de fortalecer as interações entre professor-aluno e entre os alunos. "Assim, é importante planejar e preparar recursos, materiais e estratégias de mediação; oferecer opções de materiais diferenciados para a realização de uma mesma atividade; ouvir das crianças como elas acham melhor aprenderem, etc." (LUSTOSA; MELO, 2018, p. 1110).

Essa contextualização visa a demonstrar que o planejamento é pensado pelos professores no início de cada ano letivo; é também currículo pensar as estratégias de aprendizagem e de "ensinagem". E quando a escola recebe estudantes PEE, são pensadas estratégias que os contemplem? Nessa direção, buscamos saber dos professores como é feito o planejamento de ensino da escola e se ele contempla os estudantes PEE.

O Prof. 01 afirmou: "*Olha, eu confesso que não me recordo de nenhum momento a gente ter tratado sobre isto nos planejamentos. O planejamento não contempla alunos com necessidades especiais, não contempla aluno que vem da zona rural*." Essa afirmação revela um olhar mais criterioso para o currículo, demonstrando que há outras ausências que também merecem ser ponto de atenção. Mais um professor revelou que o Planejamento Anual de Ensino não dialoga com as necessidades dos estudantes PEE: "*Se eu falar que sim, estou mentindo. Diante dessa conversa,* [silêncio] *nós devemos ter um olhar diferente pra essas crianças.*" (Prof. 02). As perguntas provocam os docentes a refletirem sobre suas práticas, quem dera, a partir daí, produzissem mudanças de pensamentos que viessem ao encontro de novas práticas no contexto da Educação Especial. Mais professores comungam do mesmo pensamento:

> *Não tem essa discussão. O aluno de Ensino Especial ele não é contemplado em momento algum no planejamento aqui na escola. Eu penso em fazer o planejamento onde eu vou atender todos os alunos ditos normais; em momento nenhum, eu sentei com os meus colegas e pensei: "e meu aluno especial que está chegando? O que eu vou fazer? De que forma que eu vou receber? Que atividade diferenciada que eu vou fazer pra esse aluno para que ele seja contemplado na sala de aula?" Em momento algum. Ele é tratado como um aluno normal e, muitas das vezes, eu vou falar por mim, muitas vezes, eles são abandonados na cadeira, sentadinho lá em sua mesa, porque a sala tá tão lotada com muitos alunos que você acaba não dando importância pra ele. Aí ele fica nervoso, ele não consegue fazer a atividade, aí é mais fácil pra mim ir lá e pegar uma folha de papel chamex e uma caixa de lápis de cor e entregar pra ele ficar desenhando, porque ele, em silêncio, vai trazer paz pra sala de aula, mas, em momento algum, eu pensei como professora, ao fazer meu planejamento, incluir eles no planejamento de uma forma que eu possa contemplá-los*. (Prof. 03)

O Prof. 04 disse:

> *o planejamento ainda não dá visibilidade às especificidades do PAEE. A escola pública ainda é uma instituição que o currículo oculto é mais atuante do que o currículo explícito. O planejamento pedagógico é simplista, engessado. A mensuração de resultados, a avaliação qualitativa de resultados, o monitoramento, o replanejamento, ainda está longe do trabalho pedagógico dessa instituição*.

A partir dessa afirmativa, surge uma reflexão em relação ao que se espera da prática do professor: a instituição não pode ser culpabilizada por todas as fragilidades de uma escola, visto

que o planejamento é de responsabilidade do professor. Há professores mais engajados com as práticas pedagógicas, utilizando sua autonomia na sala de aula. O Prof. 05 argumentou que "*o planejamento é coletivo, e nele ações são pensadas para contemplar os alunos com necessidades especiais com a colaboração da professora da sala de recursos.*"

O Prof. 06 afirmou: "*na realidade, a gente faz esse planejamento visando o todo.*" Compreendemos que o planejamento deve ser feito com vistas a contemplar todos os estudantes, mas se torna necessário compreender a diversidade que chega à sala de aula. Já o Prof. 07 disse:

> *não, nem sempre. Eu acredito que é justamente pelo fato de que esse público ainda não tá sendo levado tão a sério, nas questões didáticas, nas questões de aprendizagem. Então, eu acho que as pessoas estão preocupadas mais em incluir em forma de socialização do que da própria aprendizagem dessas crianças, infelizmente poucos professores têm o cuidado de planejar algo que vá contemplar esse público.*

Tornou-se habitual pensar que o estudante PEE só precisa ser socializado. Todavia, esse discurso precisa ser eliminado das escolas e dar vez aos direitos de aprendizagens dos conteúdos curriculares.

Já o Prof. 08 afirmou: "*Sim, tem que ter. Agora, tem que ser mais desenvolvido.*" Acreditamos ser necessário ampliar esse debate, considerando a diversidade que chega à escola, pois, ao afirmar que "*o planejamento de ensino é feito de modo a contemplar todos os alunos*", o Prof. 09 negou as diferenças, os modos e as necessidades individuais dos alunos. O Prof. 10, por sua vez, afirmou: "*o planejamento visa o pleno desenvolvimento da criança, as suas especificidades respeitando a individualidade da criança.*" Essa é a compreensão de como deve ser pensado o planejamento, contrapondo as afirmativas dos demais professores, que disseram não haver nenhuma preocupação com os estudantes PEE.

Considerando as narrativas dos professores, percebemos que o planejamento de ensino da Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz* é elaborado no coletivo, contrapondo-se ao planejamento físico analisado, no qual deparamo-nos com planejamentos dos anos finais, distintos, com divergência nos referenciais. Compreendemos, então, que há um debate entre os professores na elaboração do planejamento, mas o que vai para o papel são apenas os conteúdos programáticos, o currículo prescrito. No que tange à Educação Especial, além de não aparecer no planejamento físico, conforme os relatos dos professores, ela está ausente do debate nas reuniões.

Moreira e Candau (2008, p. 4) chamam a atenção para a participação coletiva do planejamento, enfatizando que a "comunidade em que a escola se situa, pode e deve participar

do planejamento como da implementação dos estudos." Nesse sentido, a escola está no caminho, mas esse debate em torno da comunidade em que a escola se situa não aparece nas narrativas. Essa visão se coaduna com a indagação de Arroyo (2014, p. 10): "será necessário recontar a história do pensamento educacional e reinventar a docência?". É função da escola acolher a diversidade e desconstruir os processos pedagógicos subalternizados.

Chama-nos a atenção quando o Prof. 01 afirmou que "o *planejamento não contempla alunos com necessidades especiais, não contempla aluno que vem da zona rural*." Nesse viés, Arroyo (2014, p. 30) afirma que "ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas da história das ideias e práticas pedagógicas" e questiona: "Qual será a intenção dessas ignorâncias?" É inconcebível a escola permanecer perpetuando a indiferença, porque esses coletivos chegaram a ela, estão presentes e passam a exigir uma ressignificação da forma como esse espaço situou-se na história, pois já é tempo de se contrapor as pedagogias abissais e reducionistas.

Rosália Silva (2006) indica que o comportamento do indivíduo é relacionado dialeticamente com a sociedade. Nessa mesma direção, Elias (1994) acredita que o homem é um ser intimamente formado pela sociedade de sua época, não somente sob efeito de determinações exteriores, mas também, profundamente, sob consequências de fatores de si mesmo. O pensamento de Rosália Silva (2006) e o de Elias (1994) nos provocam a refletir sobre qual sociedade é essa e o tipo de ser humano em que estamos nos constituindo, que é incapaz de acolher a diferença. Não deveríamos ter nos transformado em seres humanos mais acolhedores? O que nos dá o direito de nos sentirmos superiores ao outro se somos todos diferentes e cada um carrega e preserva uma identidade particular? Não podemos ser compreendidos por nossos comportamentos se somos parte desse contexto que está em debate.

Nesse sentido, a escola está alheia à sociedade. Paulo Freire (2002, p. 55) argumenta

> o diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontram em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

Nenhum saber pode ser ignorado, quando os diversos chegam à escola, estes devem ser acolhidos. É essa diversidade que se encontra num ambiente formativo que vai emoldurando os sujeitos que somos e nos tornamos.

Mas como a escola lida com isso? Não pode ser com a indiferença. Deve ser criando espaços de escuta sensível, oportunidade de debates e planejamentos consistentes. Por meio das

narrativas dos professores, vimos que a escola já realiza um planejamento de ensino, e esse é o espaço que cabe a temas tão ricos que anseiam por espaços na instituição de ensino.

5.3 O que a Secretaria Municipal de Educação tem a ver com isso?

Ao perguntar aos professores como a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Rubim desenvolve as políticas curriculares de inclusão dos estudantes PEE, tivemos afirmativas bem distintas. De início, o Prof. 1 respondeu: "*considero um tratamento precário.*" O Prof. 02 alegou: "*Não sei te informar.*" O Prof. 03 sinalizou: "*não, nenhuma. Só Sala de Recursos com horários já determinados, eu acho que não é o suficiente para que eles consigam sucesso na vida.*". Contrapondo-se às respostas anteriores, o Prof. 04 relatou:

> *a SME atua em rede com as Secretarias de Saúde e de Assistência Social e de Obras, Conselho Tutelar, Centro de Referência em Assistência Social para atender e proteger os alunos PAEE. Quanto a ações curriculares, a disponibilização de professor em Sala de Recursos Multifuncionais, monitores que atuam na sala de aula com professor regente e formação continuada de profissionais. O Projeto Político-Pedagógico contempla o direcionamento da educação aos alunos da Educação Especial. Mas ainda é pouca a iniciativa, a constância, o estímulo de atualização, aperfeiçoamento e pesquisas de cunho pedagógico individual e coletivo na área de Educação Especial.*

O Prof. 05 afirmou que é "*através de metas contidas no plano decenal, das habilidades contidas no novo currículo de Minas Gerais e seguindo as orientações legais sobre essa temática.*" O Prof. 06 foi enfático em sua resposta: "*Sim. Uai, a Secretaria trabalha dentro da lei que inclui a criança nas escolas; então, ela procura trabalhar todas as formas pra que essas crianças sejam atendidas.*" O Prof. 07, ao contrário, asseverou: "*não. É o que eu disse, quando a gente vê que os próprios servidores não conhecem nem a legislação que ampara esses alunos*."

Notamos diferentes percepções sobre as ações que a SME e a escola vêm desenvolvendo com os estudantes PEE. No entanto, há ações já consolidadas, outras em andamento e outras tantas que precisam ser implementadas. Já o Prof. 08 relatou: "*é através da sala de recursos, mas através de outra forma eu não tenho conhecimento não.*" Diante das afirmativas, vemos que os professores estão dispostos a se envolver com a Educação Especial, mas estão terceirizando para a direção escolar a promoção do debate e da formação.

