UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VANESSA CAROLINE DA SILVA

A ESCOLA E O PROFESSOR FRENTE AO CURRÍCULO INCLUSIVO

Curitiba
2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

VANESSA CAROLINE DA SILVA

A ESCOLA E O PROFESSOR FRENTE AO CURRÍCULO INCLUSIVO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profª Drª Laura Ceretta Moreira

Curitiba
2010

Catalogação na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, Vanessa Caroline da
A escola e o professor frente ao currículo inclusivo / Vanessa Caroline da Silva. – Curitiba, 2010.
153 f.

Orientadora: Profª.Drª. Laura Ceretta Moreira
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Educação inclusiva – currículos – Curitiba - 2009.
2. Professores – reciclagem profissional. 3 Educação especial – currículos. 4. Professores – formação. I. Titulo.

CDD 372.19

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

P A R E C E R

Defesa de Dissertação de **VANESSA CAROLINE DA SILVA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas: DRª LAURA CERETTA MOREIRA, DRª SORAIA NAPOLEÃO FREITAS, DRª REGINA CELY CAMPOS HAGEMEYER e DRª JOSCELY MARIA BASSETTO GALERA arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"A ESCOLA E O PROFESSOR FRENTE AO CURRÍCULO INCLUSIVO".**

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DRª LAURA CERETTA MOREIRA		Aprovada
DRª SORAIA NAPOLEÃO FREITAS		Aprovada
DRª REGINA CELY CAMPOS HAGEMEYER		Aprovada
DRª JOSCELY MARIA BASSETTO GALERA		Aprovada

Curitiba, 06 de agosto de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Deu-se que certa vez, numa escola qualquer, transcorria uma aula normalmente. Após a professora ter atingido sua explanação do ponto previsto para aquele dia, um dos alunos interrompe: ‘Professora, eu não entendi’. A professora explica o ponto de novo. O aluno reafirma: ‘ Não entendi’. A professora, preocupada com o cumprimento do programa, explica pela derradeira vez. O aluno retruca ao final: ‘Eu não disse que não ouvi, eu disse que não entendi’. (AQUINO, 1997, p.91).

Aos meus pais Antonio Faustino da Silva (*in memorian*), Antonina Marquezak da Silva.
A meu esposo Ananias Moreira da Silva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que intercedeu junto ao Deus Pai e a Jesus Cristo, para a concretização deste estudo, e à renovação de fé, confirmada todas às quartas-feiras e que colocou, na minha vida, pessoas certas, nas horas certas.

Aos meus familiares, obrigado por compreenderem minhas ausências e sempre me darem força para eu prosseguir nesta caminhada. Para muitos, concluir um Mestrado pode ser vaidade, mas, para mim, a concretização de um sonho.

Agradecimento especial à Profª. Drª. Laura Ceretta Moreira, por ter acreditado nesta pesquisa e por não ter medido esforços em guiar-me neste caminho, como pesquisadora.

Obrigado aos professores que contribuíram com seus ensinamentos, dentre os quais a Profª. Drª. Sandra Guimarães, Profª. Drª. Tânia Stoltz, Profª. Drª. Maria Augusta Bolssanelo e Profª. Drª. Tânia Braga.

Obrigada pelas valorosas contribuições: Profª. Drª. Regina Cely Hagemeyer e Profª. Drª Soraia Napoleão Freitas presentes na banca de qualificação e defesa e a professora Joscely Maria Basseto Galera presente na banca de defesa.

Às amizades nascidas durante o curso, obrigado por compartilharem experiências, em especial à Ramolise, Paula, Mônica, Gisele, Débora, Bárbara e Maria Eunice.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, agradecimento especial por incentivar seus professores a buscarem conhecimento. Obrigado pela licença concedida em um de meus padrões como pedagoga. Isso permitiu minha dedicação às leituras, das quais resultaram artigos e a presente dissertação.

Aos meus colegas de trabalho, do Centro Municipal de Educação Integral Bela Vista do Paraíso, o meu mais sincero carinho pela compreensão, quando tive de ausentar-me para participar de congressos fora da cidade.

Obrigado aos novos amigos da Pedagogia EaD na UFPR, em especial à Michele que me auxiliou com o software Atlas TI, para o tratamento dos dados.

Aos novos amigos na Inesul, o meu carinho.

Às professoras participantes desta pesquisa, que contribuíram com suas experiências, eterno agradecimento pela generosidade e pela paciência.

Agradeço principalmente à Marcela e ao Natã, que abriram meus olhos para o trabalho na Educação Inclusiva.

RESUMO

A presente dissertação trata do currículo escolar aplicado para alunos com necessidades educacionais especiais, tendo como questões norteadoras: Como os professores estão trabalhando em sala de aula a perspectiva do currículo para alunos com necessidades educacionais especiais? Que encaminhamentos teórico-metodológicos a escola tem efetivado em relação ao currículo para as necessidades educacionais especiais? O primeiro capítulo tem duas partes. Num primeiro momento, apresenta-se as contribuições das teorias curriculares para o entendimento das definições que permeiam o currículo escolar. No segundo momento, trata de modo específico, as fases do currículo escolar para a educação inclusiva, situando perspectivas atuais para o atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais. O segundo capítulo discorre sobre a metodologia. Foi utilizada a pesquisa qualitativa, sendo que o procedimento para coleta de dados consistiu na utilização de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 20 professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental e que possuíam alunos com necessidades educacionais especiais em 2009. As entrevistas aconteceram em quatro escolas públicas de Curitiba. O método para análise dos resultados obtidos foi Análise de Conteúdo, com o intuito de buscar os encaminhamentos pedagógicos curriculares utilizados na perspectiva da educação inclusiva e levantar indicadores para a reorientação do processo curricular e formação docente para a Educação Inclusiva. Sendo assim, o objetivo geral foi o de aprofundar estudos sobre o currículo escolar na perspectiva inclusiva e analisar a contribuição e organização do mesmo para o processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental. O terceiro capítulo traz a análise dos dados a partir de três categorias: Educação Inclusiva; Acesso, participação e aprendizagem por meio do currículo escolar; e Formação continuada para os professores. Concluí-se que o currículo não deve ser concebido para que o aluno se adapte aos moldes que a escola oferece, mas sim como um campo aberto à diversidade. Um currículo fundamentado na perspectiva da inclusão precisa ser construído, de fato, pelo sistema educacional brasileiro, sendo necessário que a formação inicial e continuada caminhem para um adequado trabalho pedagógico que supere as práticas culturais e pedagógicas calcadas no preconceito e nas discriminações culturais, econômicas, físicas, emocionais, intelectuais e sensoriais.

Palavras-Chave: Currículo, Necessidades Educacionais Especiais e Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The present dissertation care for curriculum school applied for students with special educational needs, having as questions: How are the professors working on class room the curriculum perspective for students with special educational needs? What guidings theoreticians-methodological has school been effecting regarding the curriculum for the special educational needs? The first capitulate has two parts. In a first moment, we present the contributions of the curricular theories for the definitions understanding that permeate the school curriculum. In the second moment, we care for way specify of the phases of the school curriculum for inclusive education, situating current perspectives for the assistance to students with special educational needs. The second chapter runs or flow over about the methodology. It was used the qualitative research, and the procedure for data collection consisted in the interviews semistructured utilization, accomplished with 20 acting teachers in the initial years of the fundamental teaching and that attended students with special educational needs in 2009. The interviews happened in four Education Municipal Net schools of Curitiba. The method for analysis of the obtained results was Content Analysis, with a view to seek the curricular pedagogical guidings used in the perspective of the inclusive education and to lift indicators for the reorientation of the curricular process and educational formation for the Inclusive Education. Being this way, the general goal was the one of deepen studies on the school curriculum in the inclusive perspective and to analyze the contribution and organization of the same for the students with school inclusion process special educational needs that frequent the initial years of the fundamental teaching. The third chapter brings the analysis from the data starting from three categories: Inclusive education; Access, participation and learning by means of the school curriculum; And Formation continued for the teachers. I concluded itself that the curriculum should not be conceived so that the student adapts to the molds that school offers, but yes as a field open to the diversity. A curriculum based in the inclusion perspective needs to be built, in fact, by the Brazilian educational system, being necessary that the initial and continued formation walk to an adequate pedagogical work that overcomes the cultural and pedagogical practices smashed in the prejudice and in the cultural, economic, physical, emotional, intellectual and sensory discriminations.

Words-key: Curriculum, Special Educational Needs and Inclusive Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - INFORMAÇÕES SOBRE OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA 1. 52

QUADRO 2 - INFORMAÇÕES SOBRE OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA 2 53

QUADRO 3 - INFORMAÇÕES SOBRE OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA 3. 53

QUADRO 4 - INFORMAÇÕES SOBRE OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA 4. 54

QUADRO 5 - APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS 56

QUADRO 6 - DESCRIÇÃO E RECORRENCIA DOS TEMAS/INDICADORES 58

QUADRO 7 - ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS 59

QUADRO 8 - FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS EM PÓS-GRADUAÇÃO 90

LISTA DE ABREVIATURAS

APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CANE - Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais
CMAE - Centro Municipal de Atendimento Especializado
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
CAPS'I - Centro de Atenção Psicossocial
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
TAE - Tecnologia Assistiva para Educação
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
SCSA - Sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa

SUMÁRIO

RESUMO....8
ABSTRACT....9
LISTA DE ABREVIATURAS....11
1. INTRODUÇÃO....13
2. CURRÍCULO ESCOLAR: ACESSO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM....19
2.1 TEORIAS CURRICULARES TRADICIONAIS, TEORIAS CRÍTICAS E PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS: OPÇÕES PARA UM TRABALHO CURRICULAR INCLUSIVO....19
2.1.1 Teorias curriculares: autores e influências....21
2.1.2 As teorias da reprodução: desvelamento sobre o papel reprodutor da dominação capitalista na escola. 25
2.1.3 Reconceptualização curricular: nova sociologia e visões críticas sobre o papel do currículo....27
2.1.4 Reconceptualização – teorização crítica: A tradição humanista x neomarxismo....28
2.1.5 A virada cultural: currículo e pós modernidade 29
2.1.6 Currículo e cultura: a diferença e a formação da identidade 32
2.2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS POLITICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL E DECORRÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE 34
2.2.1 A construção do currículo para a inclusão: Propostas oficiais e currículo real 37
3. METODOLOGIA....47
3.1 DELINEANDO A PESQUISA 47
3.2 A DEFINIÇÃO DO CAMINHO A SER SEGUIDO 48
3.3 A TRAJETÓRIA PERCORRIDA....51
3.3.1 O instrumento de pesquisa 54
3.3.2 Os participantes 54
3.3.3 Análise dos dados coletados....56
4. CURRÍCULO ESCOLAR: (IM) POSSIBILIDADES PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - ACESSO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA 61
4.1 CATEGORIA I: EDUCAÇÃO INCLUSIVA 61
4.2 CATEGORIA II: ACESSO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM POR MEIO DO CURRÍCULO ESCOLAR 73
4.3 CATEGORIA III: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA 89
PARA NÃO CONCLUIR, CONCLUINDO 94
REFERÊNCIAS....98
APÊNDICES....108
LISTA DE APÊNDICES....109
ANEXOS 150

1. INTRODUÇÃO

Durante a minha prática pedagógica, iniciada em 2004, muitas indagações surgiram quanto às políticas educacionais vigentes, sobretudo no que se referia ao processo de inclusão escolar. Como professora e pedagoga nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de Curitiba, me deparei com importantes questionamentos.

A preocupação central, nessa perspectiva, era como a escola vinha colocando em prática essas políticas educacionais e, em especial, como vinha se dando o acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais ao conhecimento curricular.

Na prática pedagógica com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais[1], as dúvidas mais marcantes eram como fazer o encaminhamento dos conteúdos curriculares e como conduzir esse processo de ensino e aprendizagem. Senti que, apesar de estar em processo de qualificação para atender esses alunos no ensino comum, as políticas públicas propostas estavam distantes da realidade escolar e muitos docentes posicionavam-se contra a inclusão escolar.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, a escola comum passou a receber alunos “especiais”. Verificamos[2] que o atendimento a essa demanda ainda encontra-se longe das propostas para a Educação Inclusiva, visto que os estudantes com necessidades educacionais especiais são, muitas vezes, rotulados como incapazes e sua inserção na escola, por vezes, é justificada apenas para a socialização.

Acreditamos que a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino comum vai muito além do acesso à escola, pois pressupõe que esse aluno tenha seu direito ao processo de ensino e aprendizagem garantido.

---

[1] Nesta dissertação, o termo necessidades educacionais especiais é utilizado pela autora para referenciar alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

[2] Após breve apresentação de minha trajetória profissional na primeira pessoa do singular, passo a utilizar a primeira pessoa do plural.

É nesse contexto que se efetiva esta dissertação intitulada A escola e o professor frente ao currículo inclusivo.

A escola tem como função social o exercício da democracia e da igualdade, e não deve estar calcada em paradigmas que considerem os processos de aprendizagem de forma única e homogênea, ou seja, apregoando que todos devam apreender os mesmos conteúdos em um mesmo ritmo e tempo.

A escola deve priorizar a heterogeneidade, respeitar que cada aluno possui um ritmo de aprendizagem que lhe é próprio, cabendo, sobretudo ao professor, direcionar o processo de ensino e aprendizagem de forma a privilegiar todos dentro da sala de aula.

Sendo assim, os objetivos deste estudo foram os seguintes:

Objetivo geral

- ✓ Aprofundar estudos sobre o currículo escolar na perspectiva inclusiva e analisar sua contribuição e organização para o processo de inclusão escolar a partir dos professores que trabalham junto a alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental.

Objetivos específicos

- ✓ Situar as contribuições das teorias curriculares para o entendimento das definições que permeiam o currículo escolar, da perspectiva tradicional à perspectiva inclusiva.
- ✓ Analisar as propostas curriculares de quatro escolas de ensino fundamental da rede municipal de Curitiba e suas articulações com o processo inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam o terceiro ano do ensino fundamental de nove anos e/ou primeira e segunda etapas do ciclo II do ensino fundamental de oito anos.
- ✓ Conhecer e analisar os encaminhamentos pedagógicos curriculares realizados pelos professores que atuam nas turmas de terceiro ano no ensino fundamental de nove anos e/ou primeira e segunda etapas do ciclo II do ensino fundamental de oito anos que recebem alunos com necessidades educacionais especiais, a partir de questões semiestruturadas.

Os objetivos acima visam responder as seguintes questões:

Na história das teorias curriculares que aspectos sinalizam para a Educação Inclusiva?

- ✓ Como os professores estão trabalhando em sala de aula o currículo para alunos com necessidades educacionais especiais?
- ✓ Que políticas educacionais inclusivas podem ser apontadas nas políticas educacionais brasileiras?
- ✓ Que encaminhamentos a escola tem efetivado em relação ao currículo para necessidades educacionais especiais?
- ✓ Quais concepções metodológicas e necessidades podem ser apontadas para o desenvolvimento do currículo escolar inclusivo?

Quanto à metodologia, utilizamos a abordagem qualitativa, sendo que o procedimento para coleta de dados consistiu na utilização de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 20 professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental e que atuavam junto a alunos com necessidades educacionais especiais no ano de 2009. As entrevistas aconteceram em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba.

Para a interpretação e análise dos resultados obtidos são utilizadas as categorias de Análise de Conteúdo de BARDIN (2008), com o intuito de buscar os encaminhamentos pedagógicos curriculares utilizados na perspectiva da Educação Inclusiva e de levantar indicadores para a reorientação do processo curricular e formação docente para a Educação Inclusiva.

Em linhas gerais, este trabalho está delineado a partir dos capítulos sintetizados a seguir: O primeiro capítulo está dividido em duas partes, sendo que a primeira parte traz as contribuições das teorias curriculares para a forma diferenciada como o currículo escolar foi se desenvolvendo nos diferentes períodos históricos da Educação, desde o elenco de disciplinas que compunham a grade curricular até a definição de conteúdos para as disciplinas. A partir dessa caracterização, constata-se que o currículo passou a ser visto como importante elemento didático e metodológico de inclusão. Ganhou centralidade no papel da linguagem e no discurso para a constituição do social, ou seja, são as renovadas concepções da cultura e do social que trazem um impacto sobre o currículo na atualidade. Traremos as discussões de alguns autores como Moreira A. F. B. (2008), Silva T.T. (2000) e Sacristán (1998) como meio para tecermos alguns comentários sobre a formação do currículo escolar e seu formato na escola atual. No segundo momento, como forma de aprofundar as políticas e questões curriculares para a educação inclusiva no Brasil, evidenciaremos os principais documentos

brasileiros após a LDBEN 9.394/96, no sentido de verificar como vem sendo instituído o atendimento para alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum.

O segundo capítulo aborda a trajetória metodológica deste estudo. O estudo foi guiado pela abordagem qualitativa, buscará suporte na pesquisa bibliográfica, analítica e descritiva, sobretudo nos estudos para o currículo escolar, bem como na pesquisa documental, visto que a pesquisa empírica aconteceu em quatro escolas do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba.

Ao iniciarmos a empiria propriamente dita, estudamos os documentos que a escola dispunha para elucidar seus encaminhamentos pedagógicos frente ao currículo escolar para alunos com necessidades educacionais especiais. Na sequência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 20 professoras que atuaram nas turmas de terceiro ano no ensino fundamental de nove anos e/ou primeira e segunda etapas do ciclo II do ensino fundamental de oito anos e que receberam alunos com necessidades educacionais especiais em 2009. A análise das entrevistas se deu por meio da Análise de Conteúdo, que se esclarecerá adiante neste capítulo, toma-se como referência os seguintes autores: Bardin (2009), Minayo (2008) e Franco L.M.P.B. (2003, 2004).

O terceiro capítulo - intitulado Currículo escolar: (im) possibilidades para alunos com necessidades educacionais especiais – faz uma análise e uma discussão com os dados encontrados tanto na pesquisa documental, ou seja, nos documentos analisados nas escolas pesquisadas, como também nas falas das professoras entrevistadas, pois elas têm muito a dizer, já que, em última análise, desenvolvem, face a face, o processo de ensino e formação. As questões levantadas pelos profissionais da escola apontaram indicadores para o processo de reorientação dos professores e da escola no trabalho curricular para os alunos com necessidades educacionais especiais. Essas reflexões e discussões são balizadas tanto pela técnica da Análise de Conteúdo como pela literatura estudada, que discorre sobre currículo escolar para a Educação Inclusiva.

Nas Considerações finais, aponta-se o quanto o currículo fundamentado na perspectiva da Educação Inclusiva precisa ser construído, de fato, pelo sistema educacional brasileiro. Sua construção passa pela formação inicial e continuada de professores, pela organização do trabalho pedagógico, pelo conhecimento e superação de práticas culturais e pedagógicas que perpetuam preconceitos e

reforçam discriminações e, sobretudo, pelo entendimento de que as identidades não se encontram fixadas, mas estão sempre em processo, construindo-se por meio da linguagem que pode gerar resistências para ocasionar novas posições (Hall, 2005). Para tanto, não é possível atribuir apenas à figura do professor em sala de aula a responsabilidade por um currículo que se constitua a partir da diversidade e respeite os ritmos diferentes de aprendizagem.

> A exclusão da criança em idade apropriada da escola é a forma mais perversa de exclusão social, negando a ela o direito de cidadania e de almejar um futuro melhor. Sabe-se que o problema da exclusão ainda é grande no Brasil, porém se houver garantia ao aluno de acesso e permanência e qualidade na educação, esse quadro poderá se converter. (TESANI, 2004, p.36).

2. CURRÍCULO ESCOLAR: ACESSO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

Para uma melhor organização didática, este capítulo divide-se em duas partes. Num primeiro momento, vamos apresentar as contribuições das teorias curriculares para o entendimento das definições que permeiam o currículo escolar. Já num segundo, trataremos, de modo especifico, das fases do currículo escolar para um trabalho inclusivo pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, situando as perspectivas atuais para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

2.1 TEORIAS CURRICULARES TRADICIONAIS, TEORIAS CRÍTICAS E PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS: OPÇÕES PARA UM TRABALHO CURRICULAR INCLUSIVO.

As teorias curriculares tomaram consistência por meio de definições e concepções propostas ao longo da história. Essas definições passaram a ditar critérios de seleção para o acesso à escola e o currículo transformou-se num elemento de controle no acesso, na participação e na construção do conhecimento escolar. Houve, nesse processo, um direcionamento a princípios da natureza humana, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade que a escola julga serem pertinentes.

“O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo.” (SILVA, T.T. 2004, p.15). Assim, acaba por existir um currículo para os diferentes segmentos da sociedade, ficando evidente um processo de hegemonia e exclusão como decorrência.

Para Sacristán (2000), a teorização curricular é uma consequência da separação da prática do currículo e dos esquemas de representação, pois o currículo se desenvolve em um contexto histórico, cultural, político e institucional, não sendo possível entendê-lo fora do contexto do qual procede, ou seja, das próprias teorias curriculares. Os estudos de Sacristán (2000) apontam para quatro orientações desenvolvidas sobre os modelos teóricos e práticas relacionadas com o

currículo, que demonstram relações diretas com as experiências concretas ao longo da história da escola formal.

A *primeira orientação* é o currículo como a soma de exigências acadêmicas que surgiu na tradição medieval e que distribuía o saber acadêmico no *trivium* e no *quadrivium*, valorizando os saberes em disciplinas distintas. Os currículos integrados ou por conteúdos interrelacionados constituem uma variante moderna dessa orientação. Em um contexto tradicional, o currículo significou uma relação de matérias e disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica, com o respectivo tempo de cada disciplina ministrada. Para Sacristan (2000) a *segunda orientação* aponta o currículo como base de experiências, tendo preocupação para que essas experiências sejam do interesse do aluno. A *terceira* orientação traz o legado tecnológico e eficientista do currículo, um modelo *apoiado* na burocracia administrativa que o organiza e o controla. E por último, a *quarta orientação curricular*, que centra sua perspectiva na dialética teorico-prática, sendo um esquema globalizador dos processos relacionados com o currículo, fruto das contribuições críticas sobre a educação, as quais analisam o currículo como objeto social e prática criada em torno dos problemas sociais que deveriam ser revertidos na prática curricular e pela escola. É um discurso mais coerente e avançado. Deste, nascem determinações para a ação pedagógica com melhor capacidade explicativa.

Para Silva T.T. (2004), primeiro são as teorias tradicionais, que tratam questões como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento e objetivos. Segundo, as teorias críticas que apontam para questões como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Correlatas estão os paradigmas contemporâneos, que questionam as grandes narrativas e as formas como os discursos e linguagens analisam o “outro”, tratam da cultura, identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Com o desenvolvimento de cada teoria pontuada acima, o currículo escolar vai sendo definido de acordo com a teoria à qual está inserido. Dessa forma, acaba sendo preenchido por marcas do pensamento dominante, pensamento este findado no capitalismo e na competição, em cada período da história da educação escolar.

Portanto, o objetivo deste capítulo é entender o percurso do currículo escolar, buscando uma melhor compreensão dos aspectos da sua historicidade, direções conceituais e teórico-metodológicos, apresentando como a concepção de alguns autores e ciências influenciaram ou influenciam diretamente o entendimento da consistência do trabalho curricular escolar.

2.1.1 Teorias curriculares: autores e influências

As primeiras teorizações curriculares tradicionais tiveram início nos Estados Unidos, sendo evidente o papel de Franklin Bobbit (1876-1956), com os seus livros "The Curriculum"[3], lançado em 1918, e "How make the curriculum"[4], em 1924.

No contexto da criação das obras citadas, as divisões de funções dentro das fábricas refletiram em uma escola organizada para a burguesia, a chamada "Escola Burguesa"[5]. Esta escola mostrou seu caráter dominador e conservador, por meio do modo de ser, pensar e expressar da classe dominante, e, também, conformador, na aceitação das classes menos favorecidas.

Já na década de 20, Bobbit propôs um modelo de currículo para a escola baseado na teoria de administração econômica proposta por Frederick W. Taylor, tendo como carro-chefe as palavras eficiência e controle. A escola deveria estar organizada como uma fábrica, tendo rigorosidade para com os resultados que pretenderia alcançar. Assim, os métodos de avaliação deviam assegurar que os propósitos fossem atingidos. Esse modelo foi consolidado em 1949 com a publicação do livro de Ralf Tyler, que fortaleceu a ideia de currículo em torno da organização e desenvolvimento subjacente. Portanto, Bobbit e Ralf Tyler circunscrevem o campo curricular nas teorias tradicionais por tratarem o currículo de forma técnica.

Ralf Tyler (1949) evidenciou um poder industrial, quando criou o gerenciamento científico. Apresentou quatro princípios dos quais o gerenciamento precisava prestar atenção: *primeiro*, precisava ser desenvolvida uma ciência para cada elemento do trabalho do homem, que viesse a substituir o antigo método

---

[3] Bobbitt, Franklin. 1918. **O currículo***.* Boston: Houghton Mifflin.

[4] Bobbitt, Franklin. 1924. **Como fazer um currículo**. Boston: Houghton Mifflin.

[5] De acordo com Almeida (2010), a escola burguesa pode ser caracterizada em três momentos. O primeiro é a "escola tradicional"; o segundo, a "Escola Nova"; e o terceiro e atual, que pode ser chamado de "teorias contemporâneas".

empírico; *segundo:* os trabalhadores precisavam ser selecionados e treinados, para que não ficassem entregues aos seus próprios métodos de trabalho; *terceiro*: garantia de que todo o trabalho estaria sendo realizado de acordo com os princípios; e *quarto:* precisaria haver uma divisão igual do trabalho e da responsabilidade entre a administração e os funcionários, cada qual deveria fazer aquilo no que é mais qualificado (DOLL, 1997).

Se de um lado Tyler defendia um currículo voltado para a área técnica, sustentando a necessidade de uma distribuição e especialização dos conteúdos por meio de cursos, níveis e modalidades, concebendo-o formado por meio de aprendizagens planejadas e dirigidas pela escola, Dewey (1902) defendia, por sua vez, um currículo para as crianças.

John Dewey (1859-1952) apoiou-se em sua monografia intitulada “The child and the curriculum”[6], publicada já em 1902, para defender que a chave para o desenvolvimento intelectual e progresso social era a escolarização. Para ele, o currículo mais apropriado para a escola deveria proporcionar oportunidades, tanto aos estudantes como para os professores da social e democrática. Por isso, o currículo deveria ensinar a relação essencial entre conhecimento humano e experiência social e o professor não poderia atuar como um transmissor de conteúdos, mas sim levar o educando a processar e aprender por meio de uma reconstrução consciente da experiência aplicada a sua realidade.

> (...) foi a necessidade da vida adulta de unidade, cooperação e de uma atitude de aceitação entre esses operários especializados que levou os primeiros teóricos da área a definir como um dos principais papéis do currículo, o de desenvolver a comunidade. (APPLE, 1982, p.106).

No Brasil, as ideias da Escola Nova, que foram difundidas por John Dewey, já começaram a ser introduzidas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). Em 1932, os ideais da Escola Nova tornaram-se mais fortes com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Podemos destacar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900 -1971). Em 1948, acontece a discussão do anteprojeto da LDBEN, que levou 13 anos para transformar-se em lei, depois da luta entre forças conservadoras que desejavam permanecer com um ensino elitista e os representantes da educação popular que lutavam em defesa da escola pública.

[6] Dewey, John. **A criança e o currículo**. Chicago: University of Chicago Press, 1902.

Assim, vigora a LDBEN 4.024/61, já com seu conteúdo ultrapassado para a época. Com o passar dos tempos, surgem propostas de reformas: 5.540/68 (para o ensino universitário) e a 5.692/71 (para o 1º e 2º graus).

Em 1964 o golpe militar optou pelo aproveitamento do capital estrangeiro, os brasileiros perderam o poder de participação e crítica. A partir de 1968 a repressão recrudesceu, com torturas e mortes. Na educação os estudantes foram reprimidos, professores eram exilados em outros países, por exemplo, Paulo Freire, os que permaneciam trabalhavam sob o risco dês censura e delação. (ARANHA, 2006, p.314-315).

No Brasil, a tendência tecnicista foi introduzida na época da Ditadura Militar, nas décadas de 1960 e 1970 (ARANHA, 2006, p.315). O Tecnicismo revelou um otimismo resultante da esperança de um desenvolvimento acelerado devido à chegada das empresas multinacionais. As ideologias defensoras da igualdade de oportunidades tinham um papel de fazer a manutenção das desigualdades sociais e culturais, pois mostravam aparentemente que as oportunidades estavam igualmente ao alcance de todos. No entanto, era marcante nas escolas processos de exclusão social, cultural e intelectual. É importante frisar que nesse período as teorias tradicionais preocupavam-se com a aceitação, ajuste e adaptação do currículo para a escola. Os autores das teorias críticas mostravam desconfianças, pois questionavam e tentavam fazer uma transformação radical, enfatizando que o importante não era desenvolver técnicas de *como fazer* currículo escolar, mas desenvolver conceitos que permitissem compreender o que o currículo escolar faz.