É mediante a escola que as políticas, as diretrizes curriculares e as formas de organização do sistema de ensino acontecem, mas é a Secretaria de Educação a referência de todo o processo educacional. Para Libâneo (2018, p. 19),

> os professores são responsáveis pela formação intelectual, afetiva e ética dos alunos, mas os professores precisam ter consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e como isso afeta as decisões e ações levadas a efeito na escola e nas salas de aula.

Destarte, cada segmento tem um papel a ser executado para que haja um processo educativo, formativo. Entretanto, nenhum funciona de modo independente. Para que haja coerência nas ações, as partes precisam estar em consonância. Uma escola que busca a inclusão de seus estudantes PEE precisa ser bem gerida para criar condições pedagógicas, organizacionais, atitudinais e operacionais para o bom desempenho dos professores em sala de aula, para que todos seus alunos alcancem a aprendizagem.

Vimos que os docentes fazem leituras distintas das políticas desenvolvidas na escola. Há professores que desconhecem as ações desenvolvidas em sua escola, ao passo que existem docentes que têm conhecimento de todas elas. Nesse sentido, é necessária uma articulação dos saberes locais, tornando-os coletivos, assim não haverá distanciamento entre as práticas pedagógicas. Para (Libâneo 2018), "o professor é participante ativo de uma comunidade profissional de aprendizagem, atuando no seu funcionamento, na sua animação e no seu desenvolvimento. Por outro lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção de suas práticas profissionais." (LIBÂNEO, 2018, p. 36).

Nesse sentido, a Secretaria de Educação é a fonte mantenedora das políticas públicas locais; a escola participa na articulação; e os professores são responsáveis por sua execução mediante as práticas pedagógicas. Todavia, deve haver um eixo articulador que viabilize as ações simultaneamente, em direção de um só propósito, neste caso, promover educação de qualidade e inclusão aos estudantes PEE.

5.3.1 A relação entre a formação continuada dos professores e as práticas pedagógicas no atendimento aos estudantes PEE

Segundo Vieira e Ramos (2018), na formação inicial dos professores, ficam lacunas, preenchidas com a formação continuada. E Tardif (2002, p. 241) anuncia que, na formação dos professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas etc., concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Já a formação continuada atribui qualidade ao ensino e ao processo formativo dos estudantes.

Nesse sentido, perguntamos aos professores se a SME promove ou já promoveu cursos de formação aos professores no sentido de capacitá-los para trabalharem com os estudantes PEE. Ao responderem que sim, indagamos se a formação os qualificou ou não para o trabalho.

Quadro 12 – Percepção dos professores sobre a formação em Educação Especial promovida pela SME

SIM	NÃO
Sim. Quando houve a implantação da Sala de Recursos e posteriormente em parceria com a Superintendência Regional de Ensino de Almenara. Durante a pandemia Covid-19, coronavírus, tivemos acesso a cursos de maneira on-line. (Prof. 04)	*Eu enquanto professora dos anos finais, não me lembro de ter participado de nenhum curso e nem de ter sido convidada pra nenhum curso que tratasse dessa temática não.* (Prof. 01)
Sim. Claro que as capacitações me ajudaram e muito a melhorar a qualidade dos atendimentos, nenhum aprendizado é em vão, pois a aprendizagem nos leva ao desenvolvimento. (Prof. 09)	*Então, ó, por exemplo, eu não sei te explicar, não sei te falar, porque eu vim da pré-escola há pouco tempo (há dois anos). Lá eu não lembro de ter promovido nenhum curso não.* (Prof. 02)
Sim. Aprimorou meus conhecimentos e mudou a minha postura diante das necessidades dos alunos. (Prof. 10)	*Não. Não tive oportunidade, trabalhei, como se diz, um ano como Professora de Apoio, eu me preocupava muito, assistia vídeos, pesquisava, procurava atividades diferenciadas que contemplasse. O dia que a professora fosse trabalhar o mapa do Brasil, eu sabia que ele não dava conta, então eu trabalhava o mapa com ele, mas mostrando de forma totalmente diferente para que não fugisse do foco da sala de aula, mas a escola não prepara o professor pra atuar na Educação Especial e muito menos cursos. Fiz um curso que eu tive oportunidade na rede estadual que eu fiquei tão empolgada que eu achei tão bacana que eu vou fazer Educação Especial e eu acabei não fazendo, porque eu vim trabalhar um ano aqui nessa área. E o que aconteceu? A realidade é totalmente diferente.* (Prof. 05)
	Não, pra mim, pra chamar pra fazer um curso não. (Prof. 06)
	Não, assim, capacitação, às vezes por parte da secretaria de educação não. A gente busca, quem tem interesse busca por fora. (Prof. 07)
	Que eu saiba não, não participei, que eu saiba não. (Prof. 08)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dos 10 professores entrevistados, 1 não respondeu à pergunta, 6 disseram que não ocorre ou nunca ocorreu formação na área de Educação Especial promovida pela SME, enquanto 3 contaram que já participaram e que as capacitações contribuíram com a formação pessoal. Ao responder que já participaram de alguma formação promovida pela SME, supõe-se que tenha sido no período em que atuavam em uma função mais específica. Houve relatos também de docentes que já participaram de capacitações/cursos por conta própria.

Como responsáveis pela formação intelectual dos alunos, os professores precisam ter discernimento de questões que envolvem as decisões administrativas e pedagógicas do sistema de ensino de que ele faz parte e a maneira como isso afeta a escola e a sala de aula. Libâneo (2018, p. 22) afirma que "a escola bem organizada e bem gerida é aquela que cria e assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar." Ele acrescenta que é na escola que o docente coloca em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais.

Tendo em vista a função da escola e a dimensão do papel do professor, todas as dimensões da educação partem desse elo entre escola e professor. A forma como a escola dá voz às questões educacionais vai determinar o grau de importância que os professores darão a elas. Em se tratando da Educação Especial, a instituição de ensino se mostra alheia a sua importância. Começando pela formação ou pouca formação dos professores. Por maior que seja o empenho desses profissionais, essa preocupação deve ser da escola. Sabemos que só existe educação de qualidade se o corpo docente estiver preparado para as demandas que têm chegado. Mas parece que a escola tem se tornado alheia a seu papel e se tornado tudo, menos o espaço de promover educação, emancipação.

Para Adorno (1995), a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Destarte, essa é a bandeira de luta dos estudantes PEE, mas os entraves fazem desse processo um desafio constante. Ainda nesse viés, Adorno (1995, p. 27) afirma que é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumento técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado.

Vemos que a afirmativa de Adorno tem relação com as práticas pedagógicas. Por vezes, ouvimos narrativas de que o trabalho com os estudantes PEE é voltado para socializar o estudante, e não para promover educação. Essas práticas devem estar para além de um receituário, precisam envolver a própria mediação para a apreensão da autonomia e da aquisição dos conhecimentos curriculares que se ensina e que se aprende na escola. Por conseguinte, indagamos os professores sobre o trabalho que eles desenvolvem com a Educação Especial, como acontecem as práticas pedagógicas, se eles encontram dificuldades e como lidam com elas.

Todos os 10 entrevistados relataram dificuldades pontuais. O Prof. 01 respondeu: "*que eu saiba não, não participei, que eu saiba não.*" O Prof. 02 alegou: "*minha experiência é muito*

pouca." O Prof. 03 relatou: "*dificuldades são várias, principalmente quando você chega na sala, você vai dá uma aula e que ele se encontra bem agitado. Porque eu não me preocupei em momento algum em fazer meu plano de aula que contemplasse também eles.*"

Por mais desafiante que seja desenvolver práticas inclusivas, há professores que têm experiência exitosas em suas práticas. Um exemplo é o Prof. 04:

> *Tentamos enquadrar o aluno PAEE nas atividades dos demais alunos da turma ou recorremos a jogos, ações isoladas de alfabetização e aprendizagem matemática. Na aula de Educação Física e no momento de recreio é que os alunos PAEE se sentem e nós percebemos a inclusão, todos os alunos tentam ser apenas alunos, crianças, adolescentes.*

Percebemos que há docentes com um olhar mais acolhedor para a Educação Especial e que buscam potencializar as oportunidades de trabalho com os estudantes. Certeza (2010) afirma que a inclusão é um processo de adequação das escolas públicas e particulares, em parceria com a família, os alunos e a sociedade, para que todos os estudantes recebam uma educação de qualidade. Entendemos que as ações precisam ser compartilhadas para a efetivação da inclusão, de modo que cada parte tenha sua participação efetiva. O Prof. 05 afirmou: "*Busco por tornar a inclusão um caminho de grandes vitórias.*" Quando a inclusão é o cerne da questão, ações compartilhadas precisam ser levadas a cabo. O Prof. 06 disse que enfrentava dificuldades e contou que foi em experiências compartilhadas por outros profissionais que encontrou saídas:

> *às vezes, eu encontrava dificuldades com um aluno que é autista, ele era muito agitado e eu ficava sem saber o que fazer. Então eu procurava recursos, eu entrava na internet, buscava atividades que dava pra ele fazer, aí, no decorrer, fui me adaptando, fui pegando alguns exemplos de alguns professores que eu via nos vídeos e aí eu ia fazendo com ele e eu ia vencendo essas dificuldades.*

A fala desse professor corrobora com uma questão importante na inclusão. Quando há necessidade, o professor busca apoio para sustentar sua prática com os alunos. Ninguém está sempre capacitado para atuar em todos os campos, mas, ao nos depararmos com o desafio, não podemos ficar paralisados.

A experiência com estudantes PEE impulsiona a escola, bem como os professores, a assumir o papel central e se colocar em direção à construção de uma escola mais inclusiva e mais democrática, dividindo, compartilhando e assumindo responsabilidades ligadas ao desenvolvimento da escola inclusiva (ROCHA, 2012). O pensamento de Rocha é justificado pela afirmação do Prof. 09 ao relatar sua experiência com a Educação Especial:

> *Trabalhar com a Educação Especial foi uma experiência ímpar na minha vida, tanto para mudanças de atitude como para o aperfeiçoamento profissional e pessoal. Toda estratégia de ensino ou prática pedagógica aplicada precisa ser pensada, planejada, avaliada visando a individualidade de cada aluno e ao mesmo tempo enxergando o coletivo. São as estratégias pedagógicas que vão levar o aluno ao desenvolvimento, por isso requer todo um planejamento. Algumas dificuldades foram encontradas sim, mas foi estudando, buscando ajuda e, às vezes, mudando as estratégias, que elas foram sanadas.*

Atentas às narrativas dos professores, buscamos autores que nos ajudam a pensar esta tríade: prática, indivíduo e sociedade. Para Crusoé (2014, p. 96), "a prática pedagógica é uma ação dotada de sentidos constituídos na relação indivíduo/sociedade e, como tal, comporta valores, crenças e atitudes.". Segundo Elias (1994, p. 23), "não há separação entre indivíduo e sociedade, e sim perspectivas diferentes de uma mesma instância, pois a sociedade é uma rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras."

Em vista disso, buscamos compreender como o currículo dá conta das práticas na Educação Especial. Sabemos que a sociedade tem forte influência na educação, com o olhar voltado para as habilidades e competências, com vistas à produção. A sociedade negligencia as políticas de inclusão das pessoas com deficiência, tornando a força de trabalho o foco central.

A escola é o lugar que deve valorizar as potencialidades dos estudantes PEE, mas nela falta a formação dos professores. A exemplo disso, o Prof. 07 afirmou: "*Nós ainda encontramos dificuldade sim.*" O Prof. 08 alegou que se sente "*impotente, porque a gente não dá conta de atender as demandas de 30 alunos, com mais alguns especiais na sala, complica. A gente sente fracassado.*" O Prof. 10, por sua vez, disse "*o trabalho com crianças PAEE requer uma habilidade maior do professor quanto a confecção de material pedagógico diferenciado para fazer com que esse aluno consiga os seus avanços, sejam eles auditivo, visuais ou motor.*"

Os professores demonstram ter ciência de que o atendimento aos estudantes PEE na escola em que trabalham é precário. Para alguns, a falta de formação deles é o gargalo; para outros, o grande número de alunos na sala é o que impede de desenvolverem as atividades a contento. De acordo com Rodrigues (2021, p. 23),

> a "práxis" não é uma mera "prática", mas sim uma prática informada e modificada pela reflexão e pela avaliação permanente dos resultados da ação. Poderíamos dizer que é a "práxis" é uma teoria em movimento, uma prática informada e curtida pela reflexão. Pessoalmente para tornar mais clara esta noção de "práxis" tenho usado a imagem de "caminhar de olhos abertos": nem caminhar rápido e erraticamente, de olhos fechados, nem ficar parado (consciente e crítico) mas de olhos abertos.

Vimos aqui as dificuldades de formação e prática relatadas pelos docentes. Passemos a observar, na seção seguinte, como se dá a avaliação na escola.

5.3.2 As faces da avaliação no cotidiano da escola

Toda ação desenvolvida na escola requer avaliação, avaliamos o desempenho do aluno na sala de aula, avaliamos as relações no cotidiano da escola, avaliamos o tempo todo. Perguntamos aos professores entrevistados sobre as práticas de avaliação com seus alunos, especialmente com aqueles que são PEE. Em conformidade com as respostas às perguntas anteriores, estas não causaram estranhamento, apenas a confirmação da falta que faz a formação continuada aos professores da Educação Básica. O Prof. 01 foi bem direto em sua narrativa: "*Nos conselhos de classe, toda vez que chega a falar o nome de um aluno que tem necessidades especial, grita-se o nome dele como um bingo e diz: 'É AEE, média, é 15,0 pra ele'.*"

Nas palavras de Hoffmann (1999, p. 106), os conselhos de classe, sem dúvida,

> deveriam ser momentos importantes das instituições: professores de todas as disciplinas, supervisores, orientadores, diretores (em algumas escolas, os alunos) reunidos para conversas, trocar ideias, sugerir alternativas às dificuldades de todos. Mas, vejam, não é bem assim que acontece! E por que não? Em primeiro lugar, porque os Conselhos de Classe não surgiram de um espírito de cooperação entre os elementos da ação educativa, mas foram "encomendados" a partir de exigências burocráticas.

O Prof. 03 contou uma narrativa parecida:

> *Foi criado pela escola que o aluno de ensino especial tinha que ter uma nota, mesmo que ele não tenha um bom desempenho na sala de aula, mas ele precisa ter um média. No bimestre de 25, a média é 15, e ele deve ter 15. Segundo eles, o aluno de Educação Especial, ele tem que ser passado pra frente e tem que ter uma terminalidade, ele tem que terminar até os 18, 20 anos, porque ele não pode permanecer na escola. Só que, segundo eu estudei, essa terminalidade tem que servir para um objetivo, ou ele sai da escola para o mercado de trabalho ou ele sai da escola para uma Faculdade.*

O Prof. 04 chamou a atenção para este ponto: "*Ainda temos o olhar voltado para avaliar o comportamento mais do que a aprendizagem.*" Já o Prof. 06 tem uma visão mais reducionista sobre o potencial do estudante PEE e afirmou que a avalição deveria ocorrer de forma processual:

> *Assim, a forma de avaliá-los pelo desenvolvimento é totalmente diferente dos demais alunos, porque essas crianças especiais, às vezes, elas são mais lentas em algumas coisas, então a gente vai analisando no decorrer do tempo. Mas a gente deve acreditar sempre que eles aprendem, por mais que é, a longo prazo, eu consegui ver essas crianças desenrolar.*

Para Hoffmann (1999, p. 58), "avaliação é movimento, é ação e reflexão." Nesse movimento, a gente vai dando direcionamentos rumo à aprendizagem, à superação das dificuldades. Segundo o Prof. 07, "*a gente procura avaliar dentro do que foi trabalhado com eles. Nós temos o PDI, é de acordo com ele que a gente faz os atendimentos, e a avaliação é sempre contínua e processual.*" Nesse mesmo sentido, o Prof. 08 afirmou: "*de acordo com as habilidades dele, o rendimento dele e do que ele pode tá desenvolvendo. Que seja o mínimo possível que ele tenha feito, eu procuro avaliar.*"

O Prof. 09 fez uma afirmativa importante "*o aluno é avaliado por seus avanços, evoluções, cada progresso, independente de saber ler ou não, ele vai adquirir conceitos e valores importantes pra vida. Ele pode não interpretar um texto, mas vai interpretar um olhar, um sorriso, um gesto... vai ter autonomia para a vida.*" Destarte, a avaliação está para além de medir o conhecimento de um aluno, deve contemplar os avanços e a compreensão acerca do que está sendo ensinado. O Prof. 10 falou que essa avaliação deve ser feita "*considerando as limitações de cada um e observando os avanços*". O Prof. 02 e o Prof. 05 não responderam à pergunta. Na ausência da resposta, sem julgamentos, levantamos duas hipóteses, ausência de argumentos ou da prática de avaliar.

"À medida em que as crianças realizam suas tarefas, efetivam muitas conquistas. [...] Esses momentos ultrapassam o momento próprio da tarefa. E, portanto, não se esgotam nelas." (HOFFMANN, 1999, p. 58). Por isso, entendemos que toda ação realizada na escola, ultrapassa seus muros, porque é nas vivências do cotidiano que essa experiência ganha sentido.

Ainda sobre a avaliação, buscamos entender como se dá a relação entre os alunos do ensino regular e os alunos da Educação Especial no cotidiano da escola, se há cooperação nas atividades individuais e coletivas. Por suas lentes, o Prof. 01 analisou a relação entre os estudantes na sala de aula e no recreio:

> *nos anos finais há um pouco de preconceito, tem alunos não quererem os meninos no grupo, mas a grande maioria ajuda, abraça, querem ser monitores. A escola já teve meninos com cadeira de roda, e eles adoravam levá-los pra fazerem passeios na hora do recreio. A gente, enquanto professor, é que não sabe muito o que fazer pra ajudar.*

Os demais professores têm olhares diversos sobre essa relação. O Prof. 02 afirmou que a convivência entre os alunos é "*excelente, são muito preocupados um com o outro, querem cuidar do coleguinha.*" Ao dizer coleguinha, percebemos que se referiu ao contexto dos alunos

do Ensino Fundamental I. O Prof. 03 indicou que "*os alunos normais*[36] *na sala de aula tratam os especiais com o maior carinho.*" Os termos usados pela professora demonstram pouca compreensão acerca da Educação Especial, reafirmando a necessidade de promover uma formação continuada aos professores que trabalham com os estudantes PEE. Se houver formação para os professores, todo o contexto escolar será alterado.

Há professores mais engajados com sua formação e com os processos formativos. É o caso do Prof. 04 "*os momentos de compartilhamento de espaços são oportunidades em que cada um sente o que é aluno. Ainda existe preconceito e resistência. Mas, quando os profissionais deparam com estas situações, buscam dialogar e ressaltar nas aulas, em rodas de conversas.*" O Prof. 05 expressou: "*na escola, os alunos entendem e aceitam os colegas com suas diferenças e dificuldades.*" O Prof. 06 também tem essa percepção, afirmando que a convivência ocorre "*muito bem, os meninos têm boa aceitação. Na turma que eu estava, os alunos são amorosos com eles, queriam ajudar. Eu vejo que hoje há mais aceitação dos coleguinhas com essas crianças.*" Novamente, a palavra *coleguinha* representa os alunos do Ensino Fundamental I.

Além dessas falas, o Prof. 07 afirma:

> *eu até acho que a aceitação por parte dos alunos é boa, obviamente tem algumas exceções, mas os alunos procuram muito acolher esse público, pode sim haver uma situação ou outra de um aluno não aceitar, mas, na maior parte, os alunos acolhem esse público, tentam cuidar deles, protegê-los de alguma forma. Então eu vejo que a inclusão nesse sentido tem surtido efeito.*

O preconceito e a discriminação são o resultado do comportamento do adulto, as crianças aprendem o que lhes é ensinado. Se queremos um mundo mais acolhedor, é para as crianças que devemos ensinar.

O Prof. 08, por outro lado, afirmou:

> *em trabalho de grupo, esses alunos ficam deixados de lado, porque muitos falam assim: "É impotente." Então, o professor tem que ficar atento a essa situação, porque acontece muito, o grupo aceita, mas, digamos que ele fica ali, um zero à esquerda. Nos intervalos, há acolhimento entre alguns sim, outros não, é meio termo aí.*

Essa realidade apresentada refere-se ao Ensino Fundamental II, quando os estudantes já são adolescentes e carregam consigo os preconceitos que aprenderam na convivência com adultos.

---

[36] O professor usou o termo *alunos normais* para se referir aos alunos do ensino regular e a designação *alunos especiais* para caracterizar os estudantes PEE.