Paulo Freire (1967) afirmou que não deveria existir uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que já se conhece. Portanto, o conhecimento é sempre intencionado, precisando haver intercomunicação, uma educação em comunhão.

> (...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática "bancária", são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987, p. 39).

No início da década de 60, no Brasil, Paulo Freire fez o diferencial entre os demais estudiosos, por que teceu críticas ao currículo tradicional. Segundo ele, o currículo estava sintetizado no conceito de "Educação Bancária", onde o professor era detentor de todo o saber. Um saber constituído de informações e fatos que eram

“transferidos” ou “depositados” nos alunos. Por meio do conceito de “Educação Problematizadora”, Freire buscou desenvolver uma concepção contrária à educação tradicional. Nesse sentido, seus pensamentos trouxeram importantes contribuições para a escola. Para ele, o homem é um ser de relações, é criador e transformador do mundo. E a educação é como um ato de conhecimento, sendo emancipadora e havendo, para isso, necessidade de diálogo e de problematização nos relacionamentos que levariam ao ensino e à aprendizagem.

Segundo Patto (1996, p.40), com o aumento da demanda social para a escola nos países industriais capitalistas, principalmente os Estados Unidos, e a consequente expansão dos sistemas nacionais de ensino, os educadores passaram a ter dois problemas. Por um lado, a necessidade de explicar as diferenças do rendimento escolar dos alunos. Por outro, a necessidade de justificar o acesso desigual dessa demanda aos graus escolares mais avançados. Tudo era de acordo com o princípio ideológico liberal e deveria garantir o mérito pessoal de cada aluno. Esse critério leva para a seleção educacional e social. Assim, o conceito de “anormalidade” era reforçado na escola. As crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem passaram a ser designadas como “anormais escolares” e as causas de seus fracassos são procuradas em alguma anormalidade orgânica, reforçando as ideias propostas pelas Ciências Biológicas, em especial pela Psiquiatria, que se destacou nos séculos XVIII e XIX. (PATTO, 1996, p.41). Já os privilégios para estudantes que demonstravam um QI acima da média foram caracterizados e classificados por Edward L. Thorndike (1874-1974) e outros estudiosos, no sentido de sustentar que as visões dessas pessoas eram de maior significado social, podendo assim serem superiores aos demais para a obtenção de cargos generalistas[7].

Na primeira fase da Escola Nova, antes da II Guerra Mundial, houve mudanças no âmbito da metodologia do ensino do currículo difundindo-se o termo “aprender a aprender”. O professor passou a ter uma concepção multifuncional: organizador, facilitador do trabalho pedagógico, gestor de técnicas de grupo (HAGEMEYER, 2008, p.05). Já na segunda fase, depois da II Guerra (1939-1945), aconteceram mudanças de ordem conceitual, cuja base foi a Psicologia da

[7] Nas fábricas, ‘Generalistas’ eram cargos ocupados por pessoas com QI acima da média e detentores do conhecimento do todo. Portanto, o especialista deveria recorrer sempre ao generalista quando tivesse dúvidas.

Aprendizagem. A contribuição da Psicologia para as metodologias, conhecimentos e atitudes na escola se fez presente no entendimento de que a escola devia preocupar-se exclusivamente com o aluno e a sua aprendizagem, fazendo uma revisão nas posições que foram cristalizadas pela Psicometria.

O percurso histórico da escola mostrou-a como um local segregador, que considera a educação como privilégio. De um lado, era oferecido o currículo apropriado à burguesia; e de outro, o currículo inferior para alunos que não se enquadravam nos padrões sociais e culturais da época. (APPLE, 1982, p.115). Tudo isso se deve a predominância dos enfoques clínicos e psicométricos [8]. A aplicação de testes de inteligência reforçava os padrões de normalidade. Assim, crianças que não se enquadrassem nesses padrões eram estigmatizadas pela sociedade.

O enfoque inatista, que previa estabilidade no conceito de anormalidade/deficiência, permanecia no modelo clínico estendendo-se ao atendimento educacional, ao qual predominavam a institucionalização e a segregação de alunos que não se enquadravam nos padrões de normalidade, crescendo o número de escolas especiais e instituições especializadas como forma de atender de maneira separada esses alunos. No entanto, com a falta de respostas educacionais dos enfoques dominantes na primeira metade do século XX, o clínico e o psicométrico dão lugar a outros enfoques psicopedagógicos, como o evolutivo, o comportamental e o cognitivo (PAN, 2007, p.25).

2.1.2 As teorias da reprodução: desvelamento sobre o papel reprodutor da dominação capitalista na escola.

Em oposição às teorias tradicionais, crescem as perspectivas críticas da teorização curricular que decorrem em grande medida das análises sobre a reprodução escolar. Destas análises, citamos as proposições de Luis Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1964 e 1970), Bowles e Gintis (1976), Baudelot e Establet (1971). O mérito dessas teorias está no desvelamento do papel social reprodutor da escola e suas consequências para a exclusão escolar e delimitação de papeis sociais pela escola. A partir dessas análises passam vários autores a realizar

[8] Os últimos anos do século passado e as primeiras décadas desse século foram palcos de uma verdadeira ‘cruzada’ psicométrica na Europa ocidental e nos Estados Unidos, cujo objetivo era aperfeiçoar instrumentos de medida da inteligência, tida por muito tempo como inata (PATTO, 1997, p.284).

a inversão dos fundamentos das teorias tradicionais e também da ideia da escola como reprodutora social. (SILVA, 2000, p.26).

Na Europa da década de 1970, com o princípio da normalização e da individualização do ensino, sob o forte discurso de democratização da escola, começam as preocupações com o fracasso escolar, principalmente de grupos minoritários.

A Escola Francesa contribuiu para o desenvolvimento da teoria sobre reprodução cultural introduzindo o papel da escola no âmbito de uma concepção crítica de sociedade por meio de ferramentas conceituais. As instituições sociais – onde se exercia a dominação da cultura - eram tidas como lugares que tinham o poder de manter os privilégios educacionais e profissionais daqueles que eram detentores do poder econômico e capital cultural. (PATTO, 1996).

Toda a dinâmica da reprodução social que a Escola Francesa propunha estava centrada no processo de reprodução cultural, por que a cultura que era valorizada na escola e na sociedade ainda era a cultura pertencente às classes dominantes. Todavia, na medida em que essa cultura expandia-se, ia sendo desenvolvido o capital cultural. (BOURDIEU,2002).

A partir disso, as evidências apontavam para as limitações do conceito de capital econômico que explicavam as ligações entre o nível socioeconômico e os bons resultados educacionais. Portanto, outras formas de capital, como o social e o cultural, interagiram diretamente com o capital econômico para o fortalecimento das relações sociais.

Para Bourdieu, o capital cultural envolve

> (...) um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de inter-conhecimento e de inter- reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2002, p.28).

.

A dominação a partir da ideia de capital cultural passou a ser entendida como um desencontro que resultava da segregação dos grupos minoritários, por supostamente serem considerados portadores de padrões culturais completamente diferentes dos atribuídos para a classe burguesa. Com isso, mais uma vez, a escola

reforçou o mecanismo de exclusão para aquelas crianças que não faziam parte da burguesia, tendo em vista que o currículo aplicado na escola estava baseado nessa clientela. O currículo não englobava as vivências das crianças da classe minoritária, pois estava respaldado no código cultural dominante, evidenciando dois modelos de currículos: um currículo geral e um currículo mínimo.

> Se o 'currículo alternativo' dirige-se somente a uma minoria de alunos e se o currículo inspirado pela tradição acadêmica do humanismo também interessa igualmente apenas a uma minoria, pode-se perguntar que tipo de currículo será conveniente à massa dos outros. (FORQUIN, 1993, p.49).

Na Inglaterra, durante a década de 1970, a construção de novos olhares sobre a Sociologia com as teorizações de Michael Young revelam novas questões sobre a pesquisa sociológica na escola e quais relações com a sociologia capitalista. Esse período é definido como Nova Sociologia da Educação.

A "Nova Sociologia da Educação" possibilita a crítica ao currículo de forma diferente do que acontecia nos Estados Unidos. Essa Sociologia seguia uma tradição de pesquisa empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, se preocupando com o fracasso escolar das crianças e jovens que não pertenciam à classe burguesa, buscando construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas da burguesia.

2.1.3 Reconceptualização curricular: nova sociologia e visões críticas sobre o papel do currículo

O "Movimento de Reconceptualização" na área curricular foi um marco importante referente aos encaminhamentos do trabalho curricular voltados as ações mais justas e democráticas com respeito ao acesso ao conhecimento curricular. Moreira A.F.B. (2001, p.20) nomeia os fatores desencadeados com esse movimento:

> (...) da rejeição do caráter prescritivo prevalente, da certeza da não neutralidade das decisões curriculares, da visão de que escola e currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que o desenvolvem; bem como da crença na importância da escola do processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa.

A Sociologia da Educação, preocupada em entender a favor de quem o currículo trabalhava e como fazê-lo trabalhar em prol dos oprimidos, volta-se para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, discutindo o que contribui tanto no currículo formal, como no currículo em ação e no currículo oculto para o processo de libertação. “Pode-se dizer, assim, que o que caracteriza propriamente a abordagem da ‘Nova Sociologia’ é este novo olhar crítico e ‘desconstrutor’ que ela põe sobre os saberes e sobre os conteúdos simbólicos veiculados pelo currículo”. (FORQUIN, 1993, p.17).

Portanto, a Nova Sociologia da Educação procurou mostrar como o currículo era representado pelos conteúdos nos guias escolares, pelos programas de curso, pelo livro didático, pelas lições e atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, perpassando por interesses de grupos e refletindo nas relações de poder na sociedade.

> A Nova Sociologia da Educação contribuiu de forma decisiva para a atualidade do tema, que centrou seu interesse em analisar como as funções de seleção e de organização social da escola, que subjazem os currículos, se realizam através das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre. (SACRISTÁN, 2000, p.19).

Foi em 1973 que aconteceu a I Conferência sobre Currículo, realizada na Universidade de Rochester, em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Reuniram-se diversos especialistas em questões curriculares e discutiram a formação de um currículo que tivesse como intenção central identificar e eliminar aspectos que estavam contribuindo para a opressão de diversos segmentos sociais. Nascia o reconhecido “Movimento de Reconceptualização”.

2.1.4 Reconceptualização – teorização crítica: A tradição humanista x neomarxismo

Para Moreira A.F.B. (1999, p.15), foi a partir dessa conferência que surgiram duas grandes correntes, sendo uma associada às Universidades de Wisconsin (nos Estados Unidos), mais fundamentada no Neomarxismo e na Teoria Crítica, sendo os representantes mais conhecidos no Brasil: Michael Young, Michael Apple e Henry Giroux; e outra, associada à tradição humanista e hermenêutica mais presente na Universidade de Ohio (também nos Estados Unidos), sendo o principal representante: William Pinar.

No entanto, era preciso ir além de conceitos que permitissem compreender o que o currículo faz. Vejamos a exposição que Moreira A.F.B. (2001) traz ao apoiar-se em Pinar e colaboradores (1995) para mostrar as quatro fases enfrentadas pela teorização crítica, deixando evidente que uma fase permeia a outra, não há como dividi-las totalmente.

A primeira fase foi de 1970 ao início de 1980. Buscou entender como os indivíduos constroem significados nas interações com outros indivíduos e como o currículo desempenhou o papel na reprodução das desigualdades sociais, tendo como principais desencadeadores Apple e Giroux . Já a *segunda fase* evidenciou os elementos de rejeição e oposição presentes no cotidiano escolar, tendo destaque para as interpretações por parte dos atores, bem como a participação ativa. Ocorreram indagações sobre o que a escola fazia na sociedade capitalista, como os currículos funcionavam a partir de relações de poder, conflitos e alianças. Por sua vez, a *terceira* fase trouxe a associação da linguagem (da crítica a linguagem), da possibilidade, o apelo aos professores para atuarem como intelectuais transformadores, segundo Giroux. O currículo, na formação de professores, deveria incluir discussões sobre poder, linguagem, cultura e história e o estímulo a lideranças críticas na construção de políticas e propostas emancipatórias. Para isso, o professor precisaria participar. E por último, a *quarta* fase iniciou na virada dos anos de 1990. Uma nova feição da teoria curricular crítica começa a ser delineada, com a colaboração do Pós-Estruturalismo, dos estudos de gênero, da Psicanálise, dos estudos ambientais, dos estudos culturais e dos estudos de raça. Giroux e McLaren defendem a Justiça Social, a Democracia, a Libertação e os Direitos Humanos, alertando sobre os riscos na supervalorização de narrativas locais ou parciais, no excesso de preocupação com o discurso, bem como na descrença em uma consciência unitária centrada.

2.1.5 A virada cultural: currículo e pós modernidade

Lopes e Macedo (2002) descrevem a história do currículo no Brasil, sendo que, na década de 1980, o País participava acordos bilaterais com o governo norte-americano, parte de um programa de ajuda à América Latina. Após 1980, com o início da redemocratização no Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano acabou abalada. No início de 1990, viviam-se inúmeras influências, como a dos autores ligados à nova

Sociologia da Educação inglesa e tradução de textos ligados ao currículo de autoria de Michael Apple e Henry Giroux, com o objetivo de compreender o currículo como espaço de relação e poder.

Tendo por base o resgate feito por Moreira A.F.B. (2001), observamos que o caminhar para a superação da visão linear, dos métodos baseados em concepções únicas e absolutas na área curricular resultaram em uma desconstrução do conhecimento produzido, pois nenhuma teoria é forte o suficiente e inquestionável para sempre, a nossa sociedade está envolta por mudanças em todas as áreas, mostrando avanços no conhecimento científico.

Podemos constatar que educação e o currículo escolar estão profundamente implicados em relações de poder dentro da sociedade. De um lado, tais relações se estabelecem à medida que se caracterizam a vontade e a submissão de uns. Do outro lado, a vontade e o arbítrio de outros, criando-se assim as relações de desigualdades, gerando na escola um currículo manifesto ou explícito e um currículo oculto.

Para compreender o currículo real, Sacristán (1998, p.134) diz que é preciso transcender e relativizar sua dimensão manifesta que é definida em um documento no qual se concretizam os objetivos e conteúdos. O saber que o aluno adquire a partir desse currículo real é filtrado por condições que acontecem no cotidiano da sala de aula. O currículo oculto caracteriza-se por duas condições: o que não se pretende e o que é obtido por meio da experiência natural que não é contemplado no planejamento dos professores. “O currículo oculto são as normas e os valores que estão implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que não aparecem no currículo oficial” (APPLE, 1982, p.127).

No Brasil, na década de 1990, os estudos sobre currículo impulsionam um refinamento das categorias para entender como o conhecimento é produzido em ambientes institucionais, em práticas sociais, em formações culturais e em contextos históricos específicos (MOREIRA, A.F.B. 1999, p.14-15).

As contribuições pós-modernas para o currículo passam a incluir:

> Planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (currículo oculto). (...) No currículo desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, e

> decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos nela presentes. Sugere, ainda, a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados. (MOREIRA, A.F.B. 1999, p.15).

Moreira A.F.B. (2001) tece três importantes apontamentos sobre currículo, poder e identidade social. Primeiramente, traz as ideias de Foucault, que são pautadas no discurso e que são úteis para esclarecer os mecanismos pelo qual o poder se inscreve no círculo e na constituição dos saberes pedagógicos. Depois, o autor apresenta Giroux (1989), autor da teoria crítica que busca a possibilidade de professores e alunos poderem desenvolver a capacidade de analisar criticamente os interesses ideológicos e políticos. Por último, o enriquecimento para os estudos culturais quando debatem em torno do “direito à diferença”, um currículo na perspectiva multicultural, onde as vozes dos grupos oprimidos se representam e se confrontam.

O Multiculturalismo e as diferenças tornaram-se o centro das discussões na teoria educacional pós-crítica, porém Silva T.T. (2000) relata a ausência de uma teoria da identidade e da diferença. Segundo esse autor, o Multiculturalismo se apoia em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e essencializadas.

> Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a produção da identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, T.T. 2000, p.73-74).

As contradições envolvidas no reconhecimento e na valorização de cada sujeito, independente de sua raça, sexo, cor, religião, deficiência, transtorno ou superdotação, nos impõem desafios a serem superados pelo currículo escolar. Assim, a escola precisa desprender-se das relações de poder para a efetivação do currículo escolar.

Moreira A.F.B. (2002) esclarece que o Multiculturalismo tem sido empregado para indicar o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas,

já o Multiculturalismo Crítico é o esforço de examinar as culturas e questioná-las. Moreira A.F.B. (2002) cita o autor Boaventura de Sousa Santos (2000) para justificar que conhecimento e emancipação é uma construção que dirige-se do colonialismo para a sociedade. Conhecer é reconhecer e progredir para levar o outro à condição de sujeito. O diálogo entre as diferentes culturas pode ser objeto das cuidadosas teorizações no âmbito do Multiculturalismo, “para que melhor se compreenda os processos de construção das diferenças e de promoção de diálogo” (p.20).

Com base nesses aspectos levantados, a escola mostra-se frágil ao trabalhar com o Multiculturalismo, pois se defende a igualdade cultural com ênfase na diferença. Na verdade, as diferenças devem ser tratadas como produto da História, da ideologia e das relações de poder.

> A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para as crianças e/os jovens desenvolverem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, T.T., 2000, 92).

As escolas são espaços onde acontecem disputas respaldadas nas diferenças, onde o poder reina absolutamente desigual. Essas diferenças acabam transformando-se em discriminações, seguindo conceitos de “normalidade” e “anormalidade”, onde os estereótipos desejáveis para a maioria são os que reinam. Sobre o desenvolvimento desses estereótipos, Sacristán (1998) justifica-os pelas desigualdades de aquisições e resultados, tendo como consequência a divisão de trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais, características de uma sociedade desigual e discriminatória. Essas situações aparecem como resultado natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços individuais.

2.1.6 Currículo e cultura: a diferença e a formação da identidade

Silva T.T. (2000, p.97-98) defende que identidade e diferença são interdependentes. A identidade não é uma essência, por estar em construção. Ela é contraditória. Sendo assim, identidade e diferença ligam-se a estruturas discursivas, a sistemas de representação e à relação do poder.

Por isso é que o conhecimento está desigualmente distribuído, seguindo a lógica neoliberal que procura pregar, de forma não-explícita, o nivelamento. O conhecimento escolar é a própria escolarização, deixando de ser entendido como

um elemento socializador e como um direito social. Então, passa a ser entendido como uma mercadoria a ser adquirida e quem pode comprar terá as melhores chances de concorrer e dominar com mais êxito (VEIGA-NETO, 2004).

Moreira A.F.B (2002, p.20) defende que a diferença e o diálogo precisam ser objetos de cuidadosas teorizações no âmbito do Multiculturalismo, para que melhor se compreendam os processos de construção de visões sobre as diferenças e promoção de diálogo.

Sobre o currículo, como a porção da cultura, Veiga-Neto (2004, p.44) diz que:

> (...) em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação, etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazido para a escola, isto é, escolarizada (Williams, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, podemos inferir não só os conteúdos, que, explicita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre escola e a cultura.

Um trabalho educacional a partir da realidade, da ação cultural e cotidiana da comunidade, de cada um de nós, irá possibilitar o diálogo permanente crítico. E as ideias que forem surgindo, como reflexão sobre a ação, não serão aceitas como modelo, mas como parte de um processo de recriação permanente, a partir dos sujeitos da escola.

Portanto, para a efetivação de um currículo que prime pela inclusão, é preciso garantir uma educação com atitude inclusiva, que, antes de tudo, zele pelos direitos humanos, que se inserem na perspectiva de assegurar o direito à educação das crianças, jovens e adultos, independentemente de suas características ou dificuldades. Importa não perder de vista que assegurar o direito à educação é ir além do acesso. É, na verdade, prever e redefinir ações efetivamente destinadas a esses sujeitos/alunos, em função das suas necessidades/ou especificidades, tendo em vista sua formação humana e educacional.

2.2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS POLITICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL E DECORRÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE

Na primeira parte deste capítulo, pudemos constatar que as teorizações curriculares propuseram e propõem o acesso, participação e construção do conhecimento por meio do currículo escolar. Percebemos também que, muitas vezes, o currículo escolar foi utilizado como um elemento segregador. Nesta segunda parte, iremos retomar as proposições feitas no capítulo anterior, porém com um olhar para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum pós - LDBEN 9.394/96.

Ao tratarmos do currículo para a diversidade, podemos considerar que a Declaração de Salamanca (1994)[9] trouxe avanços para vários países, assim como, para o Brasil, um novo olhar para a escolarização das crianças com necessidades educacionais especiais.

No Brasil, em 1996, é publicada a LDBEN 9.394/96, considerada a mais importante legislação educacional brasileira que fundamenta as subsequentes ações governamentais no âmbito educacional. Esta lei trouxe avanços bastante significativos para a educação, sobretudo para a educação especial, já que esta passa a ser uma modalidade educacional que perpassa todos os níveis de ensino.

O artigo 59 da LDBEN 9394/96 discorre sobre o que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais. Dois aspectos merecem ser ressaltados neste estudo.

Primeiro o inciso I afirma que “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica” para atender às necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em segundo lugar o inciso III que afirma: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

---

[9] A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial.

Sem dúvida a legislação traz aspectos importantes e necessários para uma educação inclusiva, muito embora, por si só, não garanta a efetivação de políticas e programas inclusivos que superem a lógica da exclusão ainda presente na escola.

Os professores são fundamentais no processo de inclusão educacional, pois serão eles que atuarão de forma direta junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. Consequentemente, sem adequada qualificação terão grandes dificuldades para atender as necessidades de todos os alunos, sobretudo, daqueles que possuem necessidades mais específicas.

Para Bueno (1999) a Educação Inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, bem como o professor de educação especial ampliar as suas perspectivas, tradicionalmente centradas nas características do alunado que atende. Comungamos com Bueno, no sentido de que sem qualquer tipo de apoio ou assistência feito às escolas, o fracasso escolar tenderá a aparecer por problemas de qualidade, nos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem. Por isso o professor especializado pode se constituir em agente de qualificação do ensino, adquirindo competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, e não só voltado para as dificuldades específicas do alunado sob sua responsabilidade. Ainda que salvo as qualidades destes cursos.

Freitas (2006, p.169) defende que a formação dos professores deve ser inserida no movimento de profissionalização fundamentada na concepção de competência profissional, no uso de metodologias pautadas na articulação entre teoria e prática, na resolução de situações problema e na reflexão sobre a atuação profissional.

A formação inicial ou formação continuada, seja essa como especialização ou formação em serviço, contribuem para a atuação do professor no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Ortiz (2003) e Leão (2004) se dedicaram a estes enfoques.

O estudo realizado por Ortiz (2003) refere-se à capacitação de professores de ensino fundamental em serviço, visando sua preparação para a Educação Inclusiva. Sua pesquisa aponta para uma mudança significativa de comportamentos e atitudes por parte dos professores, com relação ao aluno com necessidades educacionais especiais em classe regular de ensino. A mesma está atrelada a

benefícios concretos de uma capacitação em serviço, sendo também importante a presença de uma equipe de apoio dentro da escola que seja sensível a esse contexto e preparada para lidar com as dificuldades enfrentadas no dia a dia por toda a comunidade escolar.

Já Leão (2004) analisou a expectativa do professor do ensino regular quanto ao rendimento acadêmico de alunos surdos incluídos em sala regular e o preparo do corpo docente para atender esses alunos. Concluiu-se que os professores estão despreparados para lecionar, pois desconhecem os diferentes aspectos que envolvem a surdez.

A formação inicial do professor é contemplada por um currículo que primou e prima para a educação homogênea. São poucas as instituições que estão trabalhando na formação de educadores com a perspectiva de um currículo que privilegie a heterogeneidade em sala de aula.

> A adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico. Não se trata de substituir uma orientação psicológica por outra nem de ampliar os estudos de ciências sociais com a sociologia, a antropologia e outras. (...) Não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento. (AZANHA, 2006, p.57).

As novas propostas para a formação docente devem partir do próprio conceito que se tem de escola e de um ponto de vista pedagógico que leve em conta a ordenação das atividades escolares. A escola tem um traço que a singulariza: a escolarização básica, que alcança a todos numa sociedade democrática, impregna-se pela herança cultural e não pela parcialidade de propósitos doutrinários, ideológicos ou de cultivo para preparação de atividades específicas (AZANHA, 2006, p.64).

A escola de hoje não deve ter a mesma função da escola do passado. A formação dos professores precisa acompanhar as mudanças e necessidades da escola. No caso dos professores, cursos de formação continuada, ofertados pela instituição onde o professor leciona ou por instituições de ensino superior, são de extrema importância. Os cursos de extensão promovidos pelas universidades/faculdades são opções para contemplar a realidade que a escola vivencia, de certa forma proporcionando aos professores da educação básica possibilidades para a troca de experiências.

Em 2001, foi aprovada a Resolução 02/2001, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, reforçando necessidade de prover, tanto para professores do ensino comum quanto professores de educação especial, capacitação para o atendimento às necessidades diferenciadas dos alunos.

> § 4º - Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001).

Portanto, os processos de formação continuada oferecidos aos professores precisam englobar todos, seja do ensino comum ou especial já que a Educação Especial perpassa por todos os níveis de igual forma de atendimento.

> Os professores das escolas especiais podem tornar-se professores regulares, professores de equipe, especialistas em recursos e colaboração, e facilitadores de rede de apoio na educação regular. Além disso, a riqueza de materiais, procedimentos e apoios, equipamentos e recursos da educação especial podem ser integrados à educação geral. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.228).

A escola deve de fato se comprometer efetivamente a atender os alunos nas suas especificidades, independentemente de sua origem social, étnica, linguística ou necessidades educacionais especiais, buscando cada vez mais, um pensar mais elaborado sobre a organização pedagógica e principalmente na aprendizagem desses alunos, para que a inclusão não se torne uma exclusão na escola e dentro da sala de aula.

2.2.1 A construção do currículo para a inclusão: Propostas oficiais e currículo real

Após a LDBEN 9.394/96, merece destaque as publicações dos Parâmetros Curriculares para a Educação Inclusiva (1998), que defendem que o currículo seja construído a partir de uma proposta pedagógica da escola e deva viabilizar a operacionalização do mesmo, orientando as atividades educativas, as formas de

executá-las e definindo as suas finalidades. Este documento usa o termo "adequações curriculares" para referir-se ao currículo como sendo um elemento dinâmico da educação para todos e que a sua viabilização, para os alunos com necessidades educacionais especiais, pode ser realizada por meio de uma flexibilização na prática educacional, com o objetivo de atender todos os alunos.

> Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 32).

No mesmo documento, aparece o seguinte título: "Adaptações curriculares".

> As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.33).

Porém não deixa claro as diferenças entre "adequações curriculares" e "adaptações curriculares". Pode-se entender que as "adequações" são ofertadas mais em nível de flexibilização[10] do currículo e as "adaptações" nos levam a entender que são as ações executadas pelo professor para ofertar conhecimento ao estudante com necessidades educacionais especiais.

Podemos entender as adaptações/adequações curriculares como uma oferta de um currículo diferenciado para alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, a proposta de inclusão leva à exclusão, um currículo de segunda categoria.

Almeida D. B. (2003) compreende que as "adaptações curriculares", nos Parâmetros Curriculares Nacionais, continuam provocando mais fragmentação no

[10] Segundo Brasil (2005), flexibilização é a não-obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado.

ensino e reafirma que é possível predefinir a capacidade dos alunos para aprender um dado conteúdo escolar. É mais uma forma de discriminação que precisa ser reconhecida e evitada, pois, nas escolas onde as atividades são adaptadas, a maioria dos alunos com deficiência mental perde a oportunidade de ultrapassar os desafios que o meio escolar pode lhes proporcionar.

Moreira L.C. e Baumel (2001) defendem que as chamadas “adaptações curriculares” não podem correr o risco de produzirem, na mesma sala de aula, um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou a descontextualização do conhecimento. Com isso, não querem dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, mas argumentam em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar e efetive um atendimento de qualidade. Os professores tendem a sentir-se pressionados, pois entendem que precisam atender separadamente os alunos com necessidades educacionais especiais, realizando um planejamento e trabalho pedagógico de forma diferenciada. Os ambientes educacionais que primam por atividades adaptadas, não estão de acordo com a proposta de Escola Inclusiva, visto que os conteúdos podem limitar-se dependendo da forma como o aluno é estigmatizado[11].

Para Almeida D. B. (2003):

> Não se adapta um currículo, tendo como desculpa a incapacidade de alguns, mas a capacidade diversificada de cada um dos alunos, para enfrentar as exigências da escola, capacidade essa que não é medida por testes, ou definida por objetivos específicos para este ou aquele, individualmente, mas apreciada a posteriori, pelo produto da aprendizagem de cada um. Porque é o aluno que adapta os seus esquemas de ação e suas estruturas de conhecimento às tarefas de aprendizagem. E essas adaptações é que precisam ser aceitas pelo professor, como respostas ativas e particulares de cada aluno, às solicitações gerais do meio escolar (p.120).