O Prof. 09 relatou uma situação mais acolhedora: "*na maioria das vezes, a convivência é muito boa, há uma interação harmoniosa, cooperativa entre os alunos no sentido de auxiliar, orientar, apoiar e compartilhar os pertences também.*" Nessa mesma direção, o Prof. 10 ressaltou: "*o que me encanta na minha escola é a forma como essas crianças são acolhidas tanto pelos professores como pelos alunos.*"

As narrativas dos professores demonstram que a convivência entre os alunos é respeitosa; em alguns grupos, acontece melhor a acolhida, enquanto em outros ainda existe uma resistência. Supomos que a forma de mediação do professor em sala de aula embasa muito da relação entre os colegas; barreiras serão superadas à medida que os professores se capacitarem para subsidiar as práticas pedagógicas na sala de aula; assim, todo o entorno terá mudanças positivas.

As práticas pedagógicas são o ponto direcionador da inclusão no cotidiano escolar. Compreendemos que elas favorecem a inclusão escolar dos estudantes PEE. Nesse sentido, ao conversar com os professores sobre sua contribuição nesse processo, tivemos respostas positivas e negativas.

O Prof. 1 disse: "*Meu trabalho não contribui, falta muito para que ele venha a contribuir, falta eu entender quem são aqueles meninos. No momento, eu acho que eu não tenho contribuído. Como diz no popular, é pra inglês ver*." Já o Prof. 02 alegou:

> *Eu acho que sim, mas tem que melhorar mais a interação, porque, às vezes, você é professor da Educação Especial, e ninguém tá preocupado em te auxiliar. Porque, por mais que a gente tenha estudado aquilo, nós sabemos que a prática é bem diferente, né? E você não aprende como trabalhar com todas as Necessidades Especiais. Eu acho que seria mais interessante que todos os professores da rede deveriam saber mais um pouquinho sobre a inclusão, ter mais acesso ao desenvolvimento, como se desenvolve o trabalho na Educação Especial, pra quando você entrar, você não ficar tão perdido*.

A fala das duas professoras demonstra consciência da necessidade de ampliar a formação e se apropriar do contexto dos estudantes. Outra afirmação impactante foi enunciada pelo Prof. 03:

> *vou ser sincera, eu não contribuo com nada. Por que eu não fiz meu papel? Porque eu não fui preparada pra fazer esse papel como profissional, entendeu? Então, eu acho que a escola deveria tá capacitando todos os professores, porque, às vezes, capacita só o professor da Sala de Recurso. Tem que capacitar todos os professores, porque esse ano é João, o ano que vem é Maria, o outro ano é Pedro, e vai só mudando; então, deveria capacitar todos os professores da rede municipal, deveria ter capacitação pra lidar com essa situação, porque o mundo de pessoas especiais só vem aumentando.*

Mais uma professora que registra o desejo pela formação e ainda sugere que todos os professores se qualifiquem. A afirmação merece atenção. O estudante PEE, como os demais alunos, chega à escola e tem uma trajetória pela frente, como bem lembrado pela professora. A cada final de ano letivo, esse mesmo aluno seguirá para o ano seguinte com uma nova professora, e assim acontece com os demais discentes e os demais professores. Isso justifica a formação coletiva e continuada a todos os professores.

Cada docente tem uma compreensão do trabalho que executa. Por exemplo, o Prof. 04 disse: "*Meu trabalho tem contribuído de maneira tímida no favorecimento da inclusão.*" Já o Prof. 05 afirmou: "*Sim, pois acompanho os avanços desses alunos e busco, de todas as maneiras, auxiliar o professor nesse processo.*" Já o Prof. 06 narrou:

> *Olha, minha pós é em Ensino Infantil e anos iniciais, eu creio que a gente deveria ter uma formação melhor, entendeu? Pra atender melhor essas crianças, porque a gente, professor, não tem muito essa técnica pra tá ajudando, lidando com essas crianças. Eu acho que deveria ter uma capacitação, entendeu?*

Os demais professores entrevistados afirmaram que seu trabalho contribui com a inclusão:

> *Eu acredito que sim, acredito que contribuo, porque, de uma certa forma, esse público, ele é muito carente de carinho, de cuidados, além da questão da aprendizagem. Então, assim, quando a gente tem um olhar, não de pena, não de dó, mas um olhar de carinho, de atenção, de acolhida, a gente consegue fazer diferença na vida dessa criança*. (Prof. 07)
>
> *Eu acho que sim e não ao mesmo tempo, porque eu acho que deve melhorar. A escola tem que ter um projeto de formação continuada para os professores que lidam com essas situações, porque é bastante complicado para o professor deparar com essa situação e não ter sido capacitado pra isso*. (Prof. 08)
>
> *Sim*. (Prof. 09)
>
> *Sim. Por ser uma professora de alfabetização, geralmente o primeiro contato que alguns alunos têm é comigo e graças a Deus sempre foi uma relação saudável e prazerosa*. (Prof. 10)

A "inclusão escolar" não se define pela simples realização da matrícula na escola regular, mas também "em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania." (MENDES, 2017, p. 66). Logo, há uma proposta de inclusão escolar, mas, a exemplo de muitas políticas públicas, ela não é concretizada a contento, com a devida eliminação de barreiras atitudinais,

materiais, arquitetônicas, didático-pedagógicas e humanas (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017).

Dessa forma, para que haja inclusão escolar, é necessário que o currículo acesse os alunos e que eles não apenas figurem no ambiente escolar, de tal modo que a educação dos estudantes PEE esteja para além da matrícula. É preciso que eles tenham asseguradas todas as condições humanas e materiais acessíveis a sua escolarização.

Em vista das necessidades pontuadas pelos professores entrevistados, considerando a experiência como docente na sala de aula, perguntamos a eles, se tivessem a oportunidade de coordenar os trabalhos da Educação Especial, quais seriam as principais providências para melhorar o atendimento aos docentes que têm estudantes PEE. O Prof. 1 respondeu: "*Capacitar através de formações, informações: quem é o aluno da Educação Especial, o que que é Educação Especial, o que que é um currículo que contempla a Educação Especial. A gente não sabe o básico, então como a gente vai saber como agir?*"

O Prof. 02 realizaria "*uma capacitação urgente. Promoveria de alguma forma cursos pra dar mais conhecimentos a nós educadores em relação aos alunos especiais, quando falo curso, é criação de oficinas mesmo.*" Já o Prof. 03 disse: "*Eu sentaria com eles e faria estudo do currículo, porque o professor não tem conhecimento. Depois, iria trabalhar com cursos*." Para o Prof. 04, "*necessita melhorar no quesito conhecimento, então buscaria o compartilhamento de experiências pedagógicas exitosas, buscaria parcerias municipais, regionais e estaduais para promover ações de inclusão dos alunos PAEE na comunidade escolar e na sociedade.*"

O Prof. 05 também tem essa concepção: "*Criação de formação continuada e parcerias com instituições especializadas.*" Seguindo esse pensamento, o Prof. 06 também "*faria formação para os professores pra que essas crianças fossem melhor assistidas.*" Segundo o Prof. 07,

> *o primeiro ponto seria a conscientização, fazer com que os professores tenham um olhar voltado pra essa criança, pra esse público diferenciado. Eu também acredito que, apesar de achar que a capacitação é sempre a mesma coisa, repetitiva, eu acredito que, dentro da capacitação, os professores estarem tendo conhecimento acerca das legislações, o que que mudou na Educação Especial. O professor precisa estar sabendo quais são os direitos reais desse público. Então, eu acredito que fazer uma intervenção com o próprio professor. Buscar essas famílias pra perto da escola. Aí eu acredito que mudaria sim, a prática do dia a dia, e essas crianças seriam vistas de um modo não diferente da especificidade dela, da dificuldade que ela apresenta, mas ela seria melhor vista pela sociedade, pelo grupo de professores, pela escola no geral.*

Ainda nessa perspectiva, o Prof. 08 indicou: "*Procurava um curso de formação continuada para os professores em relação a esses alunos.*" E o Prof. 10 disse:

> *as principais providências que eu tomaria era: qualificar professores; adaptar o projeto político pedagógico; uso da tecnologia; conhecer a criança de forma integral; buscar um ambiente de cooperação e livre de preconceitos; parceria entre escola e família; uso de recursos pedagógicos.*

O Prof. 09 não respondeu. Ele devolveu a pergunta à pesquisadora, que lhe explicou que, durante a pesquisa, não poderia manifestar opiniões a respeito do tema.

Houve unanimidade no desejo por formação pelos professores. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa serão apresentados à Rede Municipal de Ensino, com vistas a ampliar o acesso e a permanência dos estudantes PEE nas escolas municipais.

É possível fazer com que o ambiente de sala de aula contribua com o processo de inclusão escolar. Os professores têm clareza do que precisa ser feito para que a Educação Inclusiva tenha seu lugar no currículo, mas têm sua função limitada para eliminar as barreiras que impedem a inclusão no ambiente escolar. Eles pontuaram a necessidade de formação, mas é função da gestão escolar promover essa capacitação continuada e em serviço, mesmo que, de forma independente, eles busquem ampliar a formação individual, é no coletivo que se faz a educação. E é a escola a responsável pelo coletivo.

Os professores argumentaram, de forma consensual, sobre as possibilidades e os limites do trabalho com os estudantes da Educação Especial. Afirmaram que é um cenário de possibilidades, mas deixaram claro que ausência de formação os impede de avançar.

As lacunas apontadas pelos professores dizem muito do quanto é importante pensar a educação pelo viés da formação dos professores, começando por tornar público o currículo e pensar de que maneira este pode atender as demandas da Educação Especial. Sabemos que esta última perpassa por todas as modalidades de ensino, que não dá para fingir que os alunos não estão na escola, eles estão chegando, por mais que a escola disfarce, preconceitos velados estão sendo desmascarados e argumentos sem base não vão suprimir direitos conquistados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Tantas perguntas… Quantas respostas? Serão tantas respostas quantas forem as reflexões que fizermos, as observações que registramos, as "coragens" que tivermos para transformar o que parece tão bom, certo e adequado… Respostas do tamanho do nosso compromisso. Soluções do tamanho da nossa coragem. Caminhos do tamanho do nosso envolvimento com as leituras e discussões. (PADILHA, 1999, p.14).

O desconhecido nos causa insegurança, mas o fim nos angustia e gera uma sensação de vazio e incompletude. Não é uma despedida, porque outras questões surgiram em relação às implicações da Educação Especial na organização curricular, e isso nos impulsiona na continuidade da pesquisa.

Relembrar a trajetória vivida na realização da pesquisa nos remete a experiências impactantes, as quais me impulsionaram a resistir. A partir das reflexões realizadas, ressaltamos a importância de conhecimentos teórico-práticos bem como do apoio aos profissionais que trabalham com a educação, sobretudo com a Educação Especial, para que consigam mediar processos de aprendizagens significativas que contemplem todos os estudantes.