As políticas públicas impõem ao sistema de ensino situações para serem cumpridas, como forma de garantir que todos os estudantes tenham acesso pleno ao currículo que podem ser assim identificadas:

- A responsabilidade de garantir que nenhum estudante seja discriminado;
- A reestruturação das escolas de ensino regular;

[11] A palavra estigma entende-se no contexto de Erving Goffman.

- A elaboração de uma proposta pedagógica para atender os princípios da escola inclusiva;
- A programação de propostas e atividades diversificadas;
- O planejamento de recursos para promoção da acessibilidade nos ambientes e para atender as necessidades educacionais especiais.

Considerando que os aspectos acima mencionados são determinantes para o sucesso da política educacional inclusiva e que os resultados do censo escolar em nosso País indicam o crescimento de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, podemos dizer que o fato de ter o acesso à instituição escolar, em si, não garante que esses alunos estão tendo o suporte necessário para o desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem.

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba mostrou o interesse pela participação dos profissionais da educação para a elaboração das Diretrizes Municipais Curriculares (2006) com objetivo de nortear a prática pedagógica nos estabelecimentos de ensino do município. Uma iniciativa muito importante para a educação brasileira, por que é tida como modelo para os demais estados.

Quanto à realização de uma escola que atenda aos princípios para Educação Inclusiva, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006, p.08) atentam para que a comunidade escolar seja a responsável pelo ensino dos estudantes com necessidades educacionais especiais, buscando respaldar suas ações na busca por assessoramento e por contínua formação.

> (...) o acolhimento ao estudante, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, é preocupação de todas as instâncias administrativas e equipes pedagógicas. Por essa razão, é preciso adaptar e viabilizar o uso dos recursos pedagógicos, econômicos e humanos, e também promover assessoria aos professores responsáveis pela educação desse estudante.

Foi no ano de 2008 que aconteceu a publicação da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O termo “necessidades educacionais especiais” torna-se mais específico e traz novos olhares para o currículo.

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (POLÍTICA NACIONAL DE

> EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p. 14).

A inclusão constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e avança para a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. O currículo é concebido como dinâmico e flexível, assim como estruturado, de modo a favorecer a aprendizagem de todos os alunos. Todavia, superar a lógica de adaptações pressupõe uma proposta curricular construída na perspectiva de viabilizar a articulação dos conhecimentos do ensino especial e do ensino comum, de tal forma que promovam a ampliação dos conhecimentos e das experiências de vida e valorizem os percursos de aprendizagem.

O mesmo documento coloca objetivos para a escola comum: acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com oferta de orientações aos sistemas de ensino para promoverem respostas às necessidades educacionais desses estudantes, garantindo transversalidade da educação especial; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para a Educação Inclusiva; participação da família e da comunidade; acessibilidade física nas comunicações/informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

> Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p. 15).

Em 2008, é publicado o Decreto 6.571/2008, destacando a implantação de salas de recursos multifuncionais como atendimento educacional especializado na escola comum, que, se bem conduzido, poderá colaborar com a articulação dos profissionais que trabalham com os alunos com necessidades educacionais especiais e, portanto, alterar a concepção de rede de apoio e construção de conhecimento na escola. O que não fica claro no Decreto, no entanto, é quem serão os profissionais que realizarão o atendimento nas salas multifuncionais, o que tem gerado inquietação nos profissionais sem formação específica na área. A abertura dessas salas multifuncionais surge à medida que classes especiais e escolas especiais estão sendo desativadas.

Também em 2008, o Ministério da Educação (MEC) lança uma coleção de cadernos intitulados “Indagações sobre currículo”, com o propósito de gerar discussões nas escolas sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos. Nessa perspectiva, pretendem subsidiar a análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino. Os cadernos possuem os seguintes eixos norteadores: Currículo e desenvolvimento humano; Educandos e educadores: seus direitos e o currículo; Currículo, conhecimento e cultura; Diversidade e currículo; Currículo e avaliação.

A dinâmica entre escolas especiais e escolas comuns para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais é influenciada pelas proposições teóricas dos documentos para o avanço de forma direta nas práticas realizadas, pois muitas vezes os documentos colocam o que deve ser feito e não priorizam de que forma acontece nas escolas, visto que as realidades escolares são diferentes. Parece que os documentos vêm para as escolas em efeito cascata, não consideram o dia a dia das mesmas, ocasionam dúvidas nos professores e continuam a deixar em falta o preparo no encaminhamento curricular para a Educação Inclusiva.

Ferreira (2008) descreve a existência em nosso País de uma política fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada, que vem prevalecendo e contribuindo para a prevalência das atuais taxas de analfabetismo, evasão e repetência, baixa qualidade do ensino, exclusão dos que não aprendem no mesmo ritmo e da mesma maneira que os outros. É preciso (re)pensar e (re)estruturar o sistema e a estrutura da educação convencional para que se diminuam e, quem sabe, possam ser eliminados os obstáculos que impedem que todos os estudantes

progridam, tornando o sistema educacional mais justo, coerente, eficaz e equânime. Essa concepção do desempenho escolar e dos planejamentos didáticos, com o viés inclusivo, sem dúvida, revoluciona o que, tradicionalmente, se pratica nas escolas ainda hoje.

Para Silva M. F. (p.68, 2006), quando a escola recebe um estudante com necessidades educacionais especiais, ou até mesmo reconhece-os no ambiente escolar, todos precisam parar e pensar sobre o quê e para quem vão ensinar. Isso envolve conhecer o estudante antes de definir suas necessidades, verificar o que ele consegue fazer sem auxílio do professor e quais são os conhecimentos que ele já tem; observar com calma seu desempenho, seu comportamento e suas potencialidades. Todos devem participar dessa fase de reconhecimento: professores da escola, especialistas que atendam paralelamente o aluno, e, quando for o caso, também a equipe que fez a avaliação diagnóstica, além do departamento de educação especial do estado ou do município. Somente em posse desses conhecimentos, é que se pode definir aonde se pode chegar e quais serão os objetivos de trabalho.

Um dos objetivos da Educação Inclusiva é assegurar a participação de todos os alunos e saber como dar suporte à sua aprendizagem, sem fazer do currículo um estigma da diferença.

> Nas sociedades contemporâneas, quando as diferenças sociais e culturais dos alunos/as que frequentam a escola pública são tão escandalosas, quebra-se o princípio da homogeneidade, colocando-se a necessidade de atender as diferenças individuais e coletivas dos distintos indivíduos, culturas e grupos sociais. (SACRISTÁN, 1998, p.84).

Nas teorias tradicionais, o método comum era o da aula magistral e o processo de ensino e aprendizagem, o da exposição, escuta, memorização e repetição. Não existe preocupação com o método, por que a centralidade não é no aluno, mas sim no conteúdo. Já para as teorias mais ativas, o centro se transfere para os alunos e o método deve atender prioritariamente os interesses e necessidades de cada um e, mais secundariamente o conteúdo (CARBONEL, 2002). Nesse sentido, os professores precisam levar para a sala de aula métodos de ensino que fortaleçam os interesses dos alunos. Somente o livro didático não dá conta. O professor traz uma carga de estereótipos que o acompanham ao longo do

tempo. Precisa soltar-se desses estereótipos e findar sua prática na diversidade como uma construção social.

> O desafio é estender a inclusão a um número maior de escolas e comunidades e, ao mesmo tempo, ter em mente que o principal propósito é facilitar e ajudar a aprendizagem e o ajustamento de todos os alunos, os cidadãos do futuro. Nossas escolas e comunidades tornar-se-ão boas quando decidirmos torná-las. (STAINBACK, STAINBACK, 2007, p.31). (grifo do autor)

A Educação Inclusiva deve reconhecer claramente que cada estudante tem potencial próprio, ritmo de trabalho diferenciado, expectativas, estilo de aprendizagem, motivações e valores culturais. Ou seja, reconhecer os estudantes como iguais nos direitos e diferentes nas individualidades.

> Praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele. Para chegar a isso, deve-se compreender o que se passa na sua mente, ou seja, entrar em relação, instaurar um diálogo sobre o saber e a aprendizagem. (PERRENOUD, 2000, p.73).

A maior dificuldade dos professores consiste em realizar essa pedagogia diferenciada. No entanto, para que a exerçam, se faz necessário o reconhecimento da individualização. Já o reconhecimento da individualização de cada aluno é conquistado pelo professor quanto maior for seu tempo/anos letivos junto aos estudantes. Os modos de agrupamento que forneçam aos estudantes o sentimento de estabilidade, como por exemplo, grupos multi-idades, grupos de projetos, de necessidades, de níveis; além de conceberem processos e instrumentos de orientação que permitam seguir e reorientar as trajetórias individualizadas, são sugeridas por Perrenoud (2000) como forma de facilitar para os professores o entendimento e emprego da pedagogia diferenciada.

Comungamos com Sacristán (1998), quando define que o currículo deve ser entendido como processo, que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão desde a prescrição até a ação, das decisões administrativas até as práticas pedagógicas como processos que se inserem na escola como instituição. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e

implementá-lo, de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre questões fundamentais:

Primeiro: Concepção a adotar e objetivos do ensino inclusivo.

> Que objetivos, no nível de que se trate, o ensino deseja perseguir? O que ensinar, ou que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos? Quem está autorizado a participar nas decisões do conteúdo da escolaridade? Por que ensinar o que se ensina, deixando de lado muitas outras coisas? Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos/as ou somente para alguns deles? Quem tem melhor acesso às formas legítimas de conhecimento? Esses conhecimentos servem a quais interesses? (p.124-125).

Segundo: Processos teóricos metodológico.

> Que processos incidem e transformam as decisões tomadas até que se tornem prática real? Como se transmite a cultura escolar nas aulas e como deveria se fazer? [Já que a forma de ensinar não é neutra quanto ao conteúdo do ensinado]. Como inter-relacionar os conteúdos selecionados oferecendo um conjunto coerente para os alunos/as? Com que recursos metodológicos, ou com que materiais ensinar? (p.124-125).

Terceiro: Processos avaliativos

> Que organização de grupos, professores/as, tempo e espaço convém adotar? Quem deve definir e controlar o que é êxito e o que é fracasso no ensino? Como saber se houve sucesso ou não no ensino e quais consequências têm sobre o mesmo as formas de avaliação dominantes? Como podem se mudar as práticas escolares relacionadas com esses temas?(p.124-125).

Pensar nessas questões nos faz retomar o currículo na perspectiva da Educação Inclusiva. Silva TT. (2000) traz a importância de um currículo e de uma pedagogia que representem *questionamentos*, que revelem o poder que está estreitado para a construção de um currículo da diferença e da multiplicidade. Educar significa “introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto” (SILVA, T.T., 2000, p.101).

> O currículo comum não tem de ser imposição de uma dada opção cultural que subjugue outras, mas, pelo contrário, deve ser entendido como um espaço de particularidades de produtos culturais e orientações de valor partilhados para serem apreendidos, e enquanto posições ou problemas que devem solucionar-se através do diálogo. O referido diálogo é possível quanto real é a contaminação entre culturas. (SACRISTÁN, 2002, p.306).

3. METODOLOGIA

3.1 DELINEANDO A PESQUISA

Para o desenvolvimento deste estudo, foi necessário um plano de investigação, isto é, foi preciso organizar um conjunto de ações que, articuladas, levassem à produção de um novo conhecimento construído a partir dos dados da literatura e a realidade estudada. Sendo assim, diante do desafio de estudar como os professores estão trabalhando em sala de aula o currículo para alunos com necessidades educacionais especiais e quais encaminhamentos teórico-metodológicos a escola tem efetivado em relação ao currículo para necessidades educacionais especiais, optamos pela pesquisa de cunho qualitativa.

Tendo em vista que o foco deste estudo é o currículo, na perspectiva da Educação Inclusiva, iniciamos a primeira empreitada desta investigação por meio da realização do estado da arte dessa temática.

> Um estado da arte é um mapa que permite continuar caminhando, um estado da arte é também uma possibilidade, de alinhavar (compor), discursos que à primeira vista se apresentam como descontínuos, ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir para uma certa teoria e prática. (MESSINA, 1999).

No Brasil, há poucas pesquisas sobre o currículo na escola inclusiva. Uma análise sobre o estado da arte desta produção demonstra que o material disponível direciona-se mais para a inclusão, enquanto categoria geral de estudo, oferecendo poucos subsídios sobre a organização curricular na perspectiva inclusiva. Para ter dados mais precisos sobre estudos realizados, contemplando o currículo na perspectiva da inclusão educacional, foram consultadas as seguintes bases de dados: Banco de teses da [12]CAPES,[13]ANPEd e [14]Scielo. Nesta pesquisa, nos

---

[12] CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de teses. Disponível em: http://servicos.capes.gov.br/capesdw/.

[13] ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Foram realizadas pesquisas no GT de Educação Especial e GT de currículo. Disponível em: http://www.anped.org.br/.

bancos de dados, adotamos uma estratégia. No campo Busca, foram digitadas primeiramente as seguintes palavras “Currículo na escola inclusiva”. Num segundo momento, foi digitado o termo “Adaptações curriculares” e, num terceiro momento, apenas a palavra “inclusão”.

Concluiu-se, após mapeamento, que não há muitos trabalhos que contemplem o currículo como foco central de análise. Podemos citar Magalhães (2005), Gomes (2005), Lunardi (2005) e Nakaiama (2007) como pesquisas que trazem contribuições para o currículo escolar na perspectiva da Educação Inclusiva. Por outro lado, a maior parte dos trabalhos encontrados enfoca a inclusão pelo viés da socialização e acessibilidade física (APÊNDICE A).

3.2 A DEFINIÇÃO DO CAMINHO A SER SEGUIDO

Na abordagem qualitativa foram utilizados os pressupostos da pesquisa bibliográfica, documental e analítico-descritiva visando a organização da investigação da proposta.

A concepção do mundo-natureza tem evoluído e é hoje dominado pelos conceitos de indeterminação e relatividade, o que conduziu à valorização de novas soluções, à celebração da criatividade e da autonomia. Nas Ciências, ampliaram-se e aprofundaram-se as vias de reflexão epistemológica e metodológica, abrindo espaço para o estudo de novos problemas e para o equacionamento de novas questões. O mito da exclusividade dos métodos quantitativos enfraqueceu-se e percebeu-se a importância de análises múltiplas, complementares e/ou alternativas, da mesma realidade. Na década de 1960, ocorre a incorporação da pesquisa qualitativa na educação e após a década de 1970, sobretudo nos Estados Unidos, os problemas educativos são evidenciados também pela investigação qualitativa.

Segundo Bodgan e Biklen (1999), a investigação qualitativa é descritiva. Para tanto, a palavra escrita assume importância, tanto para o registro de dados como para a disseminação dos resultados. O objeto estudado deve ser minuciosamente analisado. A descrição deve ser entendida como um método de coleta de dados, onde se devem abarcar muitas informações. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos

[14] Scielo - Scientific Electronic Library Online é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Disponível em http://www.scielo.br/

resultados ou produtos. Isso faz com que se detenham em aspectos, muitas vezes, não entendidos pelos estudos quantitativos como úteis ou necessários.

Sampieri (2006) afirma que os estudos qualitativos envolvem a coleta de dados utilizando técnicas que não pretendem medir e nem associar as medições a números. Cita como exemplos a observação não-estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, discussão em grupo, avaliação de experiências pessoais, inspeção de histórias de vida, análise semântica e de discursos cotidianos, interação com grupos ou comunidades e introspecção.

Nas escolas, selecionamos e estudamos os documentos oficiais existentes que tratavam sobre currículo, sobretudo nos pressupostos da educação inclusiva, dentre os quais o regimento escolar, a proposta pedagógica e atas referentes à vida escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Guba e Lincoln (1981), a análise documental e de conteúdo, de fontes oficiais, é uma técnica que apresenta várias vantagens, pois os documentos são considerados fontes ricas e estáveis. É preciso lembrar que os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servirem de base para diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. De igual modo, constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador sobre o objeto que se está investigando.

Num segundo momento iniciamos as entrevistas, semiestruturadas, nas quatro escolas pesquisadas da rede municipal de ensino de Curitiba.

Com as professoras entrevistadas, foi acordada garantia de sigilo “(...), pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e, consequentemente, a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida”. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.50).

De acordo com Franco L.M.P.B (2004, p.12):

> (...) a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro de si, expectativas e sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca

> de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra (...).

Segundo Sampieri (2006), o objetivo das entrevistas é o de obter respostas sobre o tema de interesse sob a linguagem e a perspectiva do entrevistado. Já para Triviños (1987), entrevista semiestruturada tem como característica o uso de questionamentos básicos. Esses questionamentos são apoiados em teorias e em hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos ofertam frutos a novas hipóteses que surgem a partir das respostas dos informantes. O foco principal deve ser colocado pelo pesquisador. Acrescentamos ainda que a pesquisa semiestruturada "favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a sua explicação e compreensão de sua totalidade (...) além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações". (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Após a realização das entrevistas, definimos como elas seriam tratadas, ou seja, transcritas e analisadas. Paiva (2003) relata que as transcrições só podem ser definidas em função dos objetivos e finalidades para a qual foram coletadas. "Não há fórmulas mágicas ou modelos inquestionáveis, existem sim, alguns princípios que o pesquisador deve seguir para obter o máximo possível de regularidade e coerência no trabalho de transcrição (p.137)". Sendo assim, as transcrições foram realizadas de acordo com esses autores.

A interpretação dos dados coletados aconteceu por meio da Análise de Conteúdo, ancorada nos pressupostos de Bardin (2009), Minayo (2008) e Franco L.M.P.B. (2003).

Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdos é um conjunto de técnicas de análise sistemáticas das comunicações e dos conteúdos das mensagens que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Bardin (2009) apresenta três etapas do processo de análise de conteúdo. São eles, a pré-análise (organização do material); descrição analítica (que exige um estudo aprofundado de todo material, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos); e reinterpretação referencial (que exige reflexão acerca dos dados empíricos).

De modo similar, Minayo (2008) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e/ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto, "o

que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente).” (p.74).

Franco L.M.P.B. (2003, p.14) complementa ao afirmar que a análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, sendo esta entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão de existência humana que em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

3.3 A TRAJETÓRIA PERCORRIDA

A rede municipal de ensino de Curitiba conta com nove regionais: Boqueirão, Bairro Novo, Cidade Industrial, Pinheirinho, Santa Felicidade, Boa Vista, Cajuru, Matriz e Portão, tendo atualmente um total de 179 escolas municipais (37 são centros de educação integral, 3 são escolas de educação especial e 139 escolas com ensino regular manhã e tarde). Neste estudo, pesquisamos a Regional Boa Vista e o critério de seleção das escolas participantes foi o de maior quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos. Portanto, em maio de 2009, foram escolhidas as quatro escolas que possuíam a maior quantidade de alunos matriculados e frequentando o ensino comum a partir do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos até a segunda etapa do ciclo II do ensino fundamental de oito anos. Chegamos a esta constatação diante dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação – Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE). Com base nos dados fornecidos, foram elaborados os quadros abaixo, a fim de delinear as necessidades educacionais especiais em cada escola.

A realização deste estudo teve concretização, após a autorização da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e a aprovação da proposta pelo Comitê de Ética da Saúde da UFPR[15].

Na escola denominada ESCOLA 1, há nove estudantes com necessidades educacionais especiais, sendo três no terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, quatro na primeira etapa do ciclo II e dois na segunda etapa do ciclo II do

[15] As aprovações encontram-se em anexo.

ensino fundamental de oito anos. Observamos nesta escola que um estudante possui currículo adaptado; outro, indicação para redução de cinco vagas na sala em que frequenta e, em uma mesma turma, há dois estudantes matriculados com necessidades educacionais especiais.

ESCOLA 1	
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	**ANO/CICLO**
ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR. F83, TRANSTORNOS ESPECÍFICOS MISTOS DO DESENVOLVIMENTO	CICLO II 1ª ETAPA *com currículo adaptado
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	3º ANO
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE TIPO DESATENTO, TRANSTORNO DISRUPTIVO DE COMPORTAMENTO – DISTÚRBIO DE CONDUTA, TRANSTORNO DE HUMOR-DEPRESSÃO	3º ANO
TDAH COM COMORBIDADE PSIQUIATRICA, F90.0 [16] F98.9. IMATURIDADE, DESAJUSTE SOCIAL, COMPORTAMENTO DESAFIADOR OPOSITOR, TERROR NOTURNO, ALUCINAÇÕES VISUAIS	CICLO II 1ª ETAPA
TRANSTORNO MISTO DE CONDUTA E EMOÇÃO	3º ANO
*DISTROFIA MUSCULAR	CICLO II 2ª ETAPA
*F92.0, F80.9, F81.9 E F98	CICLO II 2ª ETAPA com redução de 5vagas
TDAH, F90.0, F81.9 E F45.3	CICLO II 1ª ETAPA
SÍNDROME DE *DOWN*	CICLO II 1ª ETAPA

QUADRO 1 – INFORMAÇÕES SOBRE OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA 1.

FONTE: O AUTOR (2009)
LEGENDA: * = ALUNOS FREQUENTANDO A MESMA TURMA
F = PROFESSORA NÃO ENTREVISTADA

A denominada ESCOLA 2 tem oito estudantes com necessidades educacionais especiais, matriculados no terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, e um estudante matriculado no ciclo II na segunda etapa do ensino fundamental de oito anos. Nesta escola há três estudantes com necessidades educacionais especiais que frequentam a mesma turma.

[16] Segundo DSM-IV: F 90.0: Distúrbio da atividade e da atenção. F98 / F 98.9: Transtornos comportamentais e emocionais não especificados com início habitualmente na infância ou adolescência. F92.0: Distúrbio depressivo de conduta. F80.9: Transtorno não especificado do desenvolvimento da fala ou linguagem. F81.9: Transtorno não especificado das habilidades escolares. F 90.0: Transtorno hipercinético. F 45.3: Transtorno neurovegetativo somatoforme.

ESCOLA 2	
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	**ANO/CICLO**
TDAH TIPO COMBINADO, TRANSTORNO DO DISRUPTIVO DE COMPORTAMENTO – OPOSITOR DESAFIADOR – DISTÚRBIO DE CONDUTA, TRANSTORNO DE HUMOR – DEPRESSÃO	3º ANO
TDAH – DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM E COMPORTAMENTO	3º ANO
TRANSTORNO AFETIVO BIPOLAR E TRANSTORNO DE CONDUTA Aluno2: TDAH - TRANSTORNO DESAFIADOR OPOSITOR	3º ANO
*BAIXA ACUIDADE VISUAL – H52.1, H52.2, E H27.1	3º ANO
*DEFICIENCIA INTELECTUAL – CID 10 F 70	3º ANO
*TDAH TRANSTORNO DESAFIADOR OPOSITOR	3º ANO
F = TRANSTORNO DE CONDUTA DESAFIADOR OPOSITOR E HIPERCINÉTICO	Ciclo II 2ª etapa PROFESSORA NÃO ENTREVISTADA
F= OSTEOGÊNESE IMPERFEITA, RAQUITISMO, HIPOFOSFATÊMICO	3º ANO PROFESSORA NÃO ENTREVISTADA
MUTISMO SELETIVO	3º ANO

QUADRO 2 – INFORMAÇÕES SOBRE OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA 2.
FONTE: O AUTOR (2009)
LEGENDA: * = ALUNOS FREQUENTANDO A MESMA TURMA
F = PROFESSORA NÃO ENTREVISTADA

Já a escola denominada ESCOLA 3 apresenta quatro estudantes com necessidades educacionais especiais, sendo três na segunda etapa do ciclo II e um no terceiro ano do ensino fundamental de nove anos. Encontramos nesta escola dois estudantes com necessidades educacionais especiais frequentando a mesma turma.

ESCOLA 3	
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	**ANO/CICLO**
PERDA AUDITIVA DE GRAU SEVERO COM LIMIARES NORMAIS OE	3º ANO
*ALTAS HABILIDADES	CICLO II 2ª ETAPA
*ALTAS HABILIDADES	CICLO II 2ª ETAPA
HIPERATIVIDADE E OUTROS TRANSTORNOS DO SISTEMA NERVOSO NÃO ESPECIFICADOS	CICLO II 1ª ETAPA

QUADRO 3 – INFORMAÇÕES SOBRE OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA 3.
FONTE: O AUTOR (2009)
LEGENDA: * = ALUNOS FREQUENTANDO A MESMA TURMA
F = PROFESSORA NÃO ENTREVISTADA

Por último, a denominada ESCOLA 4 apresenta quatro estudantes com necessidades educacionais especiais, sendo três na segunda etapa do ciclo II e um no terceiro ano do ensino fundamental de nove anos.

ESCOLA 4	
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	**ANO/CICLO**
ALTAS HABILIDADES	CICLO II 2ª ETAPA
ALTAS HABILIDADES	CICLO II 2ª ETAPA
DEFICIENCIA FÍSICA – ATAXIA HEREDITÁRIA	3º ANO
F= DEFICIENCIA INTELECTUAL – MICROCEFALIA	CICLO II 2ª ETAPA PROFESSORA NÃO ENTREVISTADA

QUADRO 4 – INFORMAÇÕES SOBRE OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA 4.
FONTE: O AUTOR (2009)
LEGENDA: * = ALUNOS FREQUENTANDO A MESMA TURMA
F = PROFESSORA NÃO ENTREVISTADA

3.3.1 O instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa utilizado foi uma entrevista semiestruturada, composta por 25 questões que permearam pelos seguintes temas: identificação geral, questões norteadoras e informações adicionais. Para testar o instrumento, foram realizadas três entrevistas-piloto, antes de iniciar a pesquisa propriamente dita. Salientamos que as escolas selecionadas para as entrevistas-piloto não fazem parte do rol de escolas participantes da pesquisa. A aplicação do teste serviu para validar o instrumento a ser usado na pesquisa.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, depois transcritas em documento Word.

3.3.2 Os participantes

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, nos valemos de alguns procedimentos. Realizamos um contato inicial com a chefe de Núcleo da Regional Boa Vista e, posteriormente, com as diretoras das referidas unidades escolares. Esse contato teve como objetivo agendar uma data para que as pesquisadoras apresentassem a proposta de pesquisa. Feitas a apresentação e a explanação da pesquisa junto à direção da escola e à coordenação pedagógica, ocorreu o agendamento das entrevistas na escola, nos dias de permanência de cada professora regente.

Temos como participantes desta pesquisa 20 professoras regentes que atuavam em turmas do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos até o ciclo

II do ensino fundamental de oito anos, sendo que o critério para a participação das mesmas foi o de atuar como professora regente nas referidas turmas e atender alunos com necessidades especiais em sua classe. Três professoras ficaram de fora da pesquisa, por que os horários não coincidiram. Nos dias em que a pesquisadora foi até a escola, as três professoras que não participaram estavam em cursos ofertados pela Secretaria Municipal da Educação.

Quanto aos procedimentos para a realização de entrevista semiestruturada com professora regente, salientamos ainda que foram explicados os objetivos da pesquisa, o termo de livre consentimento para cada uma das participantes (APÊNDICE C) e, sempre que possível, a entrevista foi feita em local reservado dentro da escola.

Todas as professoras entrevistadas são do sexo feminino e estão entre a faixa etária de 20 a 40 anos. Dezenove delas são graduadas. Do total, 5 em Pedagogia, 6 em Ensino Superior, 1 em Matemática, 1 em Musicoterapia, 4 em Letras, 1 Estudos Sociais e 1 em Ciências Sociais. O tempo de docência na Prefeitura de Curitiba varia de 2 anos a 20 anos, sendo que mais da metade das entrevistadas tem jornada de 40 horas semanais na rede.

CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO NO ATLAS .TI	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO PARA A PESQUISA	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO INICIAL	TURMA COM ALUNOS NEE	TEMPO DE DOCÊNCIA NA PMC	NÚMERO DE PADRÕES
P1	Amélia	31-40 anos	Pedagogia	Ciclo II 1ª etapa	8 anos	2
P2	Ana	31-40 anos	Ensino Médio	3º ano	12 anos	1
P3	Alda	31-40 anos	Pedagogia	3º ano	7 anos	1
P4	Áurea	31-40 anos	Magistério Superior	Ciclo II 1ª etapa	6 anos	2
P5	Alba	31-40 anos	Magistério Superior	3º ano	19 anos	2
P6	P6 Acácia	31-40 anos	Letras	Ciclo II 2ª etapa	7 anos	2
P7	Alice	31-40 anos	Pedagogia	Ciclo II 1ª etapa	6 anos	2
P8	Angela	41 a 50 anos	Estudos Sociais	Ciclo II 1ª etapa	21 anos	2
P9	Caroline	20 a 30 anos	Letras	3º ano	5 anos	1

continua

CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO NO ATLAS .TI	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO PARA A PESQUISA	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO INICIAL	TURMA COM ALUNOS NEE	TEMPO DE DOCÊNCIA NA PMC	NÚMERO DE PADRÕES
P10	Camila	41 a 50 anos	Normal Superior	3º ano	20 anos	2
P11	Claudete	20 a 30 anos	Pedagogia	3º ano	4 anos e meio	1
P12	Cássia	31-40 anos	Normal Superior	3º ano	15 anos	2
P13	Cassiana	31-40 anos	Musicoterapia	3º ano	16 anos	1 padrão e 1 RIT
P14	Francisca	31 a 40 anos	Letras	3º ano	15 anos	2
P15	Fabiola	31 a 40 anos	Normal Superior	Ciclo II 2ª etapa	16 anos	1
P16	Francine	41 a 50 anos	Letras	Ciclo II 2ª etapa	15 anos	2
P17	Franciele	31 a 40 anos	Ciências Sociais	Ciclo II 1ª etapa	14 anos	2
P18	Isalita	20 a 30 anos	Pedagogia	Ciclo II 2ª etapa	7 anos	2
P19	Isabela	41 a 50 anos	Matemática	Ciclo II 2ª etapa	2 anos e meio	1 padrão e 1 RIT
P20	Isabel	31 a 40 anos	Normal Superior	3º ano	2 anos	1

QUADRO 5 - APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS
FONTE: O AUTOR (2009)
NOTA: RIT= REGIME INTERNO DE TRABALHO

conclusão

3.3.3 Análise dos dados coletados

Após a apresentação da proposta de pesquisa para a direção e docentes da instituição, foi iniciada a leitura da Proposta Pedagógica, Regimento Escolar e Ata de Reunião referente à caminhada escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. A Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar, na maioria das escolas, foram acessados pelo site da Prefeitura de Curitiba[17], facilitando assim a retomada da leitura em outros momentos. Já as Atas, somente foi possível ler em uma escola, pois na maioria das vezes as pedagogas responsáveis estavam muito atarefadas, não podendo disponibilizá-la para a pesquisadora.

Terminadas as entrevistas, iniciamos as transcrições. Foi adotado o procedimento de manter a forma como cada entrevistada se expressou. No entanto, foram excluídas marcas de oralidade e omitidos vícios de linguagem que apareceram durante a conversa, para facilitar a leitura do material.

Após as transcrições, os 20 textos foram salvos em documento Word, com total sigilo de identificação, utilizando nomes fictícios. Os textos foram inseridos e

[17] http://www.cidadedoconhecimento.org.br/

tratados no software Atlas.TI 5.0 [18] e por o mesmo exigir que cada participante recebesse a letra P, adotamos a letra P = professora e acrescemos a ordem numérica para a organização dos documentos. No primeiro momento, realizamos a leitura flutuante.

> (...) a primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos e analisar e em conhecer o texto deixando-o invadir por impressões e orientações. (...) Pouco a pouco a leitura vai tornando-se mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos". (BARDIN,2009,p. 122).

Após a leitura flutuante, construímos redes[19] individuais para cada professora entrevistada com os principais temas encontrados.

Conforme Bardin (2009), a escolha das unidades de registro e de contexto deve responder de maneira pertinente aos objetivos da análise. Sendo assim, adotamos como unidade de registro, para a confecção das redes: a palavra pronunciada pelos participantes das entrevistas. "Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras tema (BARDIN, 2009, p.130). O tema "O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis" (BARDIN, 2009, p. 131).

Ludke e André (1986) relatam que, para o pesquisador estabelecer unidades de registro em sua pesquisa, ele pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise e determinar a frequência com que a palavra aparece no texto, um tópico, um tema, uma expressão, um personagem ou um determinado item.

Com as redes prontas e nova leitura flutuante, foi possível demarcar os temas ou indicadores.

No software ATLAS.ti, os indicadores são registrados como códigos (codes) e "ajudam na análise qualitativa para identificar um agrupamento de citações (quotations) que tem elementos comuns e um significado próprio para a pesquisa a ser desenvolvida. O código, portanto, permite agrupar as unidades de sentido,

[18] Mais informações sobre o software encontram-se disponíveis em http://www.atlasti.com.

[19] As redes individuais de cada professora encontram-se no Apêndice.

citações do texto ou elementos de imagem" (RODRIGUES[20] et al., apud SIMONIAN et al.,2009).

Na medida em que as recorrências apareceram, foram agrupados os indicadores. No Quadro 6, são apresentados os indicadores/temas utilizados, suas definições como unidade de análise tema e a recorrência em que aparecem nos textos dos docentes pesquisados. Essa forma de organização dos temas possibilitou a elaboração das categorias.

INDICADOR/TEMA	O QUE REPRESENTA	RECORRÊNCIA
Adaptação-adequação-flexibilização	Parte de frase, frases ou conjunto de frases que expressem o tema	32
Desempenho acadêmico do aluno com NEE	Parte de frase, frases ou conjunto de frases que expressem o tema	21
Trabalho com conteúdos curriculares	Parte de frase, frases ou conjunto de frases que expressem o tema	22
Contemplação da Proposta Pedagógica para o ingresso e permanência do aluno com NEE	Parte de frase, frases ou conjunto de frases que expressem o tema	18
Conhecimento sobre documentos que amparam o aluno com NEE	Parte de frase, frases ou conjunto de frases que expressem o tema	21
Educação inclusiva	Parte de frase, frases ou conjunto de frases que expressem o tema	20
Escola inclusiva	Parte de frase, frases ou conjunto de frases que expressem o tema	27
Participação na construção da Proposta Pedagógica	Parte de frase, frases ou conjunto de frases que expressem o tema	20
Recursos pedagógicos	Parte de frase, frases ou conjunto de frases que expressem o tema	23
Rede de apoio	Parte de frase, frases ou conjunto de frases que expressem o tema	22
Corregente	Parte de frase, frases ou conjunto de frases que expressem o tema	1
Sugestões	Parte de frase, frases ou conjunto de frases que expressem o tema	8

QUADRO 6 - DESCRIÇÃO E RECORRENCIA DOS TEMAS/INDICADORES
FONTE: O AUTOR (2010)

As categorias foram agrupadas de acordo com a proximidade dos temas.

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por

[20] RODRIGUES, Edile M.F. **Em riscos e rabiscos**: concepções de ensino religioso dos docentes do ensino fundamental do Paraná – Possibilidades para uma formação de professores. Curitiba, 2008. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

> reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo, sob um titulo genérico, agrupando-os em razão das características comuns desses elementos. (BARDIN, 2009, p.145).

O critério de categorização adotado foi o de *categorias temáticas*, ou seja, agrupando os indicadores mais próximos, originando assim uma categoria, conforme o Quadro 7.

ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS	
Indicadores/Temas Agrupados	**Categorias**
Educação inclusiva Escola inclusiva Participação na construção da Proposta Pedagógica Contemplação na Proposta Pedagógica para o ingresso e permanência do aluno com NEE	Educação Inclusiva
Trabalho com conteúdos curriculares Adaptação-adequação-flexibilização Desempenho acadêmico do aluno com NEE Recursos pedagógicos Rede de apoio	Acesso, participação e aprendizagem por meio do currículo escolar
Conhecimento sobre documentos que amparam o aluno com NEE	Formação continuada

QUADRO 7 - ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS
FONTE: O AUTOR (2010)

Após elencarmos as três categorias - Educação Inclusiva; Acesso participação e aprendizagem por meio do currículo escolar; e Formação continuada - seguimos para as inferências e interpretações.

Para Minayo (2008), chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado; as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada. Sendo assim, no próximo capítulo, será apresentada a interpretação dos dados coletados.

> Respeitar a diferença não pode significar ‘deixar que o outro seja como eu sou’ ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)’, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu, significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra ‘relativamente a mim’ ou ‘relativamente ao mesmo’, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (PARDO, 2000, p.154).

4. CURRÍCULO ESCOLAR: (IM) POSSIBILIDADES PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - ACESSO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Trabalhar na escola é lidar com a diversidade. É entender como se dá a construção das relações que ocorrem em seu interior. É criar as melhores condições possíveis, para garantir a aprendizagem de cada estudante. Atualmente, essa é a perspectiva do currículo escolar.

Para refletir e discutir acerca dos avanços nessa área, este capítulo busca relatar como os professores trabalham em sala de aula o currículo para alunos com necessidades educacionais especiais, quais as implicações na preparação e na formação para desenvolver processos inclusivos e quais encaminhamentos teórico-metodológicos a escola tem executado para atender os alunos.

A entrevista semiestruturada, uma das ferramentas utilizadas nesta dissertação, possibilitou o agrupamento dos indicadores que originaram as seguintes categorias:

- Educação Inclusiva;
- Acesso, participação e aprendizagem por meio do currículo escolar; e
- Formação continuada.

4.1 CATEGORIA I: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desde a década de 1990 que a inclusão educacional vem tomando espaço cada vez maior nas políticas públicas, na sociedade e, principalmente, nas escolas comuns.

Conforme indicadores do Censo Escolar/2008[21], a inclusão escolar em nosso País, no ensino fundamental, passou de 34,4% do total de matrículas no ensino comum, em 2007, para 54% de matrículas no ensino comum em 2008.

Todavia, ao analisarmos os dados do Paraná, percebe-se que o estado sofreu uma redução no número de matrículas de alunos especiais em classes comuns. Segundo dados do último Censo Escolar, também divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), houve uma oscilação de 29.411 matrículas de alunos especiais no ensino comum, em 2007, para 19.552 matrículas de alunos especiais no ensino

[21] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/educacenso_2008.pdf.

comum em 2008. Nos demais estados brasileiros, mais de a metade registraram um aumento superior a 20% nas matrículas de alunos especiais no ensino comum.

> A convivência com o diferente é o caminho mais difícil, o caminho da abertura total para o outro como ser humano. Sabe-se que há atualmente este desafio, enxergar as pessoas como seres humanos, ver a pessoa humana na sua totalidade, e não na sua diferença física ou epistemológica. Esse caminho de ética, tolerância é um desafio para todos nós. (TEZANI, 2004, p.47).

O resultado apresentado pelo Paraná possivelmente está relacionado com a opção em manter as classes especiais para alunos com necessidades educacionais especiais até a abertura das salas multifuncionais propostas pelo MEC. Diante desse cenário, o Estado figura o quarto lugar entre os que diminuíram as matrículas no ensino especial, passando de 48.347 matrículas em 2007 para 34.926 em 2008.

Observamos disparidades entre os dados referentes às matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, com os documentos produzidos pelo MEC e com as pesquisas científicas produzidas nas universidades. Todos esses apontamentos deveriam caminhar junto à escola.

> (...) os avanços teóricos afetam pouco a prática docente: embora conferindo maior prestígio ao campo no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para a sua maior renovação. (MOREIRA, A.F.B. 2001, p.13).

O conceito abrangente de escola para todos, que vem sendo divulgado na sociedade, faz desviar a atenção da problemática individual para o conjunto de recursos que poderá ou deverá estar à disposição de qualquer criança ou jovem que, em qualquer momento do seu percurso escolar, tenha ou não necessidades educacionais especiais.

A resposta para essa diversidade implica em que a escola promova uma educação que tenha em conta as necessidades individuais de todos os seus estudantes e pressuponha uma nova filosofia organizacional, assentada nos princípios da inclusão e da diversidade (GLAT, 1998).

Quando perguntamos para as professoras o que é Educação Inclusiva, ficou evidente no entendimento das mesmas, que é aquela educação destinada aos alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Caroline. “Eu entendo que é uma educação que, nós profissionais, deveríamos estar preparados para ter em sala de aula alunos com deficiência.”
Franciele. “Seria estar trabalhando com alunos que têm uma deficiência leve em sala de aula com a turma regular.”
Angela. “(...) a escola recebe alunos diferenciados que necessitam de um atendimento especializado, na maioria das vezes não temos estrutura e por isso chamamos de inclusão.”

Outras professoras relataram que a Educação Inclusiva limita-se na aceitação em sala de aula do aluno com dificuldades neurológicas ou físicas ou psicológicas e/ou alunos que necessitam de um atendimento especializado. Esta situação revela que a escola tem a prática de socializar os alunos tidos como “diferentes”, ao mesmo passo que as pesquisas de banco de dados que mostraram a Educação Inclusiva com foco na socialização.

Claudete. “É uma maneira para colocar os alunos deficientes na escola, para eles sentirem-se que são normais. Eu não concordo.”
Cássia. “São todas essas crianças com dificuldades, seja físicas ou neurológicas e que tenham essa oportunidade de estar em uma escola dita de alunos normais principalmente da rede municipal.”
Isalita. “É incluir o aluno com alguma necessidade, por exemplo: seja ela dificuldade/portador de necessidade especial ou então altas habilidades, dentro de uma sala normal onde tem crianças normais.”
Fabiola. “É a educação vamos supor que o aluno, esses que têm habilidade ou outro tipo evidência, para conviver, trabalhar para ajudar os demais.”
Acássia. “O que eu vejo é jogar as crianças numa turma regular para que ela se adapte, sem que o professor esteja devidamente capacitado. E daí você tem que dar conta de todos os outros ditos normais e mais daquele aluno com necessidade especial. Sem nenhum amparo.”

Em nenhum momento, as professoras entrevistadas demonstraram, de forma explícita, conceber a Educação Inclusiva para além do processo de socialização. Além disso a maioria não concorda com a decisão de colocar alunos com deficiência em sala de alunos tidos como “normais”. Não houve assim na fala das professoras preocupação em apontar o desenvolvimento intelectual do aluno com NEE como meta da Educação Inclusiva.

A professora Isabela declara:. *“A inclusão leva a criança pelo menos a uma sociabilidade, a ser um cidadão social para poder interagir com os demais.”* Observa-se que quando a preocupação com a socialização impera na escola, os

estudantes com necessidades educacionais especiais não são atendidos dentro do princípio da Educação Inclusiva.

> 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 apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.11-12).

A escola deve ter como uma das principais características acolher a diversidade, sempre buscando associá-la à construção do conhecimento pelos alunos. A diversidade é um aspecto enriquecedor, que vai além do processo de socialização e passa pelo processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Porém, muitas vezes, a diversidade não é vista de forma positiva dentro da escola e, sim, como se todos tivessem que aprender os mesmos conteúdos em um tempo igual. Por outro lado, quando a diversidade, presente na escola, é reconhecida e valorizada traz possibilidades de convívio, construindo respostas diferenciadas na aprendizagem, com referência ao modo e ao tempo de aprender de cada um, beneficiando a todos.

Para Nakayama (2007), o estabelecimento de princípios permite avaliar se a atitude da escola está ou não de acordo com a Educação Inclusiva. Os princípios identificados precisam atuar de forma síncrona. Para o andamento de um, se faz necessário o outro. Portanto, se um desses princípios fica falho, a Educação Inclusiva, por sua vez, não funciona.

A professora Acácia posiciona-se: *“O que eu vejo é jogar as crianças numa turma regular para que ela se adapte, sem que o professor esteja devidamente capacitado. E daí você tem que dar conta de todos os outros ditos normais e mais daquele aluno com necessidade especial. Sem nenhum amparo.”*

O depoimento da professora Acácia deixa evidente que a Educação Inclusiva acontece só no nome, pois na prática ainda acontece a separação entre a escola comum, tida para crianças “normais”, e a escola especial, tida para crianças “anormais”. Segundo o artigo 58 da LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (1996), a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino e deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

O uso de concepções estigmatizadas nos remete ao retorno na história, já referido no capitulo 2. Complementamos com Mazzotta (1996) que escreve sobre um modelo médico-psicológico presente nos anos 1960 e 1970, contribuiu para com a Educação Especial, pois à medida que médicos apontavam um diagnóstico, no qual enquadravam as crianças em uma categoria médico - psicológica, finalizavam encaminhando as crianças consideradas fora do padrão da normalidade adotado para serviços especiais de educação, ou seja, para escolas especiais.

> Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade especifica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. (SILVA, T.T., 2000, p. 83).

As professoras entrevistadas em vários momentos categorizaram os alunos, estabeleceram normas, ou seja, elucidaram acerca da normalidade. Fundamentando em Goffman (1980), quando um atributo deprecia, torna-se um estigma. Tendo por base esse pensamento, se para as professoras na sala de aula a maioria dos alunos é considerada normal dentro dos padrões estabelecidos por elas, quando acontece o ingresso de uma criança com necessidades educacionais especiais ela acaba “destoando” da turma. Torna-se, então, um estigma.

Os diferentes tipos de estigma analisados por Goffman (1980) podem levar a uma discriminação, que surge quando são colocados termos específicos, tais como aleijado, bastardo, retardado. Nós (os “normais”), segundo o autor, tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original. Para Goffman (1980), podem existir três tipos de estigma: por deformidades físicas, culpas de caráter individual e estigmas tribais de raça, nação e religião.

Segundo as professoras entrevistadas, os alunos com necessidades educacionais especiais têm dificuldades maiores que os demais estudantes.

Francisca. "É aceitar dentro da sala junto com os outros alunos que não têm dificuldade, alunos que têm alguma dificuldade maior."
Ana. " Educação inclusiva é aceitar um aluno que tem uma dificuldade maior. Este aluno deve se integrar com os outros tentando diminuir a necessidade."

Aranha M.D.F (2001) entende que os conceitos integração e inclusão partem do mesmo pressuposto, que é o direito das pessoas ao acesso ao espaço comum da vida em sociedade. Todavia, no modelo da integração, dá-se um esforço unilateral por parte da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, sendo assim, ela passa a esforçar-se para ser mais "normal". Já a inclusão vai muito além da integração, pois engloba a sociedade e as pessoas com necessidades educacionais especiais para a resolução do problema encontrado por ambas.

Há autores como Mantoan (2001) que defendem a inclusão escolar total e outros como Glat (1998) que dizem que a inclusão total pode ser considerada uma utopia que, como toda utopia, tem "seu valor simbólico e um investimento afetivo que deve ser alimentado". A sociedade inclusiva, para a Glat, "é a utopia de um mundo perfeito", semelhante, segundo ela, à utopia do socialismo, ou seja, "de cada um, de acordo com suas possibilidades, para cada um, de acordo com suas necessidades" (1998, p.27).

Os professores precisam compreender o significado da Educação Inclusiva para, de fato, darem início aos seus trabalhos numa escola que se denomina democrática[22], que inclui o aluno com necessidades educacionais especiais por mera aceitação e exime-se da oferta de ensino excluindo-o. Espera-se chegar ao dia em que a inclusão escolar não terá os mesmos significados que hoje permeiam esse tema, pois teremos alcançado a aceitação, o respeito às diferenças, tendo por base não mais critérios de homogeneidade e sim de heterogeneidade. O aluno será aceito e visto no todo, pela sua diferença.

Quando questionado se a escola em que lecionam é inclusiva, verificamos de forma muito clara que a maioria das professoras não consideram a escola em que lecionam, uma escola inclusiva.

Para a professora Amélia: *"Escola inclusiva a gente ainda está tentando construir. Que tenha condições de atendermos todas essas crianças que necessitam. É bem*

[22] Escola democrática ou gestão participativa, segundo Veiga (1998).

difícil. Não é só a nossa escola. Eu já trabalhei em várias escolas e já tive inclusão, mais é bem complicado você trabalhar com uma inclusão dentro da sua sala de aula, necessitando de você exclusivamente."

Nos depoimentos a seguir fica evidente que, para as professoras entrevistadas, as escolas nas quais lecionam apenas acolhem os estudantes com necessidades educacionais especiais, o que, segundo elas, não é o suficiente para a escola possuir uma concepção de Educação Inclusiva.

Acácia. "Não considero a minha escola inclusiva. Dizer que tem aluno de inclusão numa sala, não é ser uma escola inclusiva. Escola inclusiva é quando aquele aluno está lá e está amparado por todas as necessidades e por todos os atendimentos de que ele teria direito."
Isabel. "Não vejo a minha escola como inclusiva. A escola inclui esses alunos com os demais só que nós infelizmente não temos apoio ou especialização. Eu pesquisei sobre a doença do meu aluno, eu fui atrás para saber que tipo de doença era essa, eu não tive orientação de pessoas que viessem da Secretaria Municipal de Educação ou da escola."
Caroline. "Não tenho preparo, os meus alunos não estão preparados para receber aquele aluno diferente. Não temos tempo para saber dos atendimentos especializados, falta o trabalho em equipe."
Isalita. "A Educação Inclusiva tem que ser feito com apoio especifico, com todo o apoio e suporte pedagógico quanto para o professor quanto para o aluno, e nisso há falha."
Cassiana. "Tentamos ser inclusiva, principalmente na questão de preconceito dos outros em relação à criança."

Observamos que a maioria das professoras denomina alunos com necessidades educacionais especiais por "aluno de inclusão". Então os demais são alunos de exclusão? Essa nomenclatura acaba por interferir na concepção de Educação Inclusiva, se de um lado precisa ser incluído, de outro o sistema educacional precisa buscar estratégias para fazer com que todos os alunos ultrapassem o acesso e tenham a garantia da permanência com qualidade.

Nos relatos de algumas professoras, encontramos também a defesa de que as escolas em que lecionam são inclusivas, pelo simples fato de terem recebido alunos com necessidades educacionais especiais.

Ana. "Por que tem vários alunos incluídos."
Cássia. "Nós temos muitos alunos diferentes."
Fabiola. "Por que recebemos os alunos com essas dificuldades e tentamos trabalhar com esse diferencial."
Franciele. "Por que nós temos muitos alunos de inclusão."

A matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais na escola comum, de fato, não garante que a escola seja inclusiva. Comungamos com Nakayama (2007, p.96): “A proporção lógica fundamental que serve de base a uma ordem de conhecimentos e, como tal, deve orientar a discussão sobre a educação inclusiva, em suas questões teóricas, e pode constituir um paralelo com a vivência cotidiana de uma escola”.

Assim, a Educação Inclusiva na escola comum vai muito além da matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais, mas envolve a acessibilidade nos espaços, formação adequada de professores, apoio didático pedagógico e participação e aprendizagem por meio do currículo escolar.

Na fala das professoras evidenciamos a preocupação com a acessibilidade física na escola. Quando perguntado se consideravam a escola em que lecionam como sendo inclusiva houve um apontamento para a parte da arquitetura, relatando que muitas mudanças ainda se fazem necessárias.

> *A professora Alice relata: “Apesar de todo o espaço físico da escola ser alterado do ano passado, tivemos a reforma, aí muitas coisas mudaram, ainda falta muito. Os banheiros não foram adaptados, nós podemos receber um cadeirante nós temos a rampa, aqui foi feito, não sei se você conhece. Mais os banheiros não são adaptados, nós temos um banheiro lá fora que é para cadeirante, mais é lá fora, dentro da escola não tem, dentro aqui do pátio não tem, formação dos professores, eu não tenho educação especial.”*

A Lei 10.098 de 2000[23] estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida em espaços públicos e privados.

A escola ainda não está adaptada na sua arquitetura para receber estudantes com necessidades educacionais especiais. Portas, rampas, barras, banheiros, bebedouros e demais objetos, que estejam fora dos padrões de segurança para a circulação de um cego ou de um cadeirante, são situações que as escolas não podem ficar esperando que ingressem estudantes ou pessoas da comunidade. Por sua vez, o não cumprimento desses padrões de segurança caracteriza a escola como excludente.

Tratando da acessibilidade ao currículo escolar, a LDBEN 9.394/96 tem seu artigo 12 que trata sobre os estabelecimentos de ensino. O inciso I diz que compete

[23] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso 29/05/2010.

a cada estabelecimento “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. O artigo 12 traz as incumbências dos docentes, dentre as quais evidenciamos:

> I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Apesar do amparo legal na LDBEN, a participação dos professores na elaboração de uma proposta pedagógica ainda não é comum. Quando perguntamos se as professoras participaram da elaboração da proposta pedagógica da escola na qual lecionam, as professoras disseram que não participaram.

Fabiola. “Diretamente não.”
Isabel. “Não participei por que eu não era dessa escola.”
Alda. “Eu entrei na escola e o projeto político pedagógico já estava formado.’’
Francine. “Eu participei uns, dois ou três anos atrás.”
Franciele. “Foi feito ano retrasado e ano passado foi revisto algumas coisas.”
Angela. “Eu participei da reelaboração dele que existiu uns anos atrás, foi aquela mexida necessária que todas as escolas tiveram que passar e eu não sei dizer quanto tempo faz isso.”
Áurea. “Nós participamos da reelaboração dele no final do ano, no final de gestão para complementar as mudanças.”
Acácia. “Sim, por que nos tivemos eleições. Na nova direção teve que ser mudado algumas coisas do projeto e todos os professores colaboraram.”
Franciele. “Foi feito ano retrasado e ano passado foi revisto algumas coisas.”

A Proposta Pedagógica deve ser assumida coletivamente com o intuito de estabelecer uma direção que inove e coordene as ações pedagógicas. Professoras relatam que participaram na construção do documento ou na reelaboração, porém não definiram datas.

Em 2004, todas as escolas municipais de Curitiba reformularam suas Propostas Pedagógicas e as encaminharam para a aprovação do Conselho Municipal de Educação[24]. No entanto, observamos que as Propostas Pedagógicas parecem ser retomadas para leitura e análise somente quando há eleição para diretores[25]. Veiga (1998, p.38) diz que o desafio para um Projeto Político Pedagógico é a exigência de entender e considerar o projeto como um processo sempre em

[24] No ano de 2007 foi instituído o Conselho Municipal de Educação.

[25] Em 2008, aconteceu nas escolas municipais de Curitiba eleição para diretores.

construção, cujos resultados são gradativos. Por isso, é importante estabelecer condições propícias de discussão criativa e crítica em torno do assunto durante todo o ano letivo em diferentes momentos.

Outro ponto a ser colocado, de acordo com Forquin (1993, p.89), é a "descompartimentação" presente na escola, onde o professor "serial" sofre de falta de transparência no seu estabelecimento, mas ao mesmo tempo se beneficia dela. Quando fica fechado em sua sala de aula com seus alunos, ele pode fazer mais ou menos o que quer, sem ter de prestar contas. É por isso que em nossa pesquisa se constatam disparidades pedagógicas entre professores de um mesmo estabelecimento. Não acontece uma integração dos professores, pedagogos e direção supondo um contínuo trabalho em equipe.

Se os professores não participam da elaboração da Proposta Pedagógica da instituição em que lecionam e não têm acesso à leitura e à discussão deste documento, como saberão articular princípios para a Educação Inclusiva? Fica evidente quando perguntamos: a proposta pedagógica da escola em que você leciona contempla o ingresso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular? De que forma?

Alda. "Não sei, não lembro."
Cássia. "Eu não sei."
Francine. "Não sei dizer assim exatamente, eu sei que contempla agora exatamente como contempla eu não sei, porque a proposta pedagógica você participa da elaboração, você faz, você vê até é o esboço, mas depois que fica pronto você nunca mais vê a carinha dela."

Quando uma instituição escolar almeja satisfação no trabalho educativo, ela desempenha tarefas colaborativas, estimulando diariamente a construção de uma proposta pedagógica. Todas as pessoas que atuam na escola precisam perceber claramente que a Proposta Pedagógica possibilita uma melhor qualidade no ensino. Porém, muitas vezes, os dirigentes e coordenadores, os educadores, não estão devidamente informados sobre como realizar esse caminho. Isso é uma realidade. O comodismo de muitas instituições escolares pode levar a monopolizar a elaboração, o que é inadmissível. É conveniente buscar assessorias e fundamentos, mas a elaboração precisa ser obra comum dos envolvidos (VEIGA, 1998).

A gestão participativa deve fazer parte das escolas, pois é ela que vai viabilizar a construção de uma proposta pedagógica que atenda sua comunidade.

> A gestão escolar viabiliza um projeto político pedagógico globalizador e interdisciplinar, deve prever formas democráticas de organização e funcionamento da escola, incluindo as relações de trabalho no seu interior. Relações de trabalho que devolvam à escola seus principais agentes ou atores: alunos e professores, coadjuvados direta e permanentemente pelos pais, que representam e trazem consigo a realidade circundante, por dela serem parte. (VEIGA, 1998, p.50).

Constatamos que as propostas pedagógicas das escolas participantes deste estudo não estão de acordo com a Deliberação 014/99, documento que traz indicadores para a elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da educação básica em suas diferentes modalidades. Para tal, a Proposta Pedagógica é caracterizada como um processo em permanente construção pelo coletivo da escola, que a assume como sua responsabilidade, ultrapassando os limites de uma determinada gestão.

Segundo Veiga (1998, p.10): “No decorrer do processo de construção do Projeto Pedagógico, consideram-se dois momentos interligados e permeados pela avaliação: o da concepção e o da execução”. Portanto, não basta que a Proposta Pedagógica esteja perfeita no papel. O mais importante é fazê-la funcionar na prática, no dia a dia da escola. Acreditamos que essa parte é a mais importante para a consolidação de uma escola de qualidade.