Quando decidimos pesquisar como o currículo da Escola Municipal Coronel *Melvino Ferraz* se articulava para atender as demandas de aprendizagem dos estudantes PEE, sabíamos que esse seria um exercício complexo. Ainda assim, mantivemo-nos empolgadas pelas questões que os instigavam a pesquisar, sabendo dos entraves que enfrentaríamos. Sobretudo, não nos deixávamos ser afetadas pelo objeto pesquisado, visto que ser afetado supõe ver seu objeto de conhecimento se desfazer ou perder a credibilidade.

Durante o período de investigação, outras questões surgiram, tornando o processo mais complexo, devido à pandemia do covid-19, fato que nos impedia de realizar visitas às escolas, acessar os espaços como havia planejado. Foi preciso replanejar a metodologia e adequar as possibilidades de realizar a pesquisa sem deixá-la menos interessante.

Neste momento, pretendemos retomar alguns aspectos de cada capítulo. Frisamos algumas implicações da perspectiva educacional aqui discutida no currículo escolar, tendo em vista que estudos dessa natureza podem contribuir com os percursos nas escolas de ensino regular e alterá-los.

A questão central deste estudo se relaciona à busca por compreender como o currículo da escola lócus da investigação se articula para atender às demandas da Educação Especial. Assim, desenvolvemos a pesquisa com foco nos objetivos específicos: identificar as políticas curriculares da Educação Especial no Brasil e seus desdobramentos na Rede Municipal de Ensino de Rubim; conhecer como é proposto e realizado o debate e as ações da Educação

Especial no currículo em uma perspectiva inclusiva nessa rede; verificar as percepções dos/as professores/as sobre a Educação Especial na organização curricular na Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*; constatar como as práticas pedagógicas, o planejamento de ensino e o Projeto Político-Pedagógico dessa escola contemplam a Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Para atingirmos o que propusemos nos objetivos, realizamos uma pesquisa qualitativa e utilizamos como instrumentos de coleta de dados: análise documental (regimento escolar, planejamento anual, PPP e Plano Decenal de Educação do Município de Rubim), questionário e entrevista semiestruturada. O ponto central da pesquisa foi a análise documental e as entrevistas de 10 professores da Escola Municipal *Coronel Melvino Ferraz*, pertencente à Rede Municipal de Educação de Rubim.

A dissertação se organizou em três momentos. No primeiro, apresentamos o resultado das muitas[37] leituras, que nos ajudaram a compreender como a Educação Especial se localiza no contexto do currículo escolar. Relatamos também o perfil dos estudantes PEE matriculados na escola pesquisada e dos professores responsáveis pela escolarização deles. Consideramos o perfil dos alunos e a formação dos professores como a base do processo, ressaltando que, para as práticas serem favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes, a formação dos professores precisa estar alinhada ao perfil dos discentes e suas necessidades de aprendizagem.

Por meio da análise dos documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino e da escola lócus da pesquisa, constatamos uma discussão bastante limitada acerca da Educação Especial, sobretudo no Regimento Escolar, que dispõe de um capítulo com apenas um artigo afirmando que a Educação Especial tem por finalidade oferecer "recursos básicos" para sua "integração" educacional e social. O uso desses termos nos leva a crer que a redação do texto é antiga.

Em contrapartida, o texto também apresenta que a oferta do ensino aos estudantes PEE ocorrerá juntamente com o ensino regular, com encaminhamento ao serviço de AEE em Sala de SRM no contraturno. Também informa que haverá a oferta de professor de apoio atuando na sala do ensino regular de forma colaborativa com o docente na definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e a interação no grupo. Nesse sentido, o Regimento Escolar, ao mesmo tempo que utiliza termos em desuso no contexto de uma Educação Inclusiva, apresenta em seu texto serviços que a escola já vem ofertando aos estudantes PEE.

---

[37] O elevado número de referências nesta dissertação se deve à necessidade da pesquisadora de se apropriar de um arcabouço teórico para lhe dar sustentação na pesquisa.

Os planejamentos anuais dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental também não apresentam nenhuma discussão ou proposição acerca da Educação Especial. Essa questão deve ser salientada, pois o planejamento é o documento que orienta as práticas pedagógicas da sala de aula. No entanto, se há ausência de planejamentos para os estudantes PEE, o trabalho docente apresenta lacunas importantes, que merecem ser destacadas.

Em relação ao PPP, o documento reserva um item exclusivo sobre a Educação Especial, ressaltando que a escola trabalha sob a lógica de aceitação e respeito, tendo a diversidade como premissa, de modo que todos os alunos são tratados pela comunidade com respeito à diferença. Além do serviço já mencionado, no PPP consta que a escola busca apoio da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e realizou adaptação da estrutura física para dar condições de acesso a aqueles que apresentam mobilidade reduzida.

O Plano Decenal de Educação Municipal trata da Educação Especial em sua meta 04. De acordo com o relatório de monitoramento de 2017, o município, desde 2015, busca parcerias intersetoriais para a efetivação das estratégias propostas pelo plano.

No segundo momento, apresentamos os aspectos históricos, acadêmicos e contemporâneos da pessoa com deficiência, bem como os históricos da Educação Especial no Brasil. No que diz respeito aos apontamentos das pesquisas sobre Currículo, Educação Especial e Inclusão Escolar, apresentamos o resultado das investigações realizadas no período de 2010 a 2020, encontradas em bancos de dados relevantes para nosso estudo.

E no terceiro momento, sob as lentes dos professores entrevistados, apresentamos as percepções acerca do que é realizado na Rede Municipal de Ensino de Rubim e na escola lócus da pesquisa. Relatamos quais saberes os professores manifestaram sobre currículo e inclusão, bem como o lugar que a Educação Especial tem ocupado no currículo local.

A pesquisa nos revelou, por meio das categorias abordadas, precariedade do trabalho ofertado aos estudantes PEE. Isso implica fragilidades no processo formativo de todos os estudantes, tendo em vista que as "ausências" interferem no desenvolvimento de todo o grupo, e não exclusivamente no trabalho com um aluno específico.

Acreditamos que a lacuna de formação dos professores para trabalhar com a Educação Especial vem reverberando nas práticas pedagógicas pouco desenvolvidas na sala de aula. Não estamos dizendo que todo trabalho desenvolvido apresenta fragilidades, visto que, do total de 10 professores entrevistados, 5 têm formação adequada. Entretanto, as falas de todos os docentes nas entrevistas revelaram insegurança ao desempenhar a função de professor com estudantes da Educação Especial e manifestaram necessidade de formação continuada e diálogo com os pares. Vimos que os documentos analisados estão em conformidade com os discursos

dos professores em relação à ausência de diálogo, debate e formação continuada para assegurá-los de um trabalho mais sistematizado e coerente com o que é de direito dos estudantes.

No entanto, apesar de algumas situações apontadas pelos professores e da fragilidade dos documentos orientadores, constatamos que o município se organiza na efetivação de variadas estratégias e ações. A escola pesquisada já atende um público bem relevante na SRM, viabilizando o currículo mediante o AEE. Mas falta desenvolver estratégias pedagógicas a partir das necessidades individuais e coletivas dos estudantes, de modo a favorecer o desenvolvimento de conhecimentos trabalhados de forma mais contextualizada e significativa para os alunos.

Ainda assim, os professores do ensino regular revelaram que não há diálogo entre eles e os professores da SRM. Sentem-se impotentes por não saberem trabalhar com as especificidades dos estudantes. O trabalho da SRM é solitário, considerando a pouca interação com os professores do ensino regular e a ausência de formação que os assegure o atendimento a contento das especificidades de todos os estudantes PEE.

Consideramos importante assinalar que, embora a pesquisa tenha revelado ausência de planejamento, de debate acerca da Educação Especial, de formação continuada, de currículo e de participação da gestão escolar nos processos formativos dos estudantes, a realidade do município nos mostrou que, mesmo diante de condições pouco favoráveis ao trabalho com os estudantes PEE, a escola vem adotando práticas assertivas. Nesse sentido, a escola deve atentar para seu currículo e pensar ações que viabilizem a formação continuada aos professores, pois só com formação adequada para as demandas de aprendizagem de seu público será possível desenvolver processos de aprendizagem que desenvolvam autonomia. Do contrário, a instituição de ensino estará fadada a um projeto de fracasso.

Assim, a pesquisa aponta para a necessidade de a escola dedicar atenção ao currículo escolar em interface com as necessidades apresentadas pelo público atendido. Compreendemos que a escola se tornará cada vez mais inclusiva à medida que as barreiras forem eliminadas. Destarte, é preciso que haja preparação para que a ação docente tenha efeito, porque são os professores os responsáveis por criar e mobilizar os processos do ensino e aprendizagem dos alunos.

Não damos nossa pesquisa como encerrada, pois, conforme ela foi sendo tecida, outras questões foram surgindo, provocando novas inquietações. A exemplo, durante uma entrevista, a professora nos questionou sobre o futuro dos estudantes PEE ao terminar o Ensino Médio, ao se tornarem jovens e adultos. Eles vão para o mercado de trabalho, vão para a universidade ou nenhuma das opções? Essa é apenas uma questão, mas temos tantas outras a discutir e a investigar. Uma certeza é que a Educação Especial sempre estará em pauta em nossa formação,

bem como em nossa trajetória profissional, como um compromisso com as possibilidades de transformação por meio da educação.

Esperamos, com este trabalho, contribuir com o ensino da Rede Municipal de Ensino de Rubim, Minas Gerias, especialmente com a Escola Municipal *Coronel Melvino Feraz*, a partir da apresentação dos resultados. Assim, podemos vislumbrar que haja formação continuada aos professores para a compreensão do que se espera de um currículo para atender as demandas de aprendizagem dos estudantes PEE. Pretendemos também publicar os achados do estudo em forma de artigos em revistas e apresentá-los em eventos científicos, com o objetivo de contribuir com as discussões na área da Educação Especial.