Durante a análise documental das propostas pedagógicas, quatro pontos de relevância para este estudo nos chamaram a atenção, a serem descritos:

Primeiro: todas as propostas pedagógicas trazem a gestão participativa e relatam que a elaboração do documento foi feita por todos os profissionais da escola. No entanto, ficou evidente nas entrevistas que os professores interpelados não participaram da construção deste documento bem como não tiveram acesso para sua leitura.

Segundo: nenhuma das propostas pedagógicas traz o entendimento de necessidades educacionais especiais, também não citam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por ser fruto de um trabalho construído no ano de 2006.

Terceiro: as propostas pedagógicas confundem em seu texto educação especial e inclusão escolar, descrevem-nas em textos separados. Três propostas pedagógicas consideram a classe especial e a sala de recursos como educação

especial e inclusão ofertada no ensino comum para alunos com necessidades educacionais especiais.

Quarto: duas propostas pedagógicas discorrem sobre a importância de adaptações curriculares. As outras duas tratam da importância do professor trabalhar numa perspectiva a identificar a individualidade de cada aluno, promovendo a aprendizagem e não desmerecendo o estudante com necessidades educacionais especiais.

Já na análise das Atas de Acompanhamentos dos alunos com necessidades educacionais especiais, pudemos constatar escritos sobre a necessidade educacional dos alunos, ou seja, o dia em que este passou a ser chamado aluno de "inclusão" na escola, ou seja, o dia que a família trouxe o laudo médico. Os textos contidos neste documento foram realizados em conjunto, geralmente pela diretora, pedagoga, representante da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE) e professora regente da turma. Observamos falhas nas Atas, pois, muitas vezes, não constava, de forma clara, a identificação do aluno, como por exemplo, sua data de nascimento. Em três escolas, não foi possível ver as Atas por não terem sido disponibilizadas.

Observamos que o termo "escola democrática" deve ser considerado levando em conta que demandam a revisão das concepções filosóficas, teóricas, metodológicas e as práticas que dela decorrem uma realidade cada dia mais exigente, impondo mudanças significativas na Filosofia, nos métodos e nas diferentes técnicas também de ensino e gestão. A escola precisa administrar suas próprias deficiências e incapacidades não só pedagógicas, mas políticas, o que vem a denunciar longos períodos de abstinência no esforço de interpretação da diversidade de suas relações com a sociedade. (RESENDE, 1998).

Garcia (2007) preocupou-se com o conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão entre 1994 e 2005. Concluiu que as propostas curriculares presentes nessas políticas educacionais estão apoiadas em bases psicológicas e sociológicas que contribuem para manter a seletividade como característica básica do projeto educacional.

> As políticas que sustentam a 'escola para todos' seguem um modelo universalista na gestão (ampliação do acesso) e relativista no currículo (diferentes trilhas de informação como estratégia para sustentar a permanência), numa lógica de confrontar os sujeitos ao sistema educacional. Neste caso, é preciso colocar atenção na

> possibilidade de o relativismo curricular estar favorecendo ainda mais o processo de hierarquização do acesso ao conhecimento no interior do sistema de ensino (p.19)

Segundo a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a inclusão constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Os objetivos da escola regular são o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, demonstrando assim ofertar orientações aos sistemas de ensino para promoverem respostas às necessidades educacionais desses estudantes, garantindo a transversalidade da Educação Especial; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para a educação inclusiva; participação da família e da comunidade; acessibilidade física nas comunicações/informações e articulação intersetorial na implementação das políticas para a inclusão na escola básica.

4.2 CATEGORIA II: ACESSO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM POR MEIO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Um grande desafio para a escola consiste em planejar a participação de todos os alunos e saber como oferecer suporte à aprendizagem, sem fornecer currículos diferenciados e fechados em sala. Para Sacristán (1998, p.87), não é o currículo comum e nem a metodologia homogênea que garantem a igualdade de oportunidades, mas a atenção nas diferenças individuais. Uma metodologia e um currículo suficientemente flexíveis e diversificados que estimulam a troca e a participação ativa de todos os alunos.

Quando perguntamos para as professoras como elas trabalham os conteúdos curriculares com o(s) aluno(s) com necessidades educacionais especiais em sala de aula, observamos que as mesmas consideram importante realizar atividades diferenciadas para esses alunos.

Amélia. "Digamos que ele quer fazer caligrafia, ele não dá conta de escrever com a letra manuscrita. Ele dá conta de escrever com a letra de forma. Eu acabo deixando, para ver o potencial dele. Trabalho muito a autoestima, principalmente porque ele necessita bastante, pois sente-se meio diferente."
Caroline. "Eu procuro atingir exclusivamente as necessidades dele e não no geral, todo mundo vai fazer igual se ele é de educação inclusiva ele tem que ter uma educação diferenciada."
Cassiana. "Casos bem sérios que estão começando a conhecer letra, é tudo diferente, não tem como fazer igual, tenho que adaptar."
Isabela. "Um currículo diferenciado, para que eu consiga dar andamento nos conteúdos."

Com base nas falas das professoras, vê-se que as mesmas não demonstram um entendimento sobre a pratica pedagógica para ministrar aulas em turmas heterogêneas. Umas realizam atividades diferenciadas e a professora Isabela menciona ainda um currículo diferenciado.

Sacristán (1998, p.92) pontua que a escola deve preocupar-se em construir pontes entre a cultura acadêmica tradicional, a cultura dos alunos/as e a cultura que está se criando na comunidade social atual. Assim, o currículo será um meio de vida e de ação, proporcionando aos indivíduos que construam e reconstruam o significado de suas experiências.

Portanto, falar em currículo é pensar em toda a construção cultural, social e histórica dos homens "que irão se manifestar nas concepções, nas ideias, nos valores, nos pressupostos teóricos - filosóficos que sustentarão o projeto curricular" (ALMEIDA,M.L. 2009, p.15).

Entendemos que o currículo não é algo estanque, mas vivo dentro das propostas pedagógicas, expressos nos regimentos, nos planejamentos, nas práticas pedagógicas, nas interações sociais no processo de ensino e aprendizagem. Tudo o que foi pontuado não pode ser pensado de forma separada, precisa estar articulado. Todos os acontecimentos da escola precisam estar em sintonia. Quando ocorre a fragmentação, há prejuízo para os alunos.

A adesão dos professores à ideia de uma hierarquia nas aptidões cria estratificações dos alunos nas salas de aula, pois o que se ensina a determinado grupo de alunos considerados "fracos" é mais no concreto ou mais próximo da experiência cotidiana. Enquanto se presume o que se ensina para as classes "fortes" devem acender mais facilmente à compreensão das relações à conceptualização ou

à formalização. Portanto, acontece uma pedagogia centrada na matéria que opõe-se a uma pedagogia que deveria ser centrada no aluno. (FORQUIN, 1993).

A resposta da professora Isalita revela que seu trabalho em sala está pautado na matéria e não no aluno. *"Eu trabalho normalmente, como eu trabalho com o restante da turma."*

O currículo abordado sob uma visão conservadora é estático, não atende à diversidade presente na sala de aula. Para Apple (1982), a visão que dominou e continua dominando os educadores é a aplicação de um currículo diferenciado para preparar indivíduos com inteligência e capacidades diferentes para uma variedade de funções na vida adulta. A professora Caroline enfatizou durante a entrevista a importância de um currículo diferenciado para o aluno com necessidades especiais, ao declarar: *"Eu procuro atingir exclusivamente as necessidades dele e não no geral, todo mundo vai fazer igual se ele é de educação inclusiva ele tem que ter uma educação diferenciada."*

Para Almeida M.L. (2009), a construção de um currículo inclusivo deve garantir a todos os alunos acesso ao currículo comum em níveis diversificados e que ofereça aos alunos, oportunidades de se desenvolverem de forma positiva. Concorda-se com a referida autora, quando afirma que não é o currículo que precisa ser diferenciado, mas sim as práticas pedagógicas.

Sácristan (1998, p.85) relata que o docente não pode ser um mero técnico que desenvolve técnicas e estratégias para uma suposta comunidade homogênea. Cada aluno/a e cada grupo constituem seus próprios esquemas de interpretação da realidade. Portanto, desenvolvem redes de trocas de significados peculiares no espaço e no tempo onde vivem.

Para que o currículo seja gerador de aprendizagem, é necessário que seja desafiador para o estudante. Além disso, o professor precisa comunicar-se com seu aluno, criar um vínculo humano. Para Perrenoud (2000), toda relação intersubjetiva é também intercultural. Sendo assim, diferenciar o ensino coloca em confronto não só as diferenças bem visíveis de desenvolvimento, de projeto, de capital cultural, mas também ínfimas e invisíveis diferenças na relação com o mundo.

Para Almeida M.L. (2009, p.17)

> (...) as boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. Entretanto sabemos que, em alguns momentos e contextos, esses alunos podem precisar de flexibilizações mais significativas ou de

> atendimentos mais específicos. Um currículo, que tenha como princípio a diferença deverá considerar todas essas situações e vivências.

Uma visão de currículo calcada nos paradigmas tradicionais leva a escola a ofertar o currículo distante da realidade de cada aluno.

Para Perrenoud (2000), a distância entre a escola e os alunos é agravada pela maneira como os professores “habitam o currículo” e organizam seu ensino. Os professores devem levar em conta que a aprendizagem nasce do encontro de pessoas diferentes, sendo cada uma singular e portadora em parte do conhecimento de sua cultura e da experiência coletiva de sua comunidade, por que todo encontro confronta com o outro medo, rejeições, sentimentos de superioridade, de inferioridade.

Para Apple (1982), o processo de rotulação tende a funcionar como uma forma de controle social, pois as escolas procuram homogeneizar a realidade social, eliminar as percepções divergentes e empregar meios supostamente terapêuticos para criar consenso moral, ético e intelectual.

Um documento importante na organização escolar é o Regimento Escolar. Considerado como elemento estável, menos sujeito a mudanças em curto prazo de tempo. Segundo a Deliberação 16 de 12 de novembro de 1999[26] que trata do Regimento Escolar, o mesmo precisa decorrer da Proposta Pedagógica, caso contrário, não passará de um amontoado de regulamentos colocados lado a lado, mas sem nada que lhes dê coesão e sentido. Por isso, realizamos a análise desses documentos em três escolas, uma ficou de fora devido às pesquisadoras não terem acesso. Constatamos que os Regimentos das três escolas trazem um artigo voltado para a adaptação, e resguardam a adaptação de estudos como um conjunto de atividades didático-pedagógicas desenvolvidas, sem prejuízo das atividades normais do ciclo em que o aluno está matriculado, assim o aluno pode seguir com proveito, **o novo currículo**. Para o acompanhamento das adaptações, os Regimentos apontam que a equipe pedagógico-administrativa e os docentes envolvidos deverão comparar o currículo; especificar as adaptações a que o aluno estará sujeito; elaborar um plano próprio, flexível e adequado a cada caso; ao final do processo, elaborar a ata

[26] Disponível em: http://www.cidadedoconheimento.org.br.

de resultados e registrar os resultados no Histórico Escolar do aluno e no Relatório Final.

Utilizamos na pesquisa os nomes: adaptações curriculares e/ou adaptações curriculares e/ou flexibilizações por estarem presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006) e nos Regimentos Internos de cada escola.

Quando perguntamos se as professoras consideram importante que o aluno com necessidades educacionais especiais receba adaptações/adequações curriculares, flexibilizações, observamos que uma professora, dentre as 20 entrevistadas, afirmou que realiza adaptação curricular para o aluno com necessidades educacionais especiais. As demais manifestaram a necessidade de se ter adaptações curriculares.

Acácia. "Com certeza, muito importante, inclusive para auxiliar o professor que vai trabalhar com ele, por que uma coisa é você trabalhar com uma turma, a outra é você ter uma inclusão lá. Se você tiver amparo em um documento, uma forma de como encaminhar o seu trabalho com a criança, é muito mais fácil."
Camila. "Para facilitar a aprendizagem dele."
Ângela. "Para que a gente possa atingir da melhor maneira possível essa criança, para saber realmente chegar é até o limite dela, é conseguir entender as habilidades que ela pode desenvolver melhor. Em uma turma regular já é difícil atingir a todos, cada um aprende de um jeito, cada um tem um tempo, quem dirá uma criança que comprovadamente já é aluno de inclusão, então é necessário sim."
Alice. "É importante. Imagine a Síndrome de Down, um aluno com problema de surdez, cego que a gente não sabe como é que vai trabalhar dentro de sala, não tem nem material, não tem nada de diferente."

Nos comentários acima podemos constatar que as professoras acreditam que as adaptações/adequações curriculares e flexibilizações podem ajudar a aprendizagem de seus alunos com necessidades educacionais especiais.

Os estudiosos da Educação Inclusiva demonstram a complexidade que se dão as adaptações curriculares, como demonstram os pesquisadores Manjón, Gil e Garrido (1993)[27] *et al*., 2005, apud GOMES *et al*., 2005) ao referirem-se que o professor do ensino comum teria de ser auxiliado por uma equipe especializada em currículo, pois já que o currículo é imposto, como os professores terão a liberdade e

[27] MANJÓN, D.G.; GIL, J.R.;GARRIDO, A.A. **Adaptaciones curriculares** – guia para su elaboración. Granada, Espanha: Aljibe, 1995.

o entendimento de realizarem as adaptações curriculares, se por vezes estão preocupados em aprovar os ditos “normais”?

A professora Acácia, relata que um aluno com necessidades educacionais especiais presente na sua turma não está tendo avanço na aprendizagem. “(...) o aluno faz apoio, corregência, mais não evolui, eu não sei se eu não atingi ou cheguei num ponto que eu tenha que mudar para fazer com que ele aprenda, ou a onde foi que ele perdeu interesse, em qual ano perdeu o interesse”.

Sobre a dificuldade de o professor trabalhar a individualidade de seus alunos, Mendes (2008), em sua pesquisa[28], revela que o conteúdo trabalhado no cotidiano escolar não tem utilidade prática para o aluno. Logo, os estudantes não se interessam e/ou não conseguem assimilar o conhecimento.

Mesmo sem saber o que são as adaptações curriculares, a professora Acássia acredita ser importante usá-las para auxiliá-la no trabalho para os alunos com necessidades educacionais especiais. *“Com certeza, muito importante as adaptações curriculares, inclusive para auxiliar o professor que vai trabalhar com o aluno, por que uma coisa é você trabalhar com uma turma normal, outra é você ter uma inclusão, e daí o que fazer? Se o professor tiver um amparo de um documento, uma forma de como encaminhar o seu trabalho com a criança, é muito mais fácil.”*

Miranda (2000) relata que as adequações curriculares são modificações necessárias nos diversos elementos do currículo básico, e, por sua vez, essas adequações são intrínsecas ao novo conceito de currículo que se espera na atual perspectiva de escola inclusiva. O currículo deve contar com adequações que atendam à diversidade nas escolas, das aulas e dos alunos, cabendo a escola essa responsabilidade.

Para Sacristán (1998, p.141):

> Se mudar o ensino e a aprendizagem dos alunos/as é substituir alguns temas por outros, acrescentar ou tirar conteúdos ou disciplinas, modificar os livros-textos, etc., a mudança tem probabilidade de acontecer e poder-se chegar a pensar que novos currículos foram implantados na prática com essas modificações.

[28] LUNARDI, Geovana Mendonça Mendes. **Nas trilhas da exclusão**: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In BUENO, J.G.S. (org). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira&Marin, 2008.

As adaptações curriculares parecem negligenciar o fato de que a escola seja um conhecido instrumento de divulgação do saber universal aceito, é ainda um espaço na qual se desenvolve um conhecimento próprio, muitas vezes em consonância com a construção de distintos segmentos identidários e que o currículo escolar, é sobretudo, uma arena de conflitos no qual se estabelecem relações de poder e hierarquia (Silva,T.T. 2004).

Franco M.M. (2001) escreve que fica implícita, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a noção de um conhecimento universal e o não questionamento do papel da escola como mediadora do processo de seleção, socialização e de produtora de identidades. Assim, o entendimento da escola e a produção de conhecimentos por ela engendrada, hoje, precisam se adequar, bem como atender velhas exigências da universalização, e incluir a todos. No entanto, mantém-se inalterado o estatuto universal do conhecimento que é transposto para o interior de nossas escolas, ainda que permeado por um discurso pluralista.

Almeida D. B. (2003) diz que para que o currículo seja flexível na realidade escolar, é preciso que se tome a diferença como parâmetro da reorganização das escolas, não fixando mais a igualdade como norma.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, o currículo considera a diversidade de acordo com as diferenças culturais e individuais. Por isso, as adaptações/adequações curriculares podem agir pelo viés da exclusão, pois alunos com necessidades educacionais especiais podem vir a ser menosprezados. O professor pode vir a estabelecer conteúdos, objetivos, experiências, avaliação, julgando-os incapazes de seguir com os conteúdos curriculares propostos para os alunos ditos “normais”.

> A igualdade de oportunidades de um currículo comum na escola compreensiva obrigatória não é mais do que um princípio e um objetivo necessário numa sociedade democrática. Sua realização é um evidente e complexo desafio que requer flexibilidade, diversidade e pluralidade metodológica e organizativa. (SACRISTÁN, 1998, p.23).

Retomando as constatações de Moreira L.C. e Baumel (2001, p.10), “as adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento”. Por isso, é de extrema importância que a

Secretaria Municipal da Educação, a escola, os professores, os atendimentos especializados e a família tomem conhecimento e discutam documentos oficiais, pesquisas científicas, caracterizando uma rede de apoio.

Por meio das entrevistas, ficou evidente a ausência de uma rede de apoio, sendo que os professores não sabem o significado da mesma. Sácristán (1998, p. 83) escreve que quanto maior for a parcela de intervenção por especialistas externos, mais garantias existem de evitar a subjetividade na atuação do docente.

Schaffner e Buswel (1999, p.74) afirmam que a escola deve possuir uma equipe ou rede de apoio que reúna profissionais para "debater, resolver problemas e trocar ideias, métodos, técnicas e atividades para ajudar professores e alunos".

No Brasil, FERREIRA; MENDES; DEL PRETTE; ALMEIDA (2007) e CAPELLINI; MENDES (2007) escrevem sobre a importância do ensino colaborativo [29] para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

A maioria das professoras entrevistadas relatou que as escolas nas quais lecionam não têm rede de apoio.

Angela. "Não, eu estaria mentindo, não vejo assim como uma equipe, nós recebemos visitas de monitoramento. Eu vejo que é uma parte burocrática, o que eu senti de mais concreto este ano foi essa visita que nós fizemos até a escola especial que foi justamente para conhecer essa equipe que trabalha com minha aluna."
Francisca. "Olha se tem eu não conheço a forma que funciona."
Franciele. "O professor precisa de apoio nessa hora de trabalhar. Não só redução de alunos, mais também um relacionamento com os profissionais que estão trabalhando com essa criança, que enviem relatórios, digam como trabalhar, como fazer, porque o professor não tem como saber de tantas coisas e cada caso é um caso, como trabalhar com cada criança que vem de inclusão."

Outras professoras tiveram um entendimento contrário do que vem a ser uma rede de apoio dentro da escola.

Fabiola. "A gente tem pouco apoio da Prefeitura. Somos convidadas para participar de reuniões, mais não constantemente no nosso trabalho, mais a gente já foi chamada, na maioria das vezes são as pedagogas que participam de reuniões, aí elas repassam o que podem."
Isabela. "Porque eles são encaminhados, por isso eu considero que tem, são os pedagogos e psicólogos."

[29] A literatura estrangeira vem apontando que a colaboração entre professores da educação comum e especial tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica, ampliando as possibilidades de melhor atendimento de alunos com NEE na escola comum.

Franciele. “Nós temos o CMAE (Centro Municipal de Atendimento Especializado) do núcleo. Do pré, de primeira a quarta, ai nós temos encaminhamentos, mais ainda sim é precário.”
Cassia. “São essas como eu citei, como CMAE (Centro Municipal de Atendimento Especializado) que vem até a escola quando é até eles necessitam mais do que nós, daí eles comparecem.”
Amélia. “Uma rede de apoio à inclusão? Tem até da parte do núcleo. Se bem que agora o núcleo mudou, então são novas pessoas, então elas estão se adaptando ainda, porém elas vêm, conversam, tem a psicóloga que vem que conversa com você, que dá dicas, a fono, sabe, mas ainda é muito pouco. A gente necessita de mais apoio.”
Ana. “Nós temos o CMAE (Centro Municipal de Atendimento Especializado) que está sempre nos ajuda com muita coisa, porque não sabia muita coisa, fiquei sabendo agora, porque tive um aluno assim.”
Aurea. “A escola tem as pedagogas que dão suporte na medida do possível, mais assim, elas tentam ajudar, falta um preparo total. São muitos alunos que precisam ser atendidos pelo CMAE e pelas pedagogas.”

Fica evidente, na maioria dos relatos das professoras, o quanto o Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE) vem auxiliando-as. No entanto, ainda é falha a concepção de rede de apoio, pois são instituídas às pedagogas da escola ou ao núcleo regional de educação a centralização de saberes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. O depoimento da professora Amélia mostra claramente que quando há centralização de informações, em um determinado lugar, quem acaba perdendo é o nosso aluno, visto que ele fica sem receber os atendimentos.

O aluno com necessidades educacionais não é unicamente de responsabilidade da família, da comunidade escolar, dos profissionais especializados, ele é de responsabilidade de todos. A união dessas pessoas para conversar sobre as potencialidades desse aluno ou necessidade de atendimentos ou até mesmo o encaminhamento do currículo escolar leva à organização de uma rede de apoio, sendo que as decisões a serem tomadas são de total responsabilidade de todos os envolvidos. Neste caso ninguém centraliza as informações.

Não podemos perder de vista que uma rede de apoio, para cumprir com seu papel, requer equipamentos e recursos que maximizem o potencial do aluno. A igualdade de oportunidades pedagógicas exige que sejam diversificados os meios e os métodos na ação educativa, sempre que necessário, para que a autonomia e o respeito à diferença sejam preservados. De acordo com Correia (2008), os recursos didáticos complementares ou alternativos, com a utilização de suplementares, devem ocorrer quando se fizerem pertinentes.

Concorda-se que existe a necessidade de a comunidade escolar e dos profissionais do atendimento especializado caminharem numa mesma direção em prol da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Este andar coletivo deve se efetivar, desde a construção do diagnóstico até o acompanhamento sistemático junto à família e no contato entre profissionais para a troca de informações sobre o desenvolvimento do aluno. Entretanto, na maioria das vezes, mesmo o professor do ensino regular sente-se sozinho, devido ao distanciamento instituído na escola, reforçado pelos profissionais envolvidos nos atendimentos especializados ou até mesmo pela ausência desses, uma vez que nossos alunos do ensino público em muitos casos são atendidos por profissionais da saúde pública como, por exemplo, psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psiquiatras,etc. Ainda enfrentamos a fila de espera assim como tempo para esses atendimentos que são longos.

Nós, professores, precisamos ter em mente que, assim como a sociedade mudou, o conceito de família também mudou. As famílias hoje não são todas nucleares ou consanguíneas, podem ter a mais variada formação.

Salientamos que a falta de um integrante na rede de apoio faz com que essa rede não exerça seu real papel dentro da escola inclusiva.

Nakayama (2007) estabelece pontos importantes para promover a interdependência das ações entre escola, família/responsáveis, dentre os quais:

> Criar possibilidades de troca entre as visões familiares e profissionais;
> Explicitar a proposta pedagógica da escola;
> Mostrar a importância dos pais na vida escolar dos filhos;
> Evitar dar explicações técnicas a respeito do desempenho, enfatizando os avanços das crianças e também evitar generalizações que perpetuem estereótipos. Focar as informações naquilo que a pessoa precisa para ser bem sucedida, em vez de concentrar-se nos ‘erros’;
> Usar de sinceridade quanto às informações necessárias para que os pais saibam o que acontece com os filhos na escola;
> Praticar a escuta ativa, de maneira a identificar, a visão dos pais a cerca da criança, inclusive contrapondo informações no caso de pais que possuem conceito negativo de seu filho;
> Dividir com os pais a alegria de observar o sucesso de desenvolvimento das crianças;
> Reconhecer as dificuldades enfrentadas pelas famílias e apoiar os pais em seus momentos de perdas ou dificuldades, incentivado a atitude pró-ativa na resolução das questões;
> Incentivar a família a escrever sua história de vida, como forma de resgate de emoções e aprendizados para que os vínculos possam

> ser recalcados e principalmente para que a criança tenha consciência de seu lugar na família;
> Encaminhar a família para Assistência Social ou Conselho Tutelar do município, quando houver evidencias de maus tratos ou negligencia dos pais com seus filhos;
> Envolver o aluno no compartilhamento das informações o que mostra respeito à criança que, muitas vezes, se envergonha por estarem falando dela;
> Questionar o sonho de realizações da família, as possibilidades de formação que pode buscar, criando crenças num futuro promissor da criança;
> E, principalmente, estabelecer metas conjuntas a cerca do desenvolvimento das crianças, definindo com cuidado as responsabilidades de cada segmento: professor x pais x atendimentos especializados (p.180-181).

Além da falta de uma rede de apoio eficaz, temos o problema da quantidade[30] de alunos em sala de aula. Consideramos que o número ainda não é o ideal para o professor em sala de aula.

Angela. "Eu tenho 30 alunos, por que a redução de cinco alunos não resolve, ou eu sou incapaz, por que não consigo atender os 29 sabendo que a aluna com necessidade especial fica sozinha."
Alba. "Por mais que tenha a redução de cinco alunos, nós temos vários outros com bastante dificuldade."

Moreira L.C. e Baumel (2001) defendem que as salas de aulas lotadas são uma das principais barreiras para que a inclusão se efetive, pois além do professor receber em suas salas de aula superlotadas, não só alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, mas todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno "normal". Para Apple (1982, p.12)

> (...) precisamos recolocar o conhecimento que transmitimos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola enquanto um mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente a nós próprios, enquanto pessoas que trabalham nessas instituições, dentro do contexto em que tudo e todos existem.

As Diretrizes Curriculares para o Município de Curitiba (2006) consideram a redução de vagas em classes regulares, sendo esse processo acompanhado por uma comissão composta de um representante da Secretaria Municipal da Educação,

[30] Portaria 26/2005. Fixa número de estudantes, para efeito de composição de turmas, nas unidades de educação e ensino. Disponível em: http://www.cidadedoconheimento.org.br.

um representante da equipe pedagógica do núcleo regional ao qual pertence à escola, um representante do Centro Municipal de Atendimento especializado (CMAE) - se o aluno receber atendimento neste local -, o diretor da escola, o pedagogo do turno que o estudante está matriculado, o professor regente da turma e um representante da instituição especializada que o aluno frequenta. Cabe a essa comissão avaliar a necessidade de redução de alunos na turma que o aluno com necessidades educacionais frequenta e propor a redução de um a cinco alunos na turma, isso independente do número de alunos com necessidades educacionais especiais. Fica evidenciado no documento, que estudantes com necessidades educacionais ou diferentes devem ser matriculados preferencialmente em diferentes turmas (Grifo nosso).

Observamos que a redução de alunos em turmas em que há um ou mais alunos com necessidades educacionais especiais é um fato que não acontece na maioria das turmas das professoras participantes da pesquisa, conforme os quadros 1, 2, 3, e 4 situados nas páginas 36-37 dessa dissertação. Três escolas possuem mais de um aluno com necessidades educacionais especiais em uma mesma turma e o número de estudantes nas turmas varia de 25 a 35.

Salientamos que é de extrema importância que a equipe pedagógica avalie caso a caso nas escolas. Sabemos que o processo de redimensionamento de alunos segue orientações da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, a Proposta Pedagógica deve vir a reintegrar esta situação.

Outro ponto a ser levantado é a situação das professoras que têm alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Elas evidenciam a ajuda que a medicação oferece ao aluno.

Camila. "Está. Agora sim, depois da medicação que ele toma tudo, a gente sente uma boa diferença. Do ano passado para cá ele mudou bastante."
Franciele. "A aluna em questão, é bastante inteligente, tem muitos problemas de concentração, ai quando ela está medicada, está fazendo acompanhamento, fica tudo bem, ela consegue acompanhar bem. Agora faz 20 dias que ela está sem o remédio, ai complicou bastante."
Alice. "O caso assim imagine a Síndrome de Down, um aluno com problema de surdez, cego que a gente não sabe como é que vai trabalhar dentro de sala, não tem nem material, não tem nada de diferente, se for um cego então você vai o que ficar olhando? É um pecado a gente não tem mesmo, você sabe trabalhar? Eu não sei. Eu acho complicado. Meu medo é por que nós ainda não estamos capacitadas. Os TDAH é até mais fácil, por que daí tem remédio."

> *Caroline. "Eu acho que ele melhorou muito perto dos relatos que a família me disse. Ele toma Ritalina, agora consegue concentrar-se mais, por muito esforço, mérito e esforço dele, porque a gente não tem, não é uma exclusividade. Você não pode atender só o aluno e deixar de atender a turma ou ter um tempo para estudar aquilo, eu sei muito pouco sobre educação inclusiva."*

Para Mantoan (2001), o que confere um caráter especial à educação não é a dicotomização e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola atender as diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem estabelecer regras especificas para planejar.

Os recursos que podem ser utilizados como inovação nas práticas pedagógicas e as tecnologias assistivas surgem para romper com as limitações dos alunos com necessidades educacionais especiais. Seja quando o tema é a locomoção, seja quando é a comunicação.

Para Carbonel (2002, p.78-79), a Era da Informação requer a presença de diferentes fontes de informação. Por isso, as pedagogias inovadoras não param de buscar a produção de outros tipos de materiais diversificados e coerentes com suas formulações para o uso em sala de aula, pois o livro didático deve ser combinado com outros materiais.

Manzini (2009), tendo como premissa que a formação profissional é um processo contínuo e que a Tecnologia Assistiva ainda é desconhecida pelos professores que trabalham com deficiência, fez um levantamento de recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva que estavam disponíveis no mercado brasileiro ou em publicações como o Portal de Ajudas Técnicas do MEC e construiu um instrumento intitulado Questionário TAE – Tecnologia Assistiva para Educação. Suas conclusões, a partir dos dados dos estudos com populações diferentes e coletados em municípios diferentes, indicam que os professores pouco conhecem os recursos de Tecnologia Assistiva e indicam, ainda, que um número menor de participantes não sabe manusear esses recursos. Seus dados alertam que os recursos destinados ao ensino de leitura, escrita e matemática são pouco conhecidos e, infelizmente, os professores, em sua maioria, indicaram não saber manusear esses recursos.

A fala da professora Isabel deixa evidente quanto o recurso tecnológico, *notebook*, que foi adquirido pela família, está auxiliando o aluno com distrofia

muscular. “Quanto ao *notebook* o aluno não conseguia copiar as tarefas do quadro, demorava muito, com esse recurso seus registros estão melhorando, apesar dele estar adaptando-se a forma de usar”.

O histórico da Educação Especial no Brasil nos remeteu a um currículo rígido aplicado para alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, pensar na questão de recursos didáticos na escola envolve muito mais que a boa vontade, espera-se um compromisso assumido pela rede de apoio.

Com avanços tecnológicos nas mais diversas áreas, não podemos deixar de falar que as tecnologias assistivas são recursos que podem ajudar nas diferentes necessidades educacionais especiais nas áreas de: acessibilidade física, acessibilidade a computador, acessibilidade à internet, apoios educativos, comunicação. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) são usadas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos mesmos. Correia (2008, p.108) defende que a utilização das TICs no conjunto das experiências vividas na escola, pelos alunos com necessidades educacionais especiais, tem dois objetivos curriculares:

a) Aumentar a eficiência dos alunos no desempenho de tarefas acadêmicas ou no dia a dia;

b) Desenvolver capacidades para controlar tecnologias com determinado nível de realização.

Silva, M.F.M.C. (2006) pontua que a TA (Tecnologia Assistiva) é composta por recursos e serviços, sendo os serviços destinados a avaliar, prescrever e orientar a utilização desse recurso, visando maior independência funcional das pessoas com deficiência na atividade de seu interesse.

Para Capovilla (1998), se faz necessário instrumentalizar as crianças de tal forma que sejam saciadas suas necessidades comunicativas, motoras e cognitivas. Devem-se oferecer a elas instrumentos que lhe permitam comunicar-se seja por meio da fala ou da escrita. Os Sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa (SCSA) de baixa (cartões, pranchas, pastas e outros) e de alta tecnologia (pranchas vocálicas, sistemas computadorizados), acessibilidade ao computador (tela de toque, softwares, mouse adaptado).

Apesar dos avanços tecnológicos, as tecnologias assistivas ainda estão distantes da realidade escolar, pois são, na maioria, equipamentos com alto custo, o

que acaba ficando oneroso para a família adquirir um equipamento que venha auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, de seu filho.

Se as tecnologias assistivas já foram difíceis de serem encontradas nos relatos das professoras participantes dessa pesquisa, outros recursos pedagógicos que estão mais acessíveis a realidade escolar para uso dos professores não são usados na maioria das vezes. Observa-se que o uso de recursos pedagógicos em sala de aula não é diversificado. Professores indicam que usam materiais concretos, porém têm dificuldades em definir quais são esses materiais concretos.

Angela. "O que a gente usa mais é quando percebe a necessidade de material concreto, principalmente em matemática. Na área de matemática percebo que ela até gosta de estar fazendo calculo, é situação problema, às vezes desvia o foco, se é para soluciona aquele, acaba produzindo outro problema é bem interessante. Com material concreto a gente percebe que ela gosta de estar mexendo, lidando e ela tem gosto, por isso percebo que ela se interessa pela matemática, esse é o material que a gente pode estar propiciando a mais em sala de aula."

A pouca variedade de recursos pedagógicos na sala de aula fica evidente diante dos seguintes depoimentos:

Isabela. "A única coisa diferenciada que eu tenho é a corregente agora que é meu apoio."
Caroline. "Possuo apenas o alfabeto manuscrito em letra de forma, em matemática não tem nada de diferente."
Camila. "Eu utilizo livros didáticos."
Isabel. "Seriam livros didáticos, revistas, dicionários."

Sem dúvida, as tecnologias assistivas e os recursos pedagógicos aos alunos com necessidades educacionais especiais são inúmeros, entretanto, a maioria das escolas públicas não dispõe dessas ferramentas, muitas dispõem apenas de carteiras enfileiradas e a figura do professor.

Os recursos pedagógicos, além dos livros didáticos, são escassos e poucas são as professoras que utilizam recursos diferenciados para a turma toda.

Isalita. "Eu uso data show, internet, mapas, sei lá, estou sempre levando coisas diferentes para sala."
Francisca. "Uso o planetário, vídeo, cartaz, material dourado, palitinho e tudo que for recurso. Na própria alfabetização uso textos de diversos tipos."

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, as professoras relatam que os mesmos apresentam dificuldades nos conteúdos que são ministrados por elas.

Cassiana. "Os alunos com necessidades educacionais especiais estão sempre precisando de apoio, de atendimento individualizado."
Alda. "Não está alfabetizado ainda, talvez algumas adequações sejam necessárias ainda para que ele possa estar acompanhando."
Ana. "Ele não acompanha a turma, está muito fraco para está série."
Claudete. "Eu tenho certeza que meu aluno não acompanha os conteúdos, porque ele tem momentos que está calmo e faz atividade. Daí quando acho que está bem, ele muda o temperamento, já não faz mais nada então o caderno dele se tem umas cinco atividades de dois meses é muito. Quando ele não conclui, daí ele joga, rasga, daí muitas atividades ele acaba rasgando."

Com referência à questão acima, o desempenho acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais é visto pelas professoras participantes como dificuldade na prática pedagógica.

Angela. "Acho que deveria trabalhar de uma forma especial com a aluna, ainda não estou sabendo, porque ela tem um potencial, mas eu não estou sabendo conhecer qual é esse limite até onde eu vou é de que forma ensinar, porque ela é uma criança alfabetizada, ela lê, ela copia, ela escreve, ela faz boas tentativas de escrita, mais eu acho para dar conta de todo o conteúdo de terceira série ainda falta."
Áurea . "É uma aluna que necessita muito de ajuda, ela fica o tempo todo me chamando e eu não consigo dar atenção a ela e eu não tenho corregente."

Por outro lado, três professoras dizem que seus alunos com necessidades educacionais especiais apresentam avanços na aprendizagem.

Amélia. "(o aluno) jamais vai atingir um 10 no Português. Dentro da limitação dele, avança bem."
Francisca. "É uma criança muito dócil, muito querida, muito inteligente, não tem dificuldade nenhuma de aprendizagem, então não é assim o grande problema."
Cássia. "O desenvolvimento vem avançando a cada dia, porque ele fica no período integral na escola."

É importante que o aluno não seja visto como o sujeito a se adaptar aos moldes da escola, mas sujeito que evolui ao processo que a escola desenvolve para incluí-lo. Portanto, para a efetivação de um currículo que prime pela inclusão é

preciso garantir uma educação com atitude inclusiva, antes de tudo, visto que é uma questão de direitos que se insere na perspectiva de assegurar o direito à educação das crianças, jovens e adultos, independentemente de suas características ou dificuldades.

Um currículo rígido e conteúdista é geralmente uma das causas da segregação e exclusão. O desenvolvimento de um currículo na Educação Inclusiva é o nó que precisa ser desatado.

4.3 CATEGORIA III: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Muitos pesquisadores dedicaram-se a pesquisar sobre formação inicial e formação continuada de professores, trazendo valorosas contribuições para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, sendo os mais significativas Oliveira e Santos (2009), Bueno e Marin (2009), Caiado, Campos e Vilaronga (2009), Freitas e Moreira L. (2009), Passerino (2009), Martins (2009), Barreto (2009), Michel (2009), Magalhães (2009), Prieto (2009), Victor (2009), Dorziat (2009), Jesus e Pantaleão (2009), Manzini (2009) e Mendes (2009).

Dorziat (2009) destaca que a influência dos modelos de formação de professores, inicial e continuada, dificulta uma reflexão vigorosa e profunda sobre outras possibilidades educativas. Não basta preparar os professores para lidar com as diferenças biológicas dos alunos, de forma específica, mas buscar desestabilizar a pedagogia tradicional da classificação, que se baseia em um suposto padrão de normalidade. Se os cursos de formação de professores continuarem trabalhando numa ótica desenvolvimentista, psicologizante, de enquadramento dos alunos a modelos pré-determinados, a currículos engessados e veiculadores de relações assimétricas, a inclusão continuará se processando apenas como uma possibilidade humana na diversidade.

Cursos de licenciatura em que os currículos privilegiavam a homogeneidade, ou seja, currículos rígidos, não ofertam aos professores em processo de formação inicial conhecimentos científicos e pedagógicos para atuarem uma educação que prime pela inclusão.

Para Tardif (2008, p.58), os saberes ligados ao trabalho são temporais, por que são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável. Isso acontece devido a situação de trabalho que exigem

conhecimentos científicos e pedagógicos que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações.

Por essa formação inicial falha, sem contato com a realidade da escola e pelos constantes avanços na sociedade, é que a formação continuada vem a ser um dos caminhos para que ocorra o avanço no conhecimento, no entanto precisa haver qualidade por parte dessa formação, interesse e reflexão por parte dos professores.

A seguir, o quadro 8 mostra a formação em pós-graduação das professoras das 4 escolas participantes:

PROFESSORA	FORMAÇÃO EM PÓS GRADUAÇÃO
P1 Amélia	Psicopedagogia
P2 Ana	*
P3 Alda	Psicopedagogia
P4 Áurea	Psicopedagogia
P5 Alba	Educação Especial
P6 Acácia	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa
P7 Alice	Psicopedagogia
P8 Angela	Psicopedagogia
P9 Caroline	Psicopedagogia
P10 Camila	*
P11 Claudete	Educação Infantil
P12 Cássia	Alfabetização e Letramento
P13 Cassiana	*
P14 Francisca	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura
P15 Fabiola	Normal Superior
P16 Francine	Educação Infantil e Séries Iniciais
P17 Franciele	*
P18 Isalita	Psicopedagogia
P19 Isabela	Educação Matemática
P20 Isabel	Pedagogia Escolar

QUADRO 8 – FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS EM PÓS-GRADUAÇÃO
LEGENDA: * NÃO REALIZOU UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
FONTE: O AUTOR (2009)

Podemos constatar que quatro professoras não possuem pós-graduação. A respeito de capacitação, após a conclusão do curso superior, Almeida D. B. (2003) diz que: “Um programa de capacitação do professor deveria estar condicionado a fatores, resgatando o professor de si mesmo, mostrando que o salário será o mesmo, mas o trabalho pode ser diferente, mais leve e significativo sensível a importância e as vantagens da Educação Inclusiva” (p. 74).

O que chama a atenção é o número de professoras com pós-graduação em Psicopedagogia (7) e em Educação Especial e Inclusiva (1). Esses dados nos permitem fazer uma reflexão: qual a qualidade dos cursos *lato sensu* que estão sendo ofertados nas instituições de ensino? O curso de Psicopedagogia, por exemplo, deveria propiciar conteúdos acerca de metodologias diferenciadas. No entanto, as entrevistas demonstraram que a maioria das professoras não sabe trabalhar com metodologias diferenciadas em sala de aula, haja vista que "(...) o conhecimento passa por sérias dificuldades no que concerne a sua transmissão e á sua produção, e isto dentro de sua própria casa: a escola, em qualquer grau de ensino". (BECKER, 1993, p.41).

Percebemos, no cotidiano das escolas, a angústia de inúmeros professores que expressam seus limites em trabalhar adequadamente com o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais em sala de aula. Esse fato, sem dúvida, possui relação direta com as mazelas de sua formação inicial e continuada.

Glat (1998) diz que há a necessidade da criação de condições que proporcionem ao professor uma formação sólida e integral, capaz de trazer mudanças a sua prática pedagógica, que o permita trabalhar com a diversidade do alunado que chega a sua sala de aula. Faz-se necessário um suporte teórico, caso contrário os professores assumirão um papel assistencialista junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, ocasionando processos de exclusão na sala de aula.

Mendes (2009) relata que, com a finalidade de implementar a Política Nacional de Educação Especial, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) vem desenvolvendo programas, projetos e implementando ações "Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade", "Formação em educação inclusiva" e "Programa de Apoio à Educação Especial - PROESP". Mendes (2009) reitera que, apesar da existência desses programas e projetos, a responsabilidade pela formação de professores para a educação nacional compete ao sistema de ensino superior brasileiro, que infelizmente tem tido poucas reações proativas na direção de definir quais são as prioridades para a área.

Quando questionamos se as professoras tinham conhecimento sobre os documentos que amparam a política que inclui alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, 95% responderam não conhecer.

Angela. "Não, sei que existem, mais conhecer realmente os documentos não."
Claudete. "Não, até por que agora este é o meu primeiro ano que estou na escola sempre trabalhei na educação infantil."
Cassiana. "A gente passa assim não estuda a fundo, mais sempre é passado para gente a parte legal, mais não sei quais documentos."
Francine. "Sei que eles existem!"
Isabel. "Não, nunca tive acesso."
Caroline. "Não, a única coisa sabemos é que educação inclusiva reduz o número de alunos conforme a necessidade."

Apenas uma professora, devido a sua pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, afirma que conhece as leis em torno da educação inclusiva.

> *Amélia. "Tenho conhecimento sobre as leis que amparam, dizendo que crianças especiais podem frequentar uma escola regular, esse tipo de conhecimento eu tenho."*

Acreditamos que as políticas públicas que giram em torno da Educação Inclusiva devem fazer parte do conhecimento do professor tanto em formação inicial quanto na continuada, não deixando de ser formação continuada, pois as leis são construídas para serem lidas e discutidas, não para ficarem engavetadas sem produzir conhecimento. Os professores precisam ter conhecimento das leis, pois as mesmas devem caminhar junto com a escola, e, no entanto acontece uma disparidade, entre o que se regulamenta e o que se pratica.

> (...) à medida que a inclusão vai se universalizando, é importante que todos os professores tenham conhecimentos mínimos sobre as deficiências e sobre a forma de organizar o ensino e o currículo para responder adequadamente as necessidades de todos os alunos e facilitar o trabalho conjunto entre professores e profissionais que lidam com estes alunos. O enfoque deve ser mais voltado para as dificuldades de aprendizagem, diretrizes educacionais e curriculares da educação regular. (LEÃO, 2004, p.33).

Notamos a preocupação das professoras com relação a carência de espaços de formação continuada, vejamos o posicionamento a seguir:

> *Fabiola. "A sugestão é que tenhamos mais cursos, que tenhamos mais palestras, mais orientação de pessoas especializadas, que nós somos realmente leigas, estamos tentando trabalhar, nos esforçamos mais às vezes nossos alunos precisam muito mais de nosso apoio."*

Por outro lado as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006) preveem que as equipes pedagógicas dos atendimentos especializados devem promover assessoria aos professores do ensino comum.

A profissão docente exige comprometimento com a educação e responsabilidade com o ensinar e aprender, do estudante e do próprio professor. André (2001) pontua a importância de o professor atuar como pesquisador dentro de sua própria prática pedagógica.

> A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação tem um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza. (ANDRÉ, 2001, p.59).

A perspectiva crítico - reflexiva ou reflexão intelectual é contemplada por Nóvoa (1992). Esse processo de formação deve implicar a capacidade de relacionar a formação de professores com: a) o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor); b) o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente); c) o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Assim,

> a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (1992, p. 25).

Sabemos que a formação inicial e continuada para os professores, na perspectiva da Educação Inclusiva, leva a desafios encontrados em todos os níveis de ensino, porém precisamos superar sem cair em discursos que não levem a lugar nenhum. É fato que os currículos dos cursos de licenciatura precisam ser repensados, considerando o número de professores formadores para a Educação Inclusiva que é pouco, se levarmos em conta a competência desses profissionais. Concordamos com Mendes (2009) quando ela afirma que a responsabilidade pela formação de professores para a educação nacional compete ao sistema de ensino superior brasileiro, que, infelizmente, reintera-se, tem tido poucas reações proativas na direção de definir quais são as prioridades para a área.

PARA NÃO CONCLUIR, CONCLUINDO

A escola, ao longo da história, vem sendo marcada por um currículo rígido, feito para uma cultura dominante, manifestando assim uma monocultura. A falta de atendimento a grupos minoritários ligados à raça, à cor, à religião, à nacionalidade, à deficiência, originou o estigma e a segregação na escola. Conceitos de normalidade e anormalidade, do que é diferente e do que é comum, se misturaram, enquanto que estereótipos desejáveis assumiram lugar de destaque na sociedade e, consequentemente, na escola. Essa por sua vez centra no currículo escolar o poder, pois os conteúdos ministrados ao longo dos anos focam o “aluno modelo”, assim demarcam que o sucesso na aprendizagem é restrito para alunos que se enquadram na estrutura curricular proposta. Estes são resquícios de uma concepção curricular tradicional que privilegia a homogeneização a partir da cultura dominante.

Todavia, para concretizarmos a inclusão educacional é preciso que nossas escolas construam seus currículos a partir da diversidade, onde identidade e diferença sejam premissas privilegiadas, pois avaliamos que este é um dos caminhos para que a escola tenha um currículo que se aproxime de todos os alunos, independente de suas características culturais, econômicas, físicas, emocionais, intelectuais e sensoriais. Para tanto, o professor precisa ter claro inicialmente a concepção de inclusão e do papel da escola neste processo, entretanto, é necessário formação e participação, dois aspectos que conforme discutimos neste estudo está inconsistente em nosso sistema educacional.

A formação inicial e continuada de nossos professores, mesmo após a promulgação da LDB 9.394/96, que aponta a diversidade e a inclusão como aspectos importantes para a educação, teve poucos avanços. De igual forma, a participação do professor na elaboração e concretização das propostas pedagógicas da escola, parece ser algo abstrato e longínquo de sua realidade escolar. Parece que a inconsistência entre formação e participação recaí sobre as dificuldades que, particularmente os professores, sujeitos desta pesquisa demonstram para efetivar o trabalho a partir da inclusão e não da exclusão.

Mesmo que esses professores não desejem a exclusão de seus alunos a sua dificuldade em compreender como transpor a inclusão para sua prática pedagógica e, consequentemente, para o currículo escolar, é um fator que parece impossibilitar ao professor o desenvolvimento de um currículo que respeite as

individualidades de seus alunos, seus limites, reconhecendo suas potencialidades e seu tempo/ritmo de aprendizagem.

Esta pesquisa por meio dos estudos efetivados, da pesquisa documental e das entrevistas realizadas demonstrou que é necessária a se almejamos uma educação inclusiva e independentemente de recebermos alunos considerados com necessidades educacionais especiais, é fundamental a flexibilização do currículo escolar.

Todavia análise da empiria deste estudo leva a observar o quanto as professoras restringem a Educação Inclusiva ao processo de socialização do aluno com necessidades educacionais na escola. Pela via da fala das professoras, há uma grande dificuldade em trabalhar de forma flexível o desenvolvimento intelectual, condição imprescindível para a inclusão educacional e, obviamente para construir um currículo a partir da flexibilização sem, entretanto, fragmentá-lo ou torná-lo um subproduto do conhecimento.

Não obstante, um currículo inclusivo e flexível só se efetiva se o aluno não for concebido de forma homogênea, levando a oferecer um currículo de conteúdos fragmentados e descontextualizados, ou seja, oferecendo-lhe um currículo de segunda categoria. A escola e o próprio sistema educacional precisam ter clareza que métodos, técnicas e caminhos metodológicos podem e devem ser adaptados/ adequados. Esta adequação ou adaptação não pode ser um processo neutro que desconsidera o aluno como sujeito social/cultural.

É lamentável verificar que desde a década de 90, as políticas públicas em seus programas e documentos inserem a inclusão educacional como um de seus princípios, da mesma forma que as pesquisas têm se debruçado na importância da pratica educacional inclusiva, no entanto, pouco se verifica de alteração no chão da escola, particularmente, a evidencia de um currículo inclusivo.

As professoras entrevistadas apontaram a preocupação com o acolhimento dos alunos com NEE, mas possuem grandes dificuldades em ir além do acolhimento. Percebemos que a formação inicial e continuada desses professores, apesar de grande parte deles possuírem cursos de especialização na área da educação, não está cumprindo com seu papel de formadores, pois incluir exige conhecimento aliado a acolhimento.

Constatamos que não faz parte do cotidiano escolar à participação dos professores na construção da Proposta Pedagógica da escola, bem como no

Regimento Escolar; na grande maioria das vezes, estes documentos não são, se quer, do conhecimento das professoras. A falta de participação e de conhecimento das mesmas na elaboração destes documentos é preocupante, pois acreditamos que esses fornecem vida para a escola e devem subsidiar a organização de seu trabalho pedagógico e vice versa.

A Proposta Pedagógica, ao ser construída pela comunidade escolar, deve considerar a diversidade local, pois a escola é resultado do desenvolvimento de suas próprias ações, de seu processo democrático e coletivo. Neste sentido, a escola deve possibilitar que, sobretudo seu corpo docente, não esteja isolado e sozinho neste processo, razão pela qual apontamos a necessidade de trabalho colaborativo e de apoio ao professores, pois como exigir competência pedagógica, autonomia de decisão e criatividade no processo de ensino e aprendizagem e efetivação de um currículo inclusivo se o próprio professor se sente excluído e segregado diante da inclusão.

Reiteramos as definições de Sacristán (1998) que o currículo deve ser entendido como processo, que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão desde a prescrição até a ação, das decisões administrativas até as práticas pedagógicas, envolto na escola como instituição.

Um aspecto que merece ser evidenciado é a condição e os recursos que o professor dispõe em sala de aula. Percebemos que para alunos que necessitavam de recursos mais individualizados, no caso as tecnologias assistivas, a oferta é escassa, ocorrendo demora por parte do município em atender a disponibilização da tecnologia, sendo a família responsável pela aquisição de alguns desses recursos.

Já a redução do número de alunos em sala de aula parece ser uma atitude paliativa, já que isso não é o suficiente e não acontece, pois há salas com mais de dois alunos com NEE e neste caso, percebemos que a dificuldade não está apenas na quantidade de alunos, mas também na dificuldade das professoras identificarem as necessidades individuais desses alunos, para então organizarem a prática pedagógica.

O fator preocupante é que mesmo sem saberem ao certo o que é, ou seja, o significado de adaptação/adequação curricular as professoras falam que é necessário para que os alunos com NEE avancem na aprendizagem. Salientamos que não será o legal que determinará o avanço dos alunos na aprendizagem, mas sim a metodologia e os recursos que os professores usarem em sala de aula. As

adaptações/adequações curriculares podem servir para eximir a responsabilidade dos professores no processo de ensino e aprendizagem para com os alunos com NEE, ocorrendo uma limitação de conteúdos, característica estas presentes nas teorias tradicionais.

O currículo não deve ser concebido para que o aluno se adapte aos moldes que a escola oferece, mas sim como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não quer dizer que cada aluno pode aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras. Para tal, ao planejar, o professor precisa estabelecer expectativas altas e criar oportunidades para todos os alunos através de sua metodologia, incluídos todos em suas diferenças. Silva TT. (2000) traz a importância de um currículo e de uma pedagogia que represente o *questionamento* e que revele as relações de poder a serem modificadas por redes de atuação no processo de inclusão. A escola não deve considerar que o aluno com NEE tem um caminho definido a percorrer, traçado, essencialmente, por um conjunto de exigências curriculares predeterminadas, mas sim considerar as características e necessidades dos alunos, flexibilizando o trabalho e apresentando os conteúdos de forma mais concreta e significativa possível. (CORREA, 2003).

Para finalizar, apontamos o quanto um currículo fundamentado na perspectiva da inclusão precisa ser construído, de fato, pelo sistema educacional brasileiro. Entendemos que para isso ocorrer, é primordial que a formação inicial e continuada caminhe para um adequado trabalho pedagógico que supere as práticas culturais e pedagógicas calcadas no preconceito e nas discriminações culturais, econômicas, físicas, emocionais, intelectuais e sensoriais. Com isso não estamos atribuindo apenas à figura do professor em sala de aula a responsabilidade da oferta do currículo escolar flexível, apontamos para a cooperação e apoio de demais órgãos públicos, instituições e profissionais, para podermos assim avançar na oferta do currículo escolar entendido nos princípios da Educação Inclusiva, o funcionamento e aprimoramento de uma rede de apoio na escola.

Considerando as questões apontadas pelos professores e aqui analisadas, buscou-se reforçar a ideia de construção, na qual um currículo voltado a inclusão, requer a atitude indagativa do professor ou de pesquisa pelo teor desse trabalho, ainda considerando-se que hoje as tecnologias assistivas propiciarão a inclusão dos alunos do ensino regular e daqueles de necessidades educacionais especiais, tendo por isso que constar com urgência da formação de professores para a inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce de Barros. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. 231f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

ALMEIDA, José Luís Vieira. **A superação da escola burguesa**: eis a utopia. UNESP. São José do Rio Preto. Disponível em: <http://www.ibilce.unesp.br/departamentos/edu/didatica/ibilce/z_luis/utopia.htm>Acesso em 20 de abril de 2010.

ALMEIDA, Mariângela Lima de; MARTINS, Inês de Oliveira Ramos. **Prática pedagógica inclusiva:** a diferença como possibilidade. Vitória, ES: GM, 2009.

ALTHUSSER, L. **Idéologie et appareils idéologiques d'Etat**: sur Ia reproduction des conditions de Ia production. **La Pensée,** Paris, p.3-21, jun. 1970.

ANDRÉ, Marli. (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

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

AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola**. São Paulo: Summus, 1997.

ARANHA, A.L.M. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA,M.D.F. **Paradigmas da relação da sociedade com pessoas com deficiência**. Revista do ministério público do trabalho, 2001.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.

BARDIN, Lauren. **Análise de conteúdo***.* Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, M. A. S.C. **Os cenários das políticas de formação do professor em tempos de inclusão no estado do Espírito Santo**. In: V seminário nacional de pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, 2009, São Paulo. Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de Professores em foco. São Paulo: ABPPEE, 2009.

BAUDELOT, C, ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France.** Paris: Maspéro, 1971.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,1993. Belo Horizonte: UFMG, 1993.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação.** Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora. 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 4ª edição. São Paulo: Vozes, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproduction.** Paris: Ed. de Minuit, 1970.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les héritiers.** Paris: Ed de Minuit 1964.

BOWLES, S., GINTIS, H. **Schooling in Capitalist America.** New York: Basic Books, 1976.

BRASIL. DECRETO PRESIDENCIAL Nº. 3298, de dezembro de 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm> Acesso em 25 de junho de 2009.

BRASIL. DECRETO PRESIDENCIAL Nº. 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008. Disponívelem:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/ decreto/D6571 .htm>Acesso em 25 de junho de 2009.

BRASIL. **Ensaios Pedagógicos:** construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4024, de 1961.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**,LDB 5.692 de 11 de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução Nº 02/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC SEF/SEESP, 1998.62 p.

BUENO, J. G. S.; MARIN, Alda Junqueira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores**: 10 anos depois. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009, São Paulo - SP. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. Vitória/ Porto Alegre/ São Carlos: UFES/UFRGS/UFSCar, 2009.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores:** generalista ou especialista. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba-SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAIADO, Katia Regina Moreno; CAMPOS, J. A. P. P.; VILARONGA, C. A. R. **Educação Especial**: estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professor em foco, 2009, São Paulo/SP. Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professor em foco. Porto Alegre/RS, 2009.

CAPOVILLA, Fernando Cesar. **Tecnologia em (re) habilitação cognitiva**: uma perspectiva multidisciplinar. São Paulo: Edunisc,1998.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORREIA, Luís Miranda. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. Portugal: Porto, 2008.