Enfim, ampliamos os significados, bem como as respostas que buscamos, no sentido de pensar um currículo em que todos os estudantes sejam acolhidos como sujeitos em condições de aprendizagem. Frisamos a necessidade de reconhecer e valorizar as diferenças com vistas a contribuir com o desenvolvimento dos estudantes, na melhoria da autoestima e em aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, Marta Cristina Nunes; REIS, Rafael Santos; SANTOS, Thainá. Educação inclusiva: Uma garantia consagrada pelo estatuto da pessoa com deficiência. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 6, p. 2822-2836, 2017. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/3979. Acesso em: jun. 2021.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, 2006. 36 p.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GREWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANTUNES, R. A. **Inclusão escolar na pré-escola**: o acesso ao currículo. 2008.165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAGON, Carmelina Aparecida. **Pais de crianças Público Alvo da Educação Especial**: Relação entre empoderamento e habilidades sociais. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9695?show=full. Acesso em: jun. 2021.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. Os educandos, seus direitos e o currículo. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006. p. 51-81. Versão preliminar.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BANCO MUNDIAL (ed.). **Aprendizagem para Todos**: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Resumo Executivo. Washington: Banco Mundial, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zigmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**: Magia e Técnica, Arte e Política. Tradução de Sérgio Paulo Rounat. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: Classe, Códigos e Controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **On the curriculum, Class, Codes and Control**. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.

BISSERET, Noelle Noção de aptidão e sociedade de classes. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, Paris, c. 51, p. 317-342, jul./dez. 1971.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. *In*:_____. (org.). **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.

BONATTO, Andréia; BARROS, Caroline Ramos; GEMELI, Rafael Agnoletto; LOPES, Tatiana Bica; FRISON, Dallagnol. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. *In*: SEMINÁRIO ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...], Rio de Janeiro: Anped, 2012. p. 1-12.
1
BOROWSKY, Fabíola. **Contradições das políticas de Educação Especial no Brasil (2003-2014) na perspectiva da inclusão**. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. *In*: BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF: MEC, [1996]. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto n° 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Senado, 2008a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/99423. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 2001. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: jun. de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, [2011]. BRASIL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_CEB_132009. Acesso em: jun. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [20--]b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]a. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação básica. Brasília, DF: 2017a.Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, [2015]b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 03 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: jun. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica MEC/SEESP/GAB no 09/2010, de 09 de abril de 2010**. Orientações para a organização dos Centros de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-aee&Itemid=30192. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04/2014/ MEC/SECAD/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, [2007]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009b. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 11, de 31 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_11.pdf. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas

de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2008c.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: MS, 2012. Disponível em: Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: jun. 2021.

BROGNA, Patricia. As representações da deficiência: la vigência do passado nas estruturas sociais presentes. *In*: BROGNA, Patricia. **Visiones y revisiones de la discapacidad**. Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica, 2009. p. 157-187.

CALVINO, Italo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDAU, Vera. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, p. 79-83, n. 73, 2000.

CARVALHO, Maria Celeste Neves de. **Professores de apoio Educativo**: Mediadores? Como? Quando? 2009. 624 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

CERTEZA, Leandra Migotto**. União de Educadores:** possibilidade de Inclusão**. Ciranda da Inclusão**, São Paulo, n. 9, p. 4-7, 2010.

Karoline Gonçalves. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 81-103, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/764. Acesso em: jun. 2021.

COLNAGO, Neucideia Aparecida Silva. **Orientação familiar: estratégias de intervenção para pais de crianças com síndrome de Down**: elaborando e testando um programa de intervenção. 2008. (Dissertação em Psicologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 6. ed. São Paulo: Global editora, 1997.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. *In:* OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão Educacional**: Novos Olhares, Novas Abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental**: sentidos atribuídos pelas professoras. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

CURY, Caros Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DAMASCENO, Allan Rocha. **A formação de professores e os desafios para a escola inclusiva**: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrinho Porto. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

DAMASCENO, Allan Rocha. Educação Inclusiva e a Organização da escola: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 159-176, jan./jun. 2012, 2012.

DAMASCENO, Allan Rocha. Allan Rocha. **Educação inclusiva e a organização da escola**: perspectiva críticas e desafios políticos do projeto pedagógico. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020. 296 p. (Coleção Inclusão em Educação, v. 1).

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

DUTRA, Alba Valéria Freitas, SOARES, Cecília Conceição Moreira. O lugar da memória na Folia de Reis enquanto Prática Educativa. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 7, p. 5357-5368, maio 2019. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/issue/current. Acesso em: jun. 2021.

EFFGEN Adriana Pereira Siqueira. **Educação Especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas Cotidianas. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2297/1/tese_5671_.pdf. Acesso em: jun. 2021.

ELIAS, Nobert. **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

ESCOLA MUNICIPAL CORONEL MELVINO FERRAZ. **Projeto Político Pedagógico**. Rubim: Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz, 2019a.

ESCOLA MUNICIPAL CORONEL MELVINO FERRAZ. **Regimento Escolar**. Rubim: Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz, 2019b.

EVANGELISTA, Rosimária Rosa do Nascimento; TARTUCI, Dulcéria. Formação e atuação de professores de alunos Público Alvo da Educação Especial. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2018. Disponível em: https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/formacao-e-atuacao-de-professores-de-alunos-publico-alvo-da-educacao-especial. Acesso em: jun. 2021.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. Políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, [*S. l.*], v. 7, n. 1,

en./mar. 2020.

FERREIRA, Windys B. Inclusão no Brasil: reflexões sobre formação docente dez anos após Salamanca. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FAZENDA, Ivani. **A Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial** – Artes Médicas, Porto Alegre, 1987.

FORQUIN, Jean-Claude. **Sociologie du Curriculum**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008.

FRANÇA. Marileide Gonçalves. Financiamento da Educação Especial: Entre complexas tramas e permanentes contradições. *In*: Reunião da ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4175.pdf. Acesso em: jun. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas nas Múltiplas Redes Educativas. *In:* LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira.** 2ª. Edição. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS. Adriana de Oliveira. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3105. Acesso em: jun. de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-149.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Rio de Janeiro: L&PM, 1994.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; KUHNEN, Roseli Terezinha. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 69-84, 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações Piracicaba**, Piracicaba, v. 23 n. 3 (especial), p. 7-26, 2016.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho**: Histórico e contexto contemporâneo. 2010. 199 f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Sirqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GEREMEK, Bronislau. **Os filhos de Caim**: Vagabundos e Miseráveis na literatura Europeia 1400-1700. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo**: teoria e história. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

GRUNDY, S. Curriculum: produtor or práxis. London: [s.n.], 1987.

GUADAGNINI, Larissa. **Adaptação do currículo nas aulas de Língua Portuguesa. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10830. Acesso em: jun. 2021.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. *In*: ENSAIOS pedagógicos, construindo escolas inclusivas. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2005.

GUIMARÃES, Artur. Inclusão que funciona. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 43-47, set. 2003.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Sociologia da Deficiência**: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3092?show=full. Acesso em: jun. 2021.

HASS, Clarissa; BATPTISTA, Claudio Roberto. Currículo e educação especial: uma relação de (re)invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. *In*: Reunião da ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2015. p.1-17.

HERADÃO, Julia Gomes. **Avaliação Pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3165?show=full. Acesso em: jun. de 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: Mito & Desafio: Uma perspectiva Construtivista. 33. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**: Rubim. Brasília, DF: IBGE, 2017. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/rubim/pesquisa/37/30255. Acesso em: jun. 2021.

ISAMBERT-JAMATI Viviane. **Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes**. Paris: Éditions universitaires, 1988.

JANNUZZI. Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012. 243 p. (Coleção Educação Contemporânea)

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestaria de Oliveira. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Edu. Pesqui**., São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019.

LAGO, Danúsia Cardoso; ALMEIDA, Maria Amélia. A política de inclusão escolar de uma rede de ensino municipal: concepções de um grupo de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 61-80, jan./jun. 2014.https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/763. Acesso em: jun. 2021.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no município-pólo de Vitória da Conquista/ Bahia**. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3057/2943.pdf?sequence=1. Acesso em: jun. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos.**Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMOEIRO CARDOSO, Mirian. **La Construcción de conocimientos**: cuestiones de teoría y método. México, DF: Ediciones Era, 1977.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899?show=full. Acesso em: jun. 2021.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Organização e princípios didáticos para a gestão de sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção `a diversidade. *In*: FRANCO, Marco Antônio; GUERRA, Leonor Bezerra. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2018. v. 3. p. 99-120.

MATOS, Selma Noberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59 jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762. Acesso em: jun. 2021.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRIEU, Philippe A. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELETTI, Silvia Marcia Ferreira; RIBEIRO, Karen**. Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio/ago. 2014

MELLO, Thiago de. Para os que virão. *In*: CONTO BRASILEIRO. [*S. l.*], 2021. Disponível em: https://contobrasileiro.com.br/para-os-que-virao-poema-de-thiago-de-mello/. Acesso em: jul. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalidade do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sônia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins (Org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. Apresentação da seção temática inclusão escolar e interrogações curriculares: adaptar, modificar, diferir? **Revista Teias**, v.19, n.55, out./dez. 2018

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 10., 2017, Farolândia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2017. p. 1-16.

MILLS, W. **A imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1971.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.** Belo Horizonte, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 4.256/2020.** Belo Horizonte, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. O grupo em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo A. (org.). **O professor e a educação inclusiva**: saberes, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 123-138.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: Análise crítica de um modelo. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo A. (org.). **O professor e a educação inclusiva**: saberes, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 247-266.

MIRON, Karen Talita Silva, SCHARDOSIM, Chris Royes. Estado do conhecimento: a dialogicidade entre a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 592-611, jul./set. 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6580. Acesso em: jun. 2021.

MIRON, Keren Talita Silva; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos: algumas discussões. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 95-116, jan./abr. 2017. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/932. Acesso em: 09 dez. 2019.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed 2003.

MONTEIRO, Carlos Medeiros; SALES, Jussara Jane Araújo; SALES, Rosa Janisara Araújo; NAKAZAKI, Takeche Gomes. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista internacional de audición y logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad**, Jaén, v. 2, n. 3, p. 221-233, jul. 2016.

MONTEIRO, Maria Rosângela Carrasco. **Educação Inclusiva e implicações no currículo escolar**: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131029. Acesso em: jun. 2021.

MORAES, Cristiane Batista Xavier de; CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos S. Práticas inclusivas na classe regular em escola particular de São Gonçalo: uma experiência de 15 anos de atuação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2018. Disponível em: https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/praticas-inclusivas-na-classe-regular-em-escola-particular-de-sao-goncalo--uma-experiencia-de-15-anos-de-atuacao-. Acesso em: jun. de 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2008. p. 1-48.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução . *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 07-37.

MUNOZ PALAFOX, Gabriel H. **Intervenção político-pedagógica**: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

NASCIMENTO, Alice Pilon de. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/2400. Acesso em: jun. 2021.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-21, 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In:* _____. (coord.). **Os professores e a formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOZU, Washington Cesar Shoti; ICASATTI, Albert Vinícius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 11, p. 21-34, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. de. Formação de professores em Educação Especial: a busca de uma direção. *In*: MENDES, Enicéia G. Temas em Educação Especial: avanços recentes. São Paulo: EdUFCAR, 2004. p. 239-243.