CORREIA, Luís Miranda. **Educação especial e inclusão:** Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Portugal: Porto, 2003.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Volume 4. Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos. 2006.

DOLL, W.E. **Currículo**: uma perspectiva pós moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DORZIAT, Ana. **A Formação de Professores e a Educação Inclusiva**: desafios contemporâneos. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, 2009, São Paulo. Formação de professores em foco. Marília-SP : ABPEE, 2009.

FACION, José Raimundo. **Transtornos do desenvolvimento e do comportamento**. Curitiba: IBPEX, 2007.

FERNANDES, Luiz Carlos de Freitas. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, Ministério da Educação , Secretaria de Educação básica, 2008.

FERREIRA, B.C. ; MENDES, E. G. ; DEL PRETTE, Z.A.P. ; ALMEIDA, M. A. **Parceria colaborativa:** descrição de uma experiência entre ensino regular e especial. Revista Educação Especial (UFSM), v. 29, p. 9-22, 2007.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **O enigma da inclusão:** das intenções às práticas pedagógicas. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 08/06/2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. Barbosa. **Análise de entrevistas**. Brasília: Plano, 2004.

FRANCO, Monique. **As adaptações curriculares em debate**. Teias (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 21-28, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREITAS, Soraia; MOREIRA, Laura Ceretta. **Na perspectiva da educação inclusiva**. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professor em foco, 2009, São Paulo/SP. Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professor em foco. Porto Alegre/RS, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva.São Paulo: Summus, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional.** In: JESUS, Denise Meyrelles (org). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007. 11-19.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais transformadores:** Rumo a uma pedagogia critica da aprendizagem. Porto Alegra: Artes Médicas,1989.

GLAT, Rosana. **Inclusão total:** mais uma utopia? Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

GOFFMAN, E. **Estigma-Notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada**. Brasil: Zahar Editores, 1980.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília, Ministério da Educação , Secretaria de Educação básica, 2008.

GOMES, Walquiria Onete. **Inclusão escolar**: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno com deficiência mental incluso no ensino fundamental. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005. Dissertação de mestrado.214p.

GONZÁLES, Arroyo Miguel. **Indagações sobre currículo**: Educandos e educadores, seus direitos e o currículo. Brasília, Ministério da Educação , Secretaria de Educação básica, 2008.

GOODSON, Ivo. **Currículo:** Teoria e história. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

GUBA, E.G.; LINCOLN. Y. **Efective Evaluation**. São Francisco: Jossey Bass, 1981.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 103-131.

HAGEMEYER, Regina Cely C. **Currículo e mudança:** O que revelam os processos mediadores das práticas docentes na cultura escolar, IV Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares e VIII Colóquio sobre questões curriculares: currículo, teorias, métodos, Florianópolis, SC, 2008

JESUS, D. M. **Formação de Professores e Diversidade:** Desafios da Atualidade. In: XV ENDIPE - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais", 2010,

JESUS, Denise Meyrelles; PANTALEÃO, Edson. **Serviços educacionais especializados:** desafios à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009, São Paulo. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo, 2009.

LEÃO, Andresa Marques de Castro. **O processo de inclusão**: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2004. Dissertação de mestrado. 131p.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: Currículo e desenvolvimento humano. Brasília, Ministério da Educação , Secretaria de Educação básica, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, Geovana Mendonça. **Nas trilhas da exclusão**: As práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos. 272f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo , São Paulo, 2005

LUNARDI, Geovana Mendonça Mendes. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In BUENO, J.G.S. (org). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira&Marin, 2008.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Pedagogia em tempos de escola inclusiva**: a formação inicial em questão. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009, São Paulo. V Seminário Nacional de pesquisa em educação especial: formação de professores em foco. Marília : AbpEE, 2009.

MANTOAN. M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

MANZINI, E. J. **Formação de professores e tecnologia assistiva**. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009, São Paulo. Formação de professores em foco. Marília : ABPEE, 2009.

MARTINS, Lúcia de Araújo. **Formação inicial de docentes para a atuação com a diversidade dos alunos**: a visão dos licenciados. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de professores em foco, 2009, São Paulo. Anais V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de professores em foco. Porto Alegre: ABPEE, 2009.

MAZZOTTA, Marcos S.J. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortes, 1996.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial**. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, 2009, São Paulo. Formação de professores em foco. São Carlos-SP : ABPEE, 2009.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, I.M. **Por que planejar? Como planejar? Currículo, área, aula.** Petrópolis: Vozes,1992.

MESSINA, G**. Investigación en o investigación acerca de la formación docente:** um estado del arte em los noventa. Revista Iberoamericana de educación. (nº19)1999.

MICHELS, M. H. **O instrumental, o gerencial e a formação à distância**: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009, São Paulo. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. Marília: ABPEE, 2009.

MICHELS, M.H. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001):** ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 22. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MIRANDA, T. G. **A Educação Especial no marco do currículo escolar**. Noesis, Salvador, v. 1, n.1, p. 63-78, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (ORG.) **CURRÍCULO**: QUESTÕES ATUAIS**.** São Paulo: Papirus, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **A crise da teoria curricular crítica**. In COSTA, Marisa Vorraber. O currículo nos limiares contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação e sociedade. Campinas,v.79,nº23,p.15-38, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Indagações sobre currículo**: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília, Ministério da Educação , Secretaria de Educação básica, 2008

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CUNHA, R.C.O. **A discussão da identidade na formação docente**. Revista Contemporânea de educação, v.3, p.7-21, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, R.C. **Currículo em Educação Especial:** tendência e debates. Educar, Curitiba, nº. 17, p.125-137. Editora da UFPR, 2001.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação Inclusiva:** Princípios e representações. 364p. (doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 15-33.

OLIVEIRA, I. A. ; SANTOS, Tania Regina Lobato dos. **Um olhar sobre a educação inclusiva e a formação continuada de professores**. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009, São Paulo. Pesquisa em educação especial: formação de professores em foco. Marília - São Paulo : ABPEE, 2009.

ORTIZ, Luciana Guedes Machado. **Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma educação inclusiva**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2003. Dissertação de mestrado. 125p.

PAIVA, C.M. Transcrição de dados linguísticos in MOLLICA, C.M. **Introdução à Sociolinguística**: O tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

PAN, Mirian. **Abordagens, características, métodos, técnicas e recursos para o trabalho na área de deficiência mental**. Curitiba:IBPEX, 2007.

PARDO, José Luis. El sujeto inevitable, in: SILVA, T.T. da (org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PASSERINO, Liliana Maria . **Re-pensando a formação de professores**: uma experiência na modalidade a distância na disciplina de Inclusão e Necessidades Educacionais Especiais. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de professores em foco, 2009, São Paulo. Anais V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de professores em foco. Porto Alegre: ABPEE, 2009.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº14: **Indicadores para a elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da**

educação básica nas diferentes modalidades, de 08 de outubro de 1999. Disponível em: <http:www.cidadedoconhecimento.org.br>. Acesso em: 20/01/2009.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº16: **Regimento escolar**, de 12 de novembro de 1999. Disponível em: <http:www.cidadedoconhecimento.org.br>. Acesso em: 20/01/2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Queiroz,1996.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada:** das intenções a ações. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRIETO, Rosangela Gavioli. **A inclusão da formação de professores na inclusão escolar**: um estudo de política municipal. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009, São Paulo. V Seminário Nacional de pesquisa em educação especial: formação de professores em foco. Marília : AbpEE, 2009.

SACRISTÁN**,** Gimeno**,** J . **Currículo:** uma Reflexão Sobre a prática. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno, J. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN,Gimeno, J; GÓMEZ, A.I.Pérez**. Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPIERI, Roberto Hernández. et al. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem***.* Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Josenilda Maria Maués da. O currículo sob a cunha da diferença.In: 29º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação., 2006, Caxambu. Educaçaão, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos., 2006. p. 1-17.

SILVA, Maria Aparecida . História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural - Trabalho Comp.. In: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.** Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4820-4828.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. Curitiba: IBPEX, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. da (org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIMONIAN, Michele. **Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem:** elementos reveladores da experiência de professores da educação básica. Curitiba, 2009. Universidade Federal do Paraná. Dissertação de mestrado,134 f.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores.Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TESANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Os caminhos para a construção de uma escola inclusiva**: a relação entre gestão escolar e o processo de inclusão. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2004. Dissertação de mestrado. 207 p.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa na educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

UNIVERDIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Referências**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 1).

UNIVERDIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Referências**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 2).

UNIVERDIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Referências**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 3).

UNIVERDIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Referências**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.(Normas para apresentação de documentos científicos, 4).

UNIVERDIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Referências**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 5).

UNIVERDIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Referências**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 9).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Escola**: espaço de Projeto Político Pedagógico. Campina, SP: Papirus, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: Antonio Flavio Moreira; José Augusto Pacheco; Regina Leite Garcia. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. 1ª ed. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2004.

VICTOR, S. L. **O processo de formação inicial das alunas do curso de pedagogia da UFES na pesquisa-ação colaborativa**. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009, São Paulo. Formação de Professores em Foco. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - PESQUISAS ESTADO DA ARTE.....110

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AOS PROFESSORES REGENTES.....116

APÊNDICE C - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO.....118

APÊNDICE D - RECORRÊNCIAS NO TEXTO DE CADA PROFESSORA.....120

APÊNDICE E - REDES POR TEMAS/INDICADORES.....140

APÊNDICE A: PESQUISAS ESTADO DA ARTE

DISSERTAÇÕES		
TÍTULO	**AUTOR**	**ANO - INSTITUIÇÃO**
"A Sir chegou..." Sala de integração e recursos e a inclusão na rede municipal de ensino de Porto Alegre	Mauren Lúcia Tezzari	UFRGS – Dissertação Mestrado 2002.
Uma inclusão nada especial: Apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação no estado de São Paulo.	Carla Biancha Angelucci	Instituto de psicologia Universidade de São Paulo – Dissertação Mestrado - 2002
Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma escola inclusiva	Luciana Guedes Machado Ortiz	UFS CAR – Dissertação Mestrado 2003.
A inclusão do educando com deficiência em escola pública municipal de Goiânia: O discurso dos professores de Educação Física.	Warlei Carlos de Souza	Universidade Estadual de Campinas –Dissertação - 2003
Mais falares sobre a inclusão: Diferenças ou repetições?	Evelise Cristina Couto Xavier	Universidade Estadual de Campinas – Dissertação - 2003
O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo	Andresa Marques de Castro Leão	UFS CAR – Dissertação Mestrado 2004.
Os caminhos para a construção de uma escola inclusiva	Thaís Cristina Rodrigues Tezani	UFSCAR – Dissertação de Mestrado - 2004
Indícios da aprendizagem de crianças com deficiências em escolas de educação infantil:roteiro de observação do cotidiano escolar	Deigles Giacomelli Amaro	Instituto de psicologia Universidade de São Paulo – Dissertação Mestrado – 2004
Da construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar	Liliane Garcez	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Dissertação Mestrado 2004.
Dizeres, Saberes e fazeres do Professor, no contexto da Inclusão escolar	Maristela Ferrari Ruy Guasselli	UFRGS – Dissertação Mestrado 2005.
* Inclusão escolar: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno com deficiência mental incluso no ensino fundamental	Walquiria Onete Gomes	UFPR – Dissertação – 2005.
As concepções das professoras de ensino regular frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais	Silvana Mara Pereira	FURB – Dissertação Mestrado 2006.
Educação, Inclusão e Políticas Públicas: A educação especial no município de Marabá-Pará.	Vanja Elisabeth Sousa Costa	UFPA – Dissertação Mestrado 2006.
Alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular em município do litoral norte Paulista	Enaide Rodrigues Gomes	Universidade Presbiteriana Mackenzie – Dissertação Mestrado 2006.
A Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas	Mírian Matos Amaral	UFPA – Dissertação Mestrado 2006.

pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém.		
Crianças com necessidades educativas especiais como membro da sociedade e sua inclusão no contexto escolar: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal.	Joyce Mary Meelhuysen Sousa	Universidade do Minho – Dissertação - 2007
Psicologia Escolar e Deficiência mental: um olhar bioecológico sobre a inclusão	Mariângela Mello Pereira Amazonas	UFU – Dissertação Mestrado 2008.
Inclusão Escolar na Pré-Escola: o acesso ao currículo.	Renata Almeida Antunes	FEUSP – Dissertação Mestrado 2008.
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos.	Marileide Antunes de Oliveira	UNESP – Bauru – dissertação de 2008
TESES		
TÍTULO	**AUTOR**	**ANO - INSTITUIÇÃO**
Políticas Educacionais do Município de São Paulo: Estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996	Rosângela Gavioli Pietro	USP – Tese Doutorado - 2000
* Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia.	Dulce Almeida de Barros	Tese(doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, 2003
Tendências de organização do processo escolar no contexto das políticas educacionais	Maria José Viana Marinho de Matos	Universidade estadual de Campinas – Tese -2004
Universidade e Alunos com necessidades especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas	Laura Ceretta Moreira	USP – Tese Doutorado - 2004
Pedagogia das competências e diretrizes Curriculares: A estetização, das relações entre trabalho e educação.	Rose Meri Trojan	UFPR –Tese Doutorado - 2005
* Nas Trilhas da Exclusão: As Práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos	Geovana Mendonça Lunardi	PUC-SP – Tese Doutorado - 2005
Escola e Emancipação: O currículo como espaço-tempo emancipador	Alexandre Silva Verginio	UFRGS – Tese Doutorado - 2006
A significação do conceito de inclusão escolar por professoras	Eliana Prado Carlino	UFS CAR – Tese - 2006
* Educação Inclusiva: Princípios e representação	Antonia Maria Nakaiama	USP – Tese - 2007
ARTIGOS		
A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos	Cristina B.Feitosa de Lacerda	2008 Scielo
Inclusão e governamentalidade	Alfredo Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes.	2008 Scielo
Inclusão escolar de crianças com	Flávia Furtado	

deficiência múltipla: concepções de pais e professores1	Silveira Marisa Maria Brito da Justa Neves Universidade de Brasília	2008 Scielo
Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva.	Simone Cerqueira da Silva, Maria Salete Fábio Aranha Universidade Estadual Paulista.	2008 Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar	Maria Helena Michels Universidade Federal de Santa Catarina.	2008 Revista Brasileira de Educação - ANPEd
A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar	Andréa Perosa Saigh Jurdi, Maria Lúcia Toledo de Moraes, Universidade de São Paulo	2008 Scielo
Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, Lúcia de Araújo Ramos Martins Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	2008 Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
Currículo, narrativa e o futuro social	Ivor Goodson University of Brighton, Education Research Centre	2008 Revista Brasileira de Educação - ANPEd
O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas	Maria Elisa Caputo Ferreira	Recebido em 01.09.06 Aprovado em 04.09.07 Scielo
A "inclusão" conduz ao pior	Rinaldo Voltolini	2008 Scielo
A nova LDB e as necessidades educativas especiais	Júlio Romero Ferreira Unimep - SP.	2008 Scielo
Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar1 - Ensaio	Sônia Regina Fiorim Enumo Universidade Federal do Espírito	2005 Scielo
Reflexões Sobre A Implementação De Um Currículo Hegemônico E Os Desafios Para Os Docentes Em Tempos De Pluralidade Cultural	*Eni de Faria Sena,*	V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005
Escolas Públicas E Privadas E A Inclusão De Pessoas Com Deficiência	SOUZA, Daniela Cristina Barros de - FCT/UNESP	Scielo 2008
Interação Entre Professora E Alunos Em Salas De Aula Com Proposta Pedagógica De Educação Inclusiva	Simone Cerqueira da SILVA Maria Salete Fábio ARANHA	Scielo - 2008 Universidade estadual Paulista - 2005

Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro	Giseli Pereli de Moura Xavier e Ana Canen	Scielo 2008 Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008
Atitudes Parentais Em Relação À Educação Inclusiva	Altemir José Gonçalves BARBOSA, Daniella Collado ROSINI, Alessandra Almeida PEREIRA.	Scielo 2008
Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações	Andrea de Aguiar Kasper, Márcia do Valle Pereira Loch e Vera Lúcia Duarte do Valle Pereira.	Scielo 2008 *Educar, Curitiba, n. 31, p. 231-243, 2008. Editora UFPR*
Educação Inclusiva: Concepções De Professores E Diretores	Izabella Mendes Sant'Ana.	Scielo 2008
A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil	Enicéia Gonçalves Mendes	Scielo 2008
Características Das Interações Entre Alunos Com Síndrome De Down E Seus Colegas De Turma No Sistema Regular De Ensino	Fernanda Cascaes TEIXEIRA. Olga Mitsue KUBO.	Scielo 2008
O currículo sob a cunha da diferença	Josenilda Maria Maués da Silva	ANped
Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola?	Rosalba Maria Cardoso Garcia	XIV ENDIPE

REFINAMENTO NA PESQUISA

ANPED = Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - http://www.anped.org.br/inicio.htm
Reuniões 27ª (2004), 28ª (2005), 29ª (2006), 30ª (2007) e 31ª (2008).
GT 12 – CURRÍCULO
GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL
Primeira seleção pelos títulos dos trabalhos, segunda seleção leitura do trabalho completo.

TOTAL DE 1 TRABALHO

1 - * **O CURRÍCULO SOB A CUNHA DA DIFERENÇA - SILVA,** Josenilda Maria Maués da (UFPA)

CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior - http://servicos.capes.gov.br/capesdw/
Nível mestrado e doutorado – 2004, 2005, 2006 e 2007.
PARTE 1: PALAVRAS-CHAVE: CURRÍCULO NA ESCOLA INCLUSIVA, ADAPTAÇÃO CURRÍCULAR, ADEQUAÇÃO CURRÍCULAR

TOTAL DE 7 TRABALHOS

1- * Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães. Ditos e Feitos da Educação Inclusiva: Navegações pelo currículo escolar. Doutorado. Universidade Federal do Ceará – 2005.

2- * Walquiria Onete Gomes. Inclusão escolar: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno deficiente mental incluso no ensino fundamental. UFPR. 2005.

3- Jacob Elias Mancio. Adaptações curriculares para alunos com deficiência auditiva propostas pela secretaria de educação do estado de São Paulo: Um estudo sobre a implantação. Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2005.

4- Marita Zorzolli Nebel. Mãos que falam na construção de identidades surdas na escola ouvinte. Universidade Federal de Pelotas. 2006.

5- Virginia Coeli Bueno de Queiróz Matias. Possibilidades de trabalho com as diferenças: Um estudo de caso do currículo de uma escola Municipal de Belo Horizonte, no contexto da escola Plural. Mestrado. Puc Minas Gerais. 2006.

6- Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp. Currículo em educação especial: o texto, as imagens e o acesso ao ensino. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2006.

7- Rosana Bastos Ferraz. Escola pública: um espaço a ser apropriado pelos alunos com deficiência. Universidade Presbiteriana Mackenzie.2007.

UNIVERSIDADES – PÁGINAS BIBLIOTECA

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, INCLUSÃO ESCOLAR, NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

UNICAMP = Universidade Estadual de Campinas
UFPR – Universidade Federal do Paraná 3 - CORNELSEN (2007), GOMES (2005), ARINO (2007).
UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RIO DE JANEIRO
USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

UFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
UFC – UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
UFMA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FURB – UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
PUC SÃO PAULO
PUC PARANÁ
UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UFSCar – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL JÚLIO MESQUITA

SCIELO = http://www.scielo.br/scielo.php?lng=pt
PALAVRAS-CHAVE: CURRÍCULO NA ESCOLA INCLUSIVA, ADAPTAÇÃO CURRÍCULAR, ADEQUAÇÃO CURRÍCULAR, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, INCLUSÃO ESCOLAR, NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.
TOTAL DE 29 ARTIGOS NO GERAL

TOTAL DE 4 ARTIGOS REFINADOS

1- Enicéia Gonçalves Mendes. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. UFScar 2006.

2- Flávia Schilling. Como incluir. O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. 2008.

3- Andréa de Aguiar Kasper. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: Algumas considerações. 2008

4- Camila Ferreira de Ávila. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. 2008.

DEMAIS SITES: NENHUM TRABALHO
www.cnpq.br
http://portal.mec.gov.br/sesu/
http://www.mct.gov.br/
http://www.crub.org.br
http://abruc.org.br/
http://www.anup.com.br/
http://www.inep.gov.br/superior/provao
http://www.unb.br/andifes/
http://www.inep.gov.br
http://www.abmes.org.br/Home/index.asp
http://www.prograd.ufu/br
http://www.ingov.br/imprensa/pesquisa
http://www.presidencia.gov.br/
http://www.portalinovação.gov.br/
http://bdtd.ibict.br/

Legenda: * pesquisas mais significativas.

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PROFESSORES REGENTES

1 IDENTIFICAÇÃO GERAL

1.1 Nome do entrevistado.....

1.2 Sexo: ( ) F ( ) M

1.3 Faixa etária: ( ) 20 até 30 - ( ) 31 até 40 - ( ) 41 até 50 - ( ) acima de 51

1.4 Curso de formação na graduação:.....

1.5 Possuí curso de formação em pós graduação: ( ) SIM ( ) NÃO

Qual (is).....

1.6 Tempo de atuação como docente: .....

1.7 Tempo como docente na Prefeitura Municipal de Curitiba:

1.8 Você tem um ou dois padrões de professor na Prefeitura Municipal de Curitiba?

1.9 Em quais turmas você leciona?

( ) Educação infantil

( ) 1ºano/ ensino fundamental de 9 anos

( ) 2ºano/ ensino fundamental de 9 anos

( ) 3ºano/ ensino fundamental de 9 anos

( ) 4ºano/ ensino fundamental de 9 anos

( ) 5ºano/ ensino fundamental de 9 anos

( ) Ciclo II 1ª etapa/ ensino fundamental de 8 anos

( ) Ciclo II 2ª etapa/ ensino fundamental de 8 anos

( ) Outras Quais:.....

.....

1.10. Quantos alunos com necessidades educacionais especiais estão incluídos na turma em que você leciona? Quais a necessidades educacionais desse (s) aluno(s)?

1.11Qual a idade desse (s) aluno(s)?

1.12 Esse (s) aluno (s) já foi(foram) retido (s) em alguma série ou ciclo?

( ) Sim Quantas vezes..... ( ) Não

1.13 Esse (s) aluno(s) freqüenta(m) algum atendimento especializado?

( ) sim ( ) não ( ) não tem conhecimento

1.14 Em caso afirmativo responda:

a) Quais atendimentos?.....

b) Você tem contato com os profissionais que fazem o atendimento especializado a esse (s) aluno (s)?

2. QUESTÕES NORTEADORAS

2.1 Em sua opinião, o que é Educação Inclusiva?

2.2 Você considera a escola na qual você leciona inclusiva? Por quê?

2.3 Na escola na qual você leciona há uma rede de apoio à inclusão para alunos com necessidades educacionais especiais? ( ) Sim ( ) Não. Em caso afirmativo descreva acerca dessa rede de apoio.

2.4 Você tem conhecimento sobre os documentos que amparam a política que inclui alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular? Comente

2.5 Você participou da elaboração do Proposta Pedagógica da escola em que leciona? ( ) Sim ( ) Não Por que.....

2.6 A Proposta Pedagógica da escola em que você leciona, contempla o ingresso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular? Em caso afirmativo, de que forma?

2.7 Você considera que o (s) aluno(s) incluído(s) está (ao) conseguindo ter um bom desempenho acadêmico? Comente sua resposta.

2.8. Você considera importante que o aluno com necessidades educacionais especiais receba adaptações/adequações/ curriculares/ flexibilizações? Por quê?

2.9. Como você trabalha os conteúdos curriculares com o(s) aluno (s) com necessidades educacionais especiais em sala de aula?

2.10. Se você realiza adaptações curriculares/adequações/flexibilizações para o(s) aluno(s) com necessidades educacionais especiais, descreva como ocorre.

2.11. O (s) aluno (s) incluído(s) na sua sala de aula recebe (m) algum recurso pedagógico extra da escola? Em caso afirmativo quais?

3 INFORMAÇÕES ADICIONAIS

3.1. Você gostaria de fazer comentários ou dar sugestões sobre o tema desta pesquisa?

Data da realização da entrevista:

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, professor está sendo convidado a participar de um estudo intitulado: “Currículo na Escola Inclusiva: Perspectivas e Possibilidades”. É através das pesquisas científicas que ocorrem os avanços importantes em todas as áreas e sua participação é fundamental.

- O objetivo geral da pesquisa é aprofundar estudos acerca do currículo na perspectiva inclusiva e verificar, em que medida, o mesmo contribuí para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.
- Caso você participe do estudo, deverá comparecer a entrevistas agendadas em horários convenientes para ambas as partes - sujeitos e pesquisadora.
- Este estudo não envolve nenhum desconforto e nenhum risco porque não prevê nenhum tratamento médico ou intervenção física.
- O local das entrevistas será no NAPNE - Núcleo de Apoio às Necessidades Especiais da Universidade Federal do Paraná, na Praça Santos Andrade, 50 – Centro.
- Os benefícios esperados durante e após a conclusão do estudo é uma maior reflexão sobre o currículo na escola inclusiva.
- A pesquisadora, Vanessa Caroline da Silva, mestranda em Educação, poderá ser contatada pelos telefones: 41-3666-6287 ou 41-8806-8298 e também pelo endereço eletrônico: vanessa.csilva@hotmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa.
- Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento. Este fato não implicará em nenhum prejuízo a você.
- As informações relacionadas ao estudo poderão ser acompanhadas pela Orientadora do Mestrado, Profª Drª Laura Ceretta Moreira. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.
- Todas as informações prestadas a pesquisadora têm garantido o sigilo profissional. As suas entrevistas serão gravadas para a análise do conteúdo serem revistas e confirmadas ou modificadas por você. O anonimato é garantido e respeitado e tão logo o estudo termine as fitas serão desgravadas, pois as conclusões irão compor o corpo da Dissertação do Mestrado.
- Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora.
- Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.
- Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um nome fictício.

Eu,_____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona todos os benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que me prejudique de qualquer maneira. Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a participação voluntária será sem custos para mim.
Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____
NOME DO SUJEITO DA PESQUISA

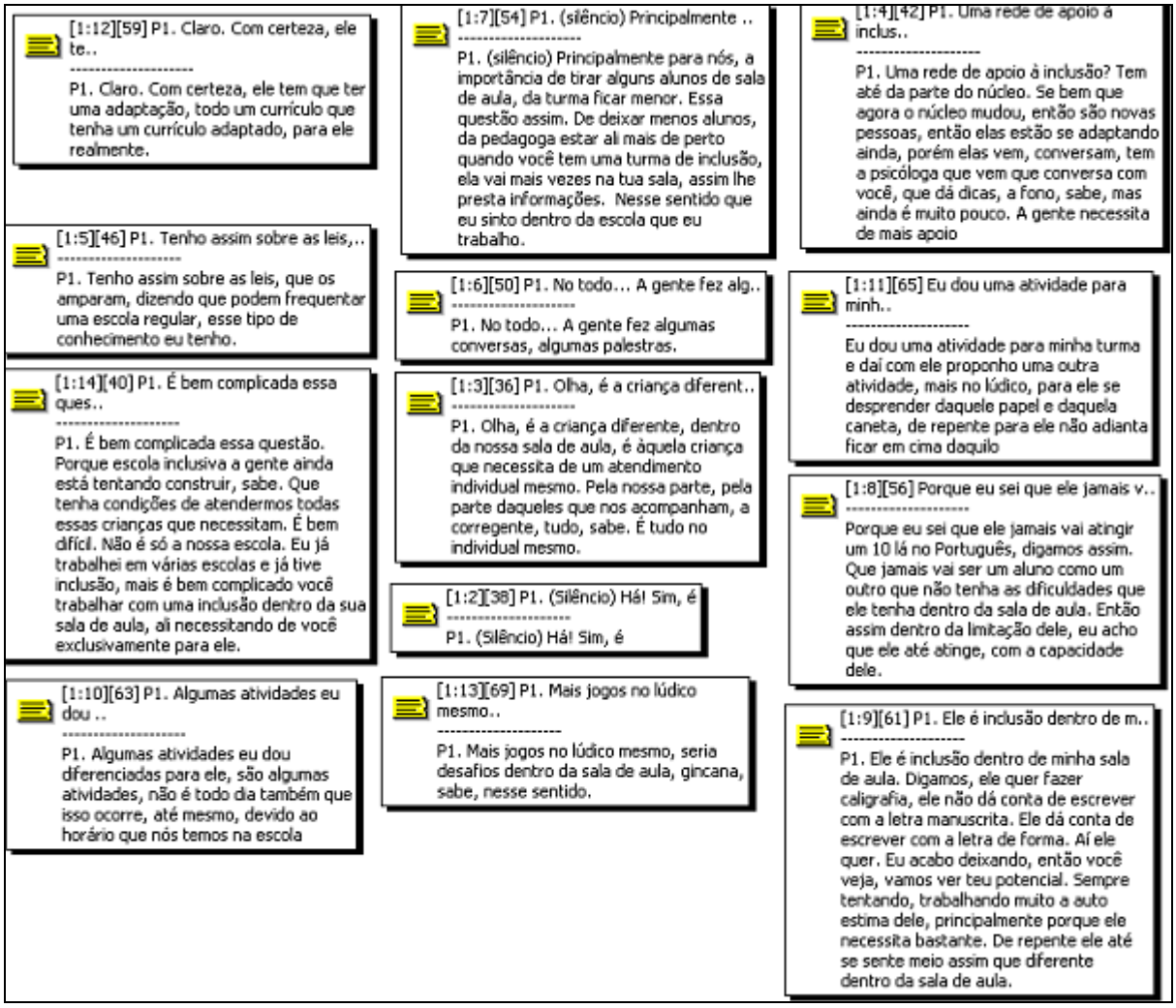
_____
ASSINATURA

_____
LOCAL, DATA

Vanessa Caroline da Silva

CURITIBA, _____ DE JULHO DE 2009.