OLIVEIRA, João Danilo Batista de; BATISTA, Carina Pimentel Souza; SANTOS, Admilson. O PNE 2014-2024 e o desafio da implantação de um sistema educacional inclusivo. *In*: SEMINÁRIO GEPRÁXIS, 2., 2017, Vitória da Conquista. **Anais** [...]. Vitória da Conquista: Uesb, 2017. p. 1956-1973.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Jomtiem: UNESCO, [20--]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF: Unesco, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Termo de referência n° 1/2017** – Educação Especial para Contratação de

Consultoria na modalidade produto. CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3: O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino. Brasília, DF: Unesco, 2017a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **UNESCO no Brasil**: consolidando compromissos. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Termo de referência. Edital n° 13/2017. Projeto 914BRZ1148** – Fortalecimento da capacidade institucional para o tratamento da diversidade, inclusão e sustentabilidade socioambiental. Brasília, DF: Unesco, 2017b.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PADILHA, Caio Augusto Toleto. A política de Educação especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 66, p. 160-177, dez. 2015.
PLAISANCE, Eric. Um currículo inclusivo é possível? **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Editoras NAU &EDUR, 2010.

VLIESE, Érica Costa; PLETSCH, Márcia Denise. Plano Educacional Especializado (PEI) e Currículo: possibilidades para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Uerj, 2014. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/39-vliese_e_pletsch.pdf. Acesso em: jun. 2021.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Na escola tem lugar para quem é diferente? **Re-craição**: Revista do CREA, Corumbá, v. 4, n. 1, p. 7-18, jan./jun. 1999.

PEDRA PARDA da Cidade de Rubim, Minas Gerais. Rubim, 2020. 2 fotografias. Disponível em: https://viagemturismoaventura.blogspot.com/2020/02/rubim-minas-gerais-4290-5570.html. Acesso em: jun. 2021.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PEREIRA, Andréa Carla Bastos. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense. 2020. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2020. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3157. Acesso em: jun. de 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Métier d'élève et sens du travail scolaire**. Paris: ESF, 1994.

PILLÃO, Delma. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música**: Estado da Arte. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032010-115909/pt-br.php. Acesso em: jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professor**: unidade teoria e prática. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHADIN, Evandro (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. Sã Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIO, Déborah Nogueira Araújo. **Currículo e diferença na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva**. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8256. Acesso em: jun. 2021.

POSIÇÃO GEOGRÁFICA da cidade de Rubim no estado de Minas Gerais. Rubim, 2020. 1 mapa. Disponível em: https://viagemturismoaventura.blogspot.com/2020/02/rubim-minas-gerais-4290-5570.html. Acesso em: jun. 2021.

RAFANTE, Heulália Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. A sociedade Pestalozzi e a educação Especial em Minas Gerais nas décadas de 1930 e 1940. *In*: 34ª REUNIÃO DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-422%20int.pdf. Acesso em: jun. 2021.

RAHME Mônica Maria Farid; DINIZ, Margareth; MAIA, Eliana do Nascimento Libânio. Diversidade e Inclusão Educacional no Ensino Superior: um estudo sobre currículos dos Cursos da UFOP. *In*: RAHME Mônica Maria Farid; FRANCO, Marco Antônio Melo; DULCI, Luciana Crivellari (org.). Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

RAHME, Monica Maria Farid. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileiras, norte-americana e italiana. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan./mar. 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al*. (org.). **Pesquisa Social Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ROCHA, Selene Maria Penafortte Silveira. Gestão e organização da escola para a inclusão: o acompanhamento como fator de mudança. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2057_int.pdf. Acesso em: jun. 2021.

RODRIGUES, David Antônio. Dimensões Éticas da Educação Inclusiva. *In*: Nozu, Washington Cesar Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão**. Curitiba: Íthala, 2021.

RUBIM. **Lei Municipal nº 1.108/2015**. Institui o Plano Municipal de Educação. Rubim-MG, 2015. Rubim: Prefeitura Municipal, 2015.

RUBIM. **Portaria nº 01/2017, de 12 de maio de 2017**. Dispõe sobre a constituição da Equipe Local do Compromisso do PME- Plano municipal de Educação do Município de Rubim junto ao Governo Federal. Rubim: Prefeitura Municipal, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Poá: Artmed, 2007.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandra Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUZA, Edmacy Quirina de; SANTOS, Juilma Cristina Nogueira de Santana; SILVA, Maranacy do Santos. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação do campo. *In*: SEMINÁRIO GEPRÁXIS, 3., 2019, Vitória da Conquista. **Anais** [...] Vitória da Conquista: Uesb, 2019. p. 500-513. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8179/7847. Acesso em: jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Filosofia à Venda, a Douta Ignorância e a Aposta de Pacal. **Revista de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SANTOS, Denise C. dos; LIMA, Daiane C.; SODRË, Martha É. S.; FEREIRA, Maria de Fátima de A. Educação inclusiva e diversidade na sala de aula: uma experiência no estágio de Ensino Fundamental I. *In*: SEMINÁRIO GEPRÁXIS, 2., 2017, Vitória da Conquista. **Anais** [...] Vitória da Conquista: Uesb, 2017. p. 712-729. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/229301601.pdf. Acesso em: jun. 2021.

SANTOS, Emiliana Oliveira Rocha dos. **A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga**: um estudo sobre a formação continuada de professores. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/04/Dissertação-de-Emiliana.pdf. Acesso em: jun. 2021.

SASSAKI, Romeu Kasum. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antônio. Organização do trabalho docente na rede regular de ensino com alunos da modalidade educação especial. *In*: Reunião da ANPED,

36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2581_texto.pdf. Acesso em: jun. 2021.

SCHUTZ, Alfred **Concept and Theory Formation in the Social Sciences. Sociological Perspectives**. Middlessex: Penguin Books, 1971.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7545/DissMABS.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: jun. 2021.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada**: a pessoa com deficiência na História do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura a sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias críticas de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Vanessa Caroline; SILVA, Cristiane Ribeiro da, MOREIRA, Laura Ceretta. Apolítica de fundos e a (des)valorização dos estudantes Público Alvo da Educação Especial. **Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 3, n. 6, p. 51-66, jul./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/23626. Acesso em: jun. 2021.

SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. Das políticas curriculares aos documentos curriculares nacionais e locais: Diferenciação na escolaridade dos deficientes. *In*: Reunião da ANPED, 36., 2010, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6821--Int.pdf. Acesso em: jun. 2021.

SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a "entrevista compreensiva". **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.
SOUZA, Flávia Faissal. A escola como lugar de desenvolvimento de corpos/sujeitos com deficiência. *In*: Reunião da ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-1122%20int.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

SCHUELER, Paulo. O que é uma pandemia. **Portal Fiocruz. [online]**. Disponível em: https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia. Acesso em: 14 out. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Daiane Santana. **Formação docente, Salas de Recursos Multifuncionais e deficiência intelectual**: a realidade da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA.

2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

TELLES, Cassiano; KRUG, Hugo Noberto. Prática docente: A corporeidade como processo de inclusão. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 147-165, jan./jun. 2014.

TINOCO, Saimonton. **Inclusão escolar**: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da Educação Especial. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12107?show=full&locale-attribute=en. Acesso em: 24 fev. 2021.

VALE DO JEQUITINHONHA. Belo Horizonte, 2017. 1 mapa. *In*: MINAS GERAIS. **Plano de desenvolvimento para o Vale do Jequitinhonha**: educação, saúde, assistência social, cultura e segurança pública. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2017. Disponível em: http://sii.fjp.mg.gov.br/06_Volume4.pdf. Acesso em: jun. 2021.

STYFORLAMBER, Charlie. Rubim / Minas Gerais / Brazil (4.290 / 5.570) População: 10.256 pessoas (IBGE 2020). *In*: VIAGEM, TURISMO E AVENTURAS POR LUGARES INCRÍVEIS. [*S. l.*], 2021. Disponível em: https://viagemturismoaventura.blogspot.com/2020/02/rubim-minas-gerais-4290-5570.html. Acesso em: jun. 2021.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Inez de Oliveira. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos. Educação especial e Currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n.1, p. 131-151, jan./mar. 2018.

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

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica**: política e gestão da escola. Brasília, DF: Líber livro, 2009.

VIEIRA, Alexandro Braga; HERANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; RAMOS, Ines de Oliveira. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 351-369, maio/ago. 2019.

VISTAS PARCIAIS da cidade de Rubim, Minas Gerais. Rubim, 2020. 5 fotografias. Disponível em: https://viagemturismoaventura.blogspot.com/2020/02/rubim-minas-gerais-4290-5570.html. Acesso em: jun. 2021.

WELLER, Wivin; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**.3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

YOUNG, Michael. **Palestra proferida em 1o de novembro de 2013 no II Seminário FE/USP sobre currículo**: “Escola e Sociedade do Conhecimento: aportes para a discussão dos processos de construção, seleção e organização do currículo”. São Paulo: FE/USP, 2013. Disponível em: http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=18988. Acesso em: fev. 2014.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In:* ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-309.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa *O Currículo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva: do proposto ao realizado*, que tem como pesquisadora responsável a mestranda Sirlane Freitas Lacerda e como orientadora a Prof.ª Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, integradas à linha de pesquisa *Educação, Currículos e Práticas Educativas*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), *campus* de Vitória da Conquista. Neste estudo, pretendemos analisar como são propostos e realizados o debate e as ações sobre currículo na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Rubim, Minas Gerais. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é ampliar a discussão de como acontece a articulação do currículo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva na referida rede. As inquietações e indagações que geraram este objeto de pesquisa surgiram a partir da trajetória profissional da pesquisadora enquanto supervisora pedagógica e professora da rede municipal de educação no decorrer de 23 anos.

Para este estudo, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s). Para a produção dos dados, utilizaremos de análise documental, questionário e entrevistas semiestruturadas com professores de aluno Público-Alvo da Educação Especial (Paee). O questionário será aplicado utilizando o *Google Forms* e as entrevistas serão gravadas em meu do celular para possibilitar maior clareza das respostas dadas pelos/as entrevistados/as. Os dados produzidos por meio do questionário e durante as entrevistas, serão analisados seguindo as proposições da análise de conteúdo.

Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a fazê-lo. Você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma como é atendido(a) pela pesquisadora, que tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo. Poderá ser considerado risco nos momentos da entrevista em que os participantes que se sentirem constrangidos com o uso da câmera, por não ter costume com tal procedimento. No entanto, a fim de amenizar essa questão, buscaremos maneiras de tornar o ambiente o mais acolhedor possível para que se sintam mais à vontade em responder às perguntas realizadas.

Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo se constituem importantes para a academia pela possibilidade de ampliação dos dados, podendo ser utilizados em outras pesquisas sobre o currículo da Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Ademais, toda ação desenvolvida dentro da escola, ultrapassa seus muros, produzindo mudanças na sociedade.

Os resultados estarão a sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos; após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma delas será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, e

posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ____de_____de_____.

_____
Assinatura do(a) participante da pesquisa Impressão digital (se for o caso)

_____
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Sirlane Freitas Lacerda
Endereço: Rua dos Tupinambás, 228, Guaraná – Rubim/MG
Celular: (33) 98843-4264. *E-mail*: sirlanefreitas@yahoo.com.br

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727). *E-mail*: cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Avenida Minas Gerais, 505, Ipê - CEP: 39.950-000 – Rubim/MG
Tel./Fax: (33)37461552
E-mail: smeducacaorubim@yahoo.com.br

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, Marluce Ramos de Aguiar, ocupante do cargo de Secretário de Educação do Município de Rubim-MG, AUTORIZO a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado **"O Currículo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva: do proposto ao realizado"** da pesquisadora Sirlane Freitas Lacerda, sob a orientação da professora Drª. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Rubim, 15 de fevereiro de 2021.

Assinatura e Carimbo

Marluce Ramos de Aguiar
Secretária Municipal de Educação

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES DE ALUNOS PAEE

Esta entrevista faz parte do Projeto de Mestrado da discente Sirlane Freitas Lacerda, intitulado *Currículo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva: do proposto ao realizado*, desenvolvido em instituições da Rede Municipal de Ensino de Rubim, Minas Gerais, sob a orientação da Prof.ª Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis. O referenciado trabalho busca analisar de que modo o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Especial atende as demandas de aprendizagem do Público-Alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Rubim/MG.

Data de realização da entrevista:_____/_____/_____.

INICIALMENTE, GOSTARIA QUE ME FALASSE UM POUCO SOBRE VOCÊ.
(Nome; idade; origem; estado civil; se tem filhos; como se declara em relação à cor; religião; escolaridade; formação; sua renda etc.).

1. O referenciado trabalho busca analisar de que modo o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Especial atendem as demandas de aprendizagem do Público-Alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Rubim/MG. Para iniciar nossa conversa, gostaria que você me falasse um pouco sobre sua concepção currículo (como você entende e pensa o currículo?).

2. Conte para mim como foi pensado e elaborado o currículo da Rede Municipal de Ensino de Rubim/MG?

3. Em sua concepção o que é inclusão? Você acredita que é possível promover a inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas de ensino regular?

4. Em sua percepção, os alunos Público-Alvo da Educação Especial foram contemplados no currículo da rede Municipal de Ensino de Rubim/MG? Por quê?

5. Como se dá o acesso e a permanência dos alunos Paee matriculados na escola onde atua como professor?

6. No que diz respeito às atribuições do município, como a Secretaria Municipal de Educação desenvolve as políticas curriculares de inclusão dos alunos Paee?

7. Como é feito o planejamento de ensino? Nele, são contempladas as especificidades do Paee? Se sim, como isso ocorre? Se não, por quê?

8. Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola onde você trabalha? Se sim, qual é o lugar da Educação Especial nele?

9. A Secretaria Municipal de Educação do município de Rubim/MG promove ou já promoveu cursos de formação continuada aos professores que têm aluno Público-Alvo da Educação Especial na sala de aula? Se sim, em que medida, a formação te qualificou ou não para desenvolver o trabalho com seus alunos Paee?

10. Conte-me um pouco sobre seu trabalho pedagógico com os alunos Paee. Quais as práticas pedagógicas e como são realizadas? Já encontrou alguma dificuldade para desenvolvê-las? Se sim, como lidou com ela?

11. Toda ação desenvolvida na sala de aula requer uma avaliação acerca do desempenho do aluno. Como você avalia seus alunos Público-Alvo da Educação Especial?

12. Sobre a relação entre os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial com os que são, como se dá a convivência na sala de aula e nos intervalos? Há cooperação nas atividades individuais e nos trabalhos em grupo? Se sim, como isso ocorre? Se não, por quê?

13. Você considera que seu trabalho tem colaborado para favorecer a inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino? Se sim, por quê? Se não, o que você acha que deveria melhorar?

14. Considerando sua experiência como docente na sala de aula, se você fosse convidado(a) pela Secretaria Municipal de Educação do município de Rubim/MG para coordenar os trabalhos da Educação Especial, quais seriam suas principais providências, no sentido de melhorar o atendimento aos professores que tem alunos Público-Alvo da Educação Especial em sua turma?

15. Tem algo que não tenha sido contemplado nesta entrevista que você gostaria de comentar?

Obrigada pela colaboração!
Orientadora Prof.ª Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
Mestranda Prof.ª Sirlane Freitas Lacerda

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO *GOOGLE FORMS*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Conforme Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa *O Currículo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva: do proposto ao realizado*, que tem como pesquisadora responsável a mestranda Sirlane Freitas Lacerda e como orientadora a Prof.ª Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, integradas à linha de pesquisa *Educação, Currículos e Práticas Educativas*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), *campus* de Vitória da Conquista. Neste estudo, pretendemos analisar como são propostos e realizados o debate e as ações sobre currículo na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Rubim, Minas Gerais. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é ampliar o debate de como acontece a articulação do currículo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Rubim-MG. As inquietações e indagações que geraram este objeto de pesquisa surgiram a partir da trajetória profissional da pesquisadora enquanto supervisora pedagógica e professora da rede municipal de educação no decorrer de 23 anos.

Para este estudo, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s). Para a produção dos dados, utilizaremos análise documental, questionário e entrevistas semiestruturadas com professores de aluno Público-Alvo da Educação Especial (Paee). O questionário será aplicado utilizando o *Google Forms* e as entrevistas serão gravadas em meu celular para possibilitar maior clareza das respostas dadas pelos/as entrevistados/as. Os dados produzidos por meio do questionário e durante as entrevistas serão analisados seguindo as proposições da análise de conteúdo.

Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a fazê-lo. Você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária, e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora, que tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo. Poderá ser considerado risco nos momentos da entrevista os participantes que se sentirem constrangidos com o uso da câmera, por não ter costume com tal procedimento. No entanto, a fim de amenizar essa questão, buscaremos maneiras de tornar o ambiente o mais acolhedor possível para que se sintam mais à vontade em responder às perguntas realizadas.

Além disso, você tem assegurado o direito à compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo se constituem importantes para academia pela possibilidade de ampliação dos dados, podendo ser utilizados em outras pesquisas sobre o currículo da Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Ademais, toda ação desenvolvida dentro da escola ultrapassa seus muros, produzindo mudanças na sociedade.

Os resultados estarão a sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos; após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____ fui informado dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer

momento, poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.
Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Sirlane Freitas Lacerda
Endereço: Rua dos Tupinambás, 228, Guaraná – Rubim/MG
Fone: (33) 98843-4264. *E-mail*: sirlanefreitas@yahoo.com.br

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa
Avenida José Moreira Sobrinho, s. n., 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727). *E-mail*: cepjq@uesb.edu.br

Endereço e *e-mail*:

Considerando os itens acima expostos, eu, de maneira livre e esclarecida, expresso meu interesse em participar desta pesquisa.
( ) Sim
( ) Não

IDENTIFICAÇÃO
1.Nome:
2. Gênero:
( ) Masculino
( ) Feminino
3. Idade:

DADOS FUNCIONAIS
1. Rede de ensino em que atua: _____
2. Instituição escolar em que é lotado(a):
3.Carga horária semanal de atuação como professor(a):
4.Turno de trabalho:
( ) Matutino
( ) Vespertino
( ) Noturno

FORMAÇÃO E ATUAÇÃ PROFISSIONAL
1.Graduação:
( ) Licenciatura
( ) Bacharelado
Habilitação em:
2.Pós-graduação:
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado
Especificar:
3.Tempo de atuação na Educação Especial para o Público-Alvo da Educação Especial
( ) 1 a 10 anos
( ) 10 a 20 anos

( ) mais de 20 anos
4.Possui formação na área de Educação Especial.
( ) Sim
( ) Não
Caso a resposta seja afirmativa, especifique:

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE RUBIM
1.Qual o nível de escolaridade dos alunos Público-Alvo da Educação Especial que são atendidos na escola em que leciona?
( ) Educação Infantil
( ) Ensino Fundamental - Anos Iniciais
( ) Ensino Fundamental - Anos Finais
( ) Ensino Médio
( ) Educação de Jovens e Adultos
2.Na sala de aula em que você atua como professora, têm quantos alunos matriculados?
3.Destes, quantos são os alunos da Educação Especial?
4.Você sabe informar qual/is são os tipos de eficiência do Público-Alvo da Educação Especial de seus alunos?
5.Na escola onde você leciona, tem Sala de Recursos Multifuncionais?
( ) Sim
( ) Não
6.Você tem conhecimento da Legislação Nacional e local referente à Política Nacional de Inclusão?
( ) Sim
( ) Não
( ) Um pouco
7.Que documento serve de embasamento para a organização curricular e pedagógica do Atendimento Educacional para os alunos Público-Alvo da Educação Especial na instituição em que atua?
8.Que informações julga interessante acrescentar?
9.Você deseja participar da fase de entrevistas da pesquisa, relatando um pouco mais sobre a organização curricular da modalidade de Educação Especial em Rubim/MG?
( ) Sim
( ) Não

ANEXO A – PARECER CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DO PROPOSTO AO REALIZADO

Pesquisador: Siriane Freitas Lacerda

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45266321.6.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.685.161

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa, de abordagem qualitativa, objetiva analisar como é proposto e realizado o debate e as ações sobre currículo na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Rubim-MG.

O interesse pela temática surge a partir da necessidade de analisar como se dá a articulação do currículo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Rubim-MG. As inquietações e indagações que geraram este objeto de pesquisa foram gestadas na trajetória profissional da pesquisadora, enquanto supervisora pedagógica e professora da rede municipal de educação no decorrer de 23 anos.

A princípio a natureza da pesquisa caracteriza-se por um estudo exploratório, descritivo e análise documental. Para tanto, serão utilizadas ferramentas metodológicas qualitativas, que permitirão à pesquisadora coletar as informações e analisar o fenômeno em questão, a partir dos sujeitos nele envolvidos.

Para a realização da pesquisa, orientou-se pelas discussões de (Bogdan; Biklen, 1994), (Creswell, 2010), (Minayo, 2014) e outros. O material empírico produzido será analisado com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3528-9693 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br