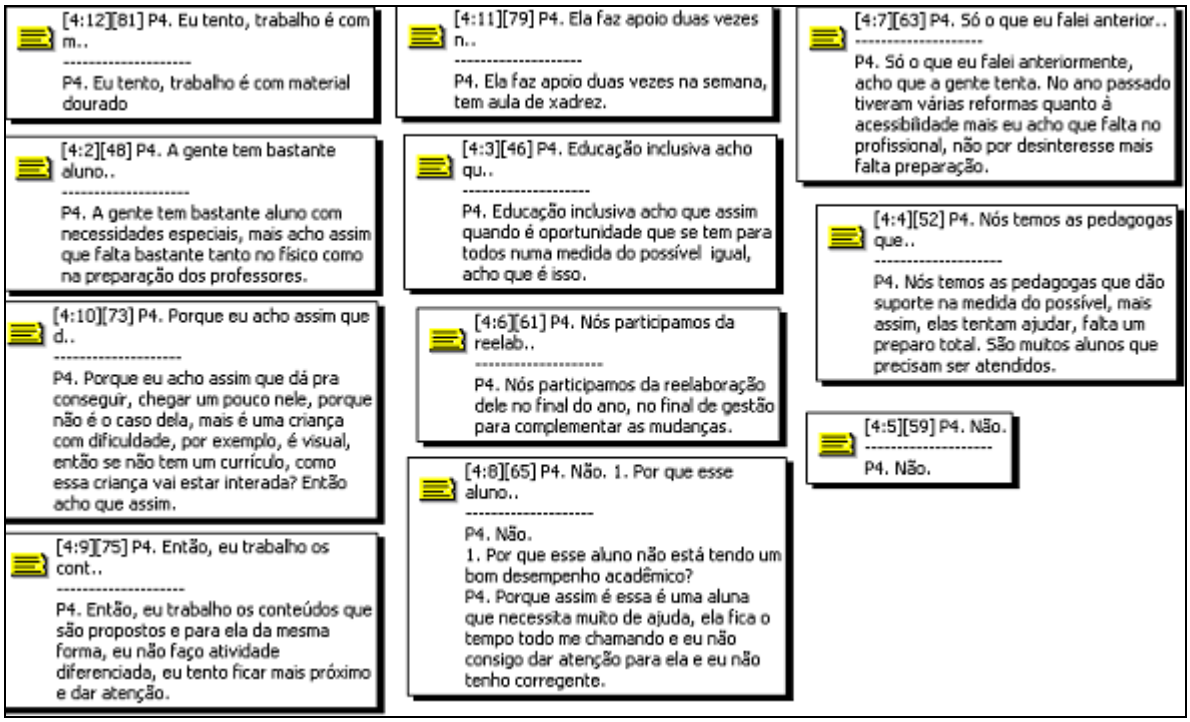
APÊNDICE D: RECORRÊNCIAS NO TEXTO DE CADA PROFESSORA.



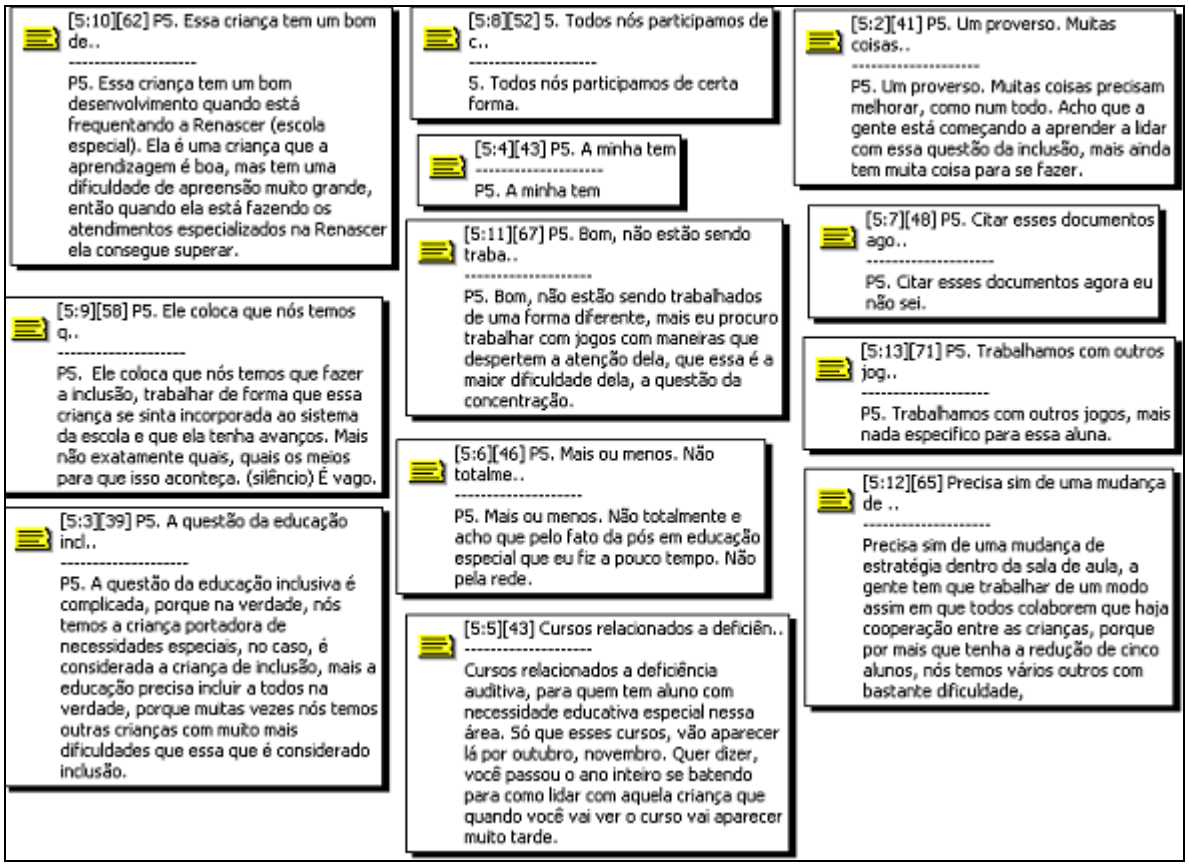
PROFESSORA AMÉLIA P1

PROFESSORA ANA P2

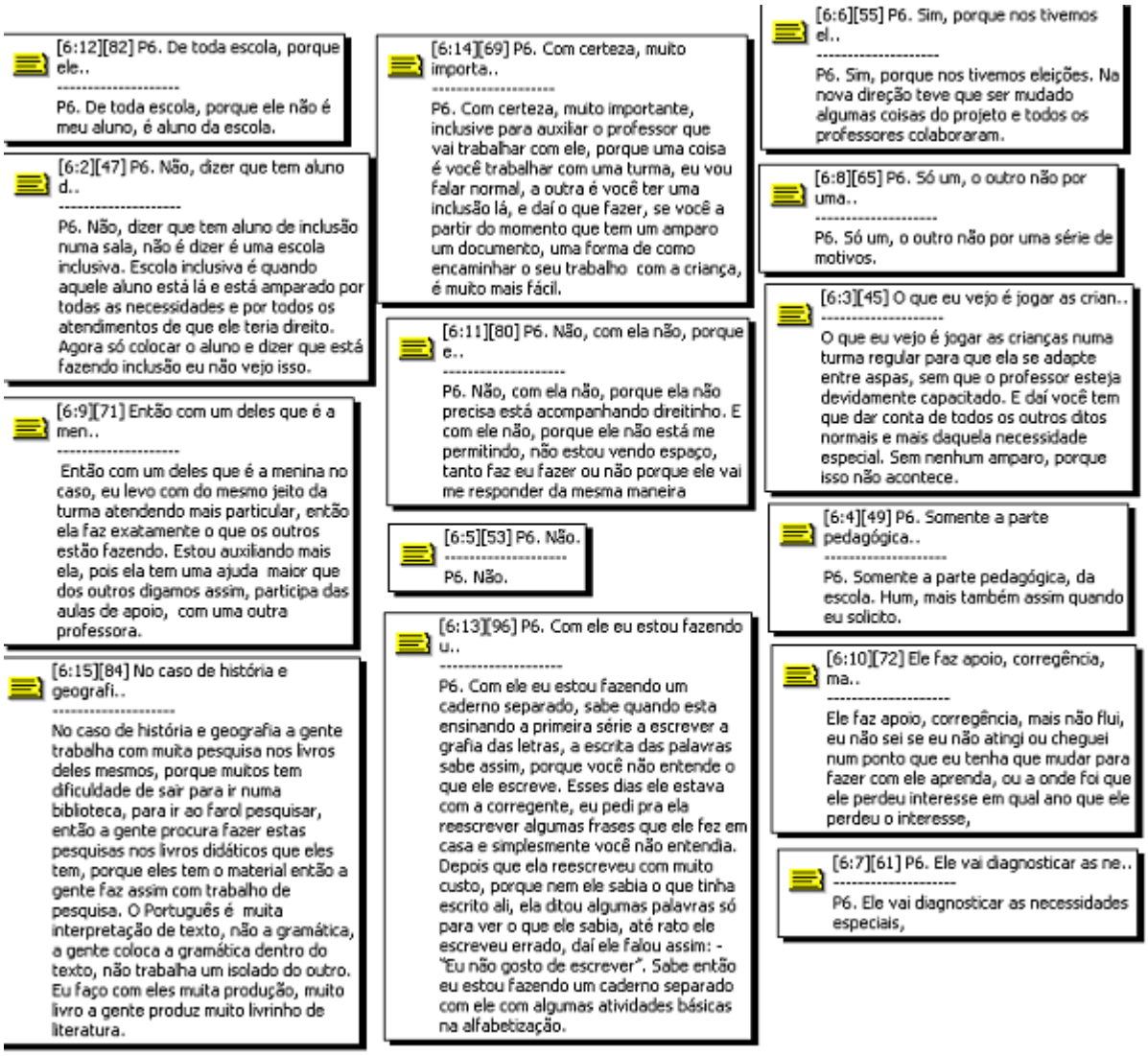
PROFESSORA ALDA P3



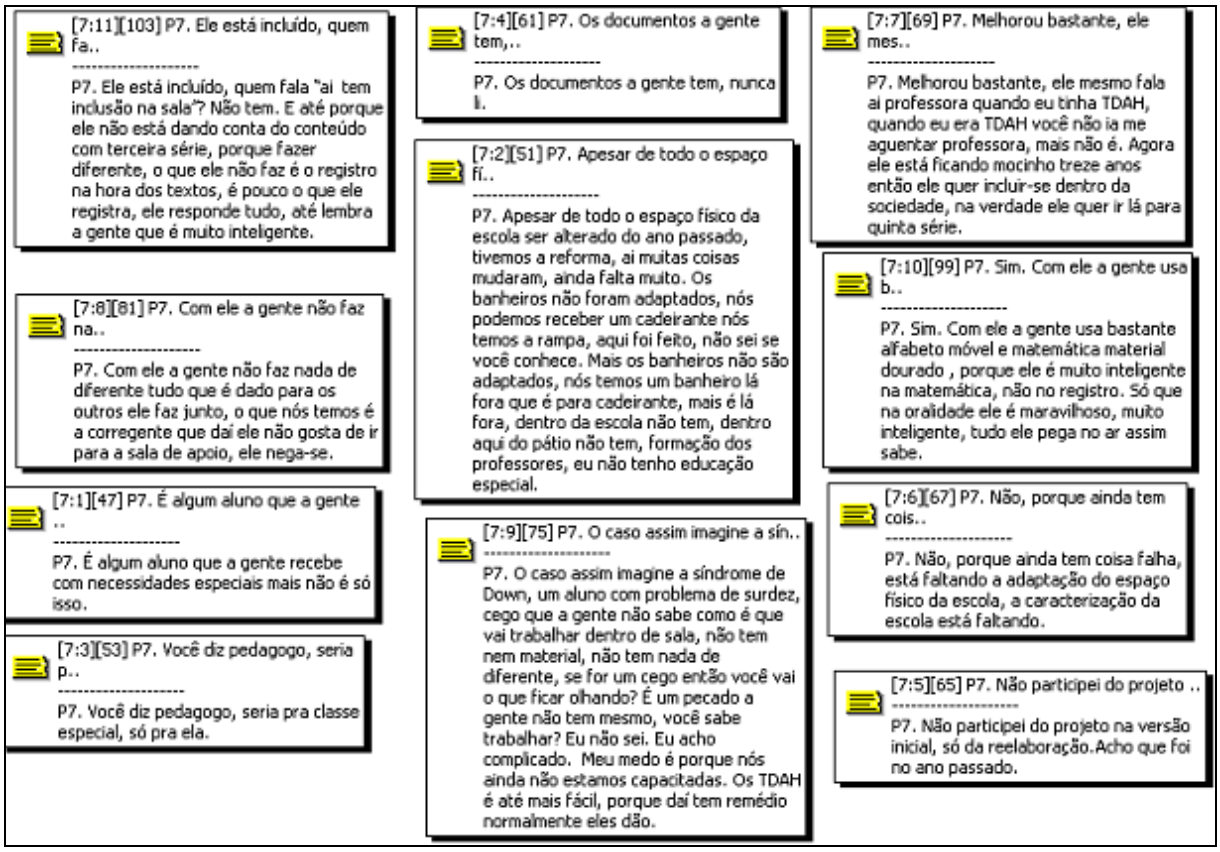
PROFESSORA ÁUREA P4



PROFESSORA ALBA P5

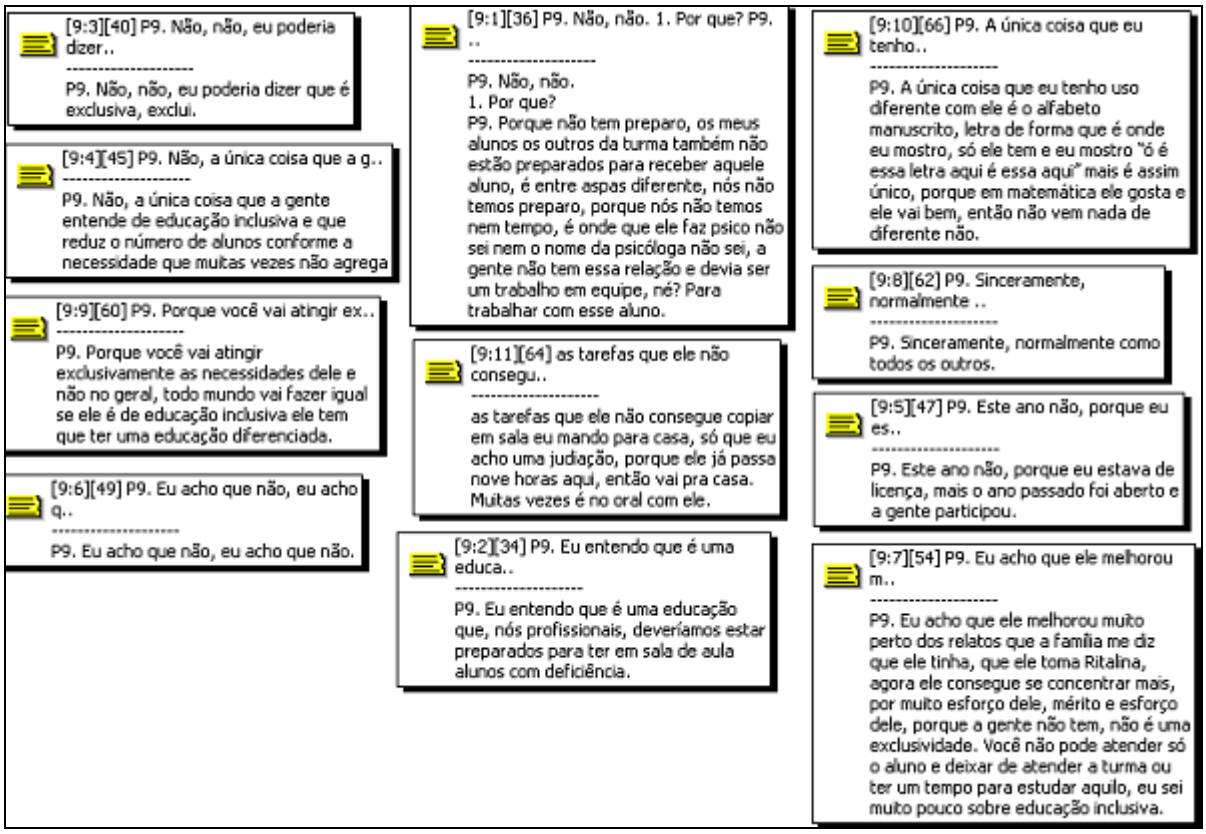


PROFESSORA ACÁCIA P6.

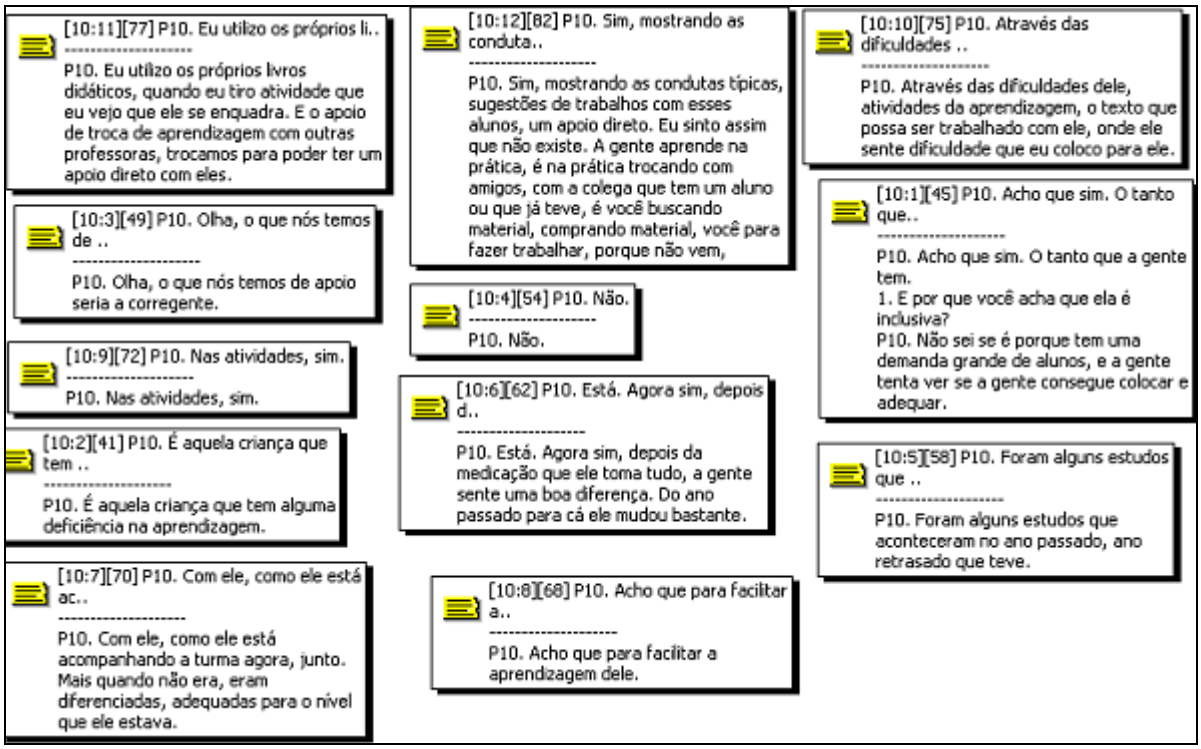


PROFESSORA ALICE P7

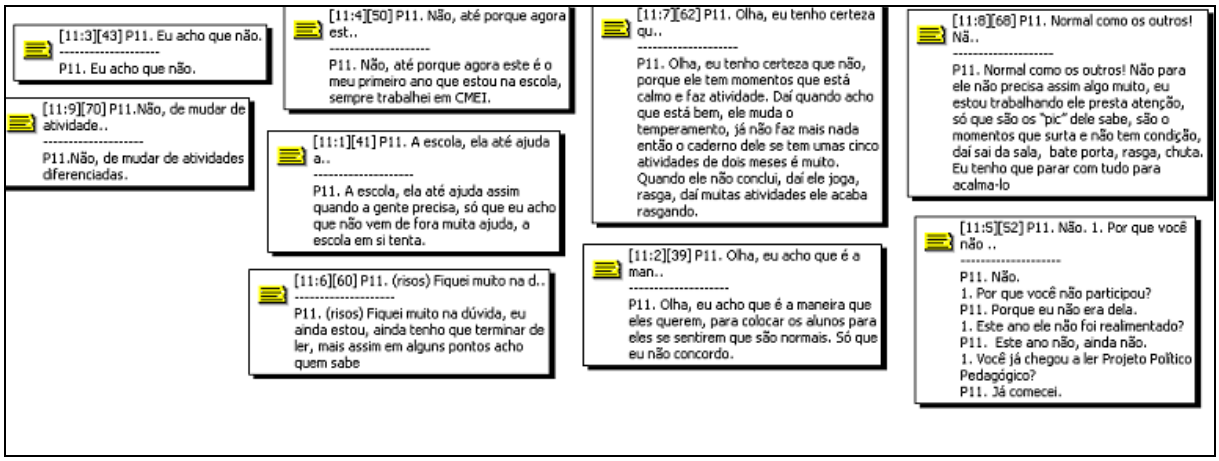
PROFESSORA ANGELA P8



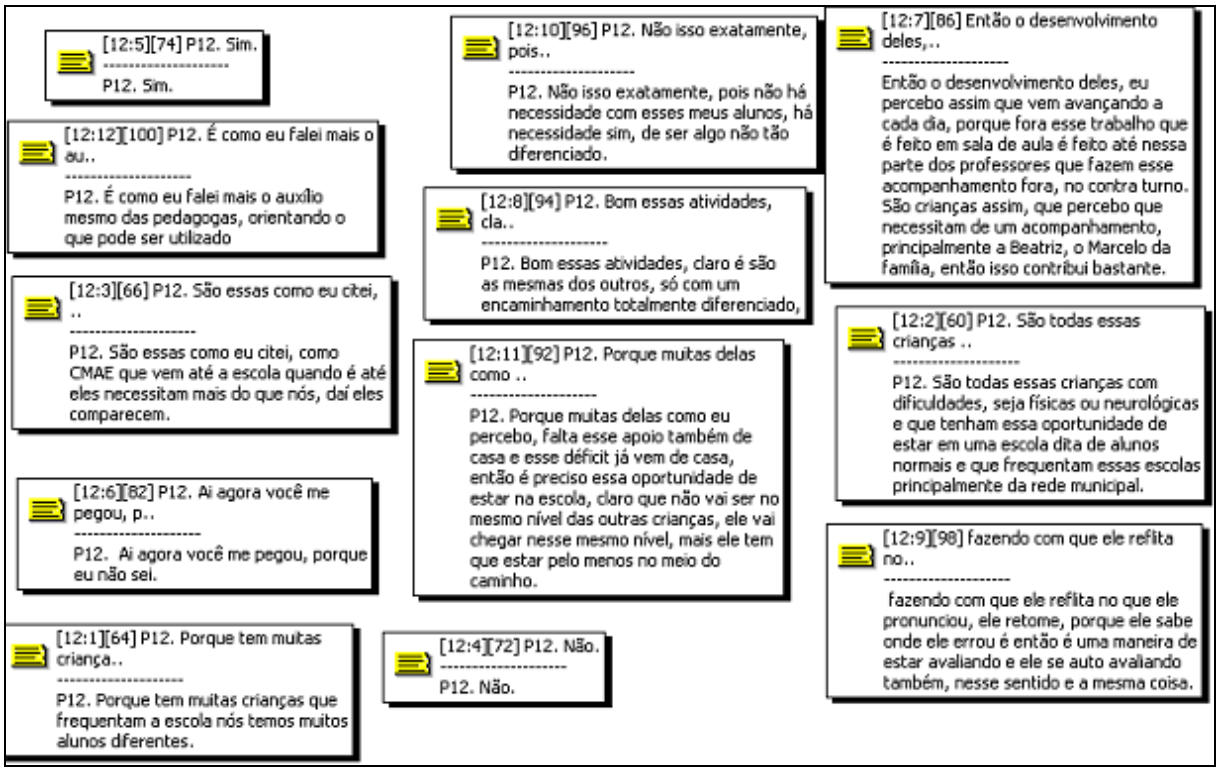
PROFESSORA CAROLINE P9.



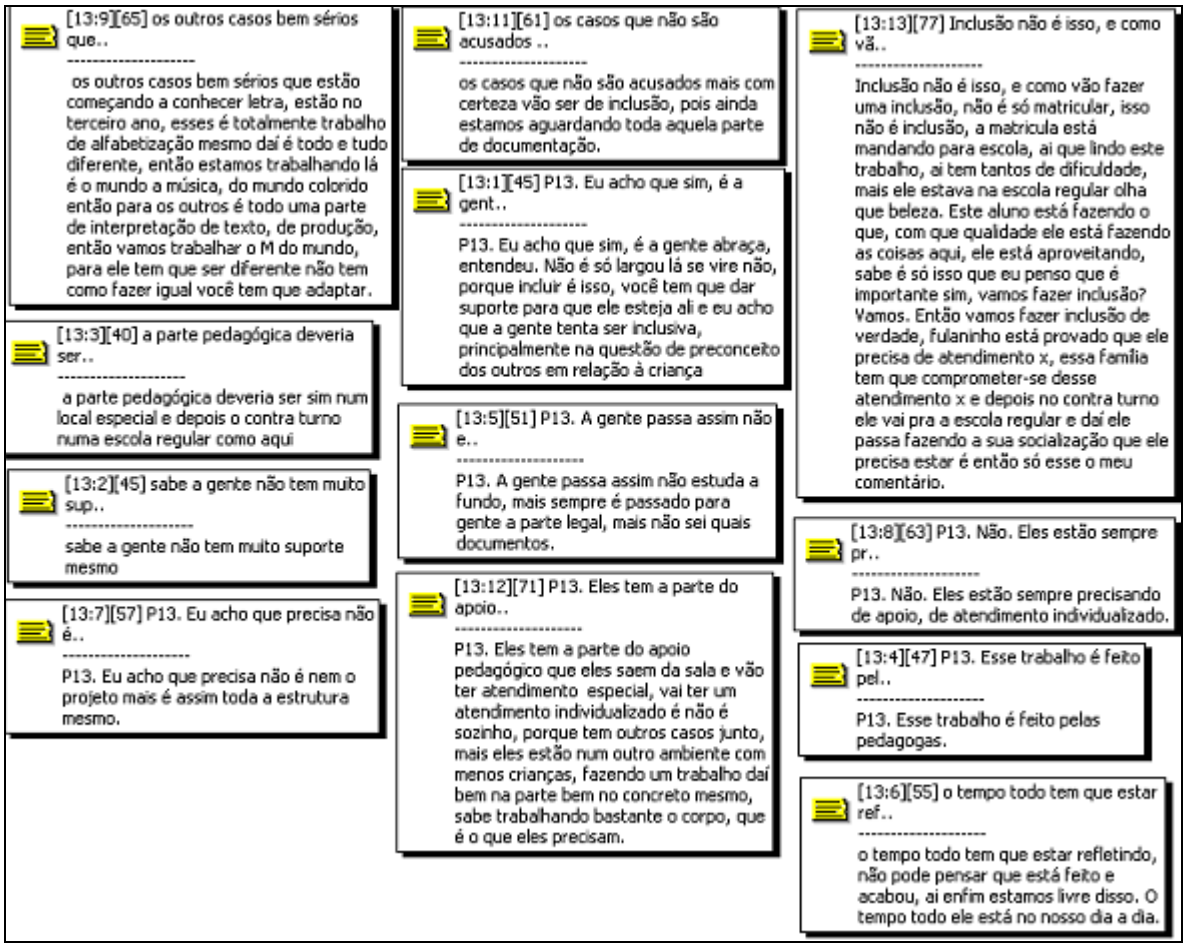
PROFESSORA CAMILA P10.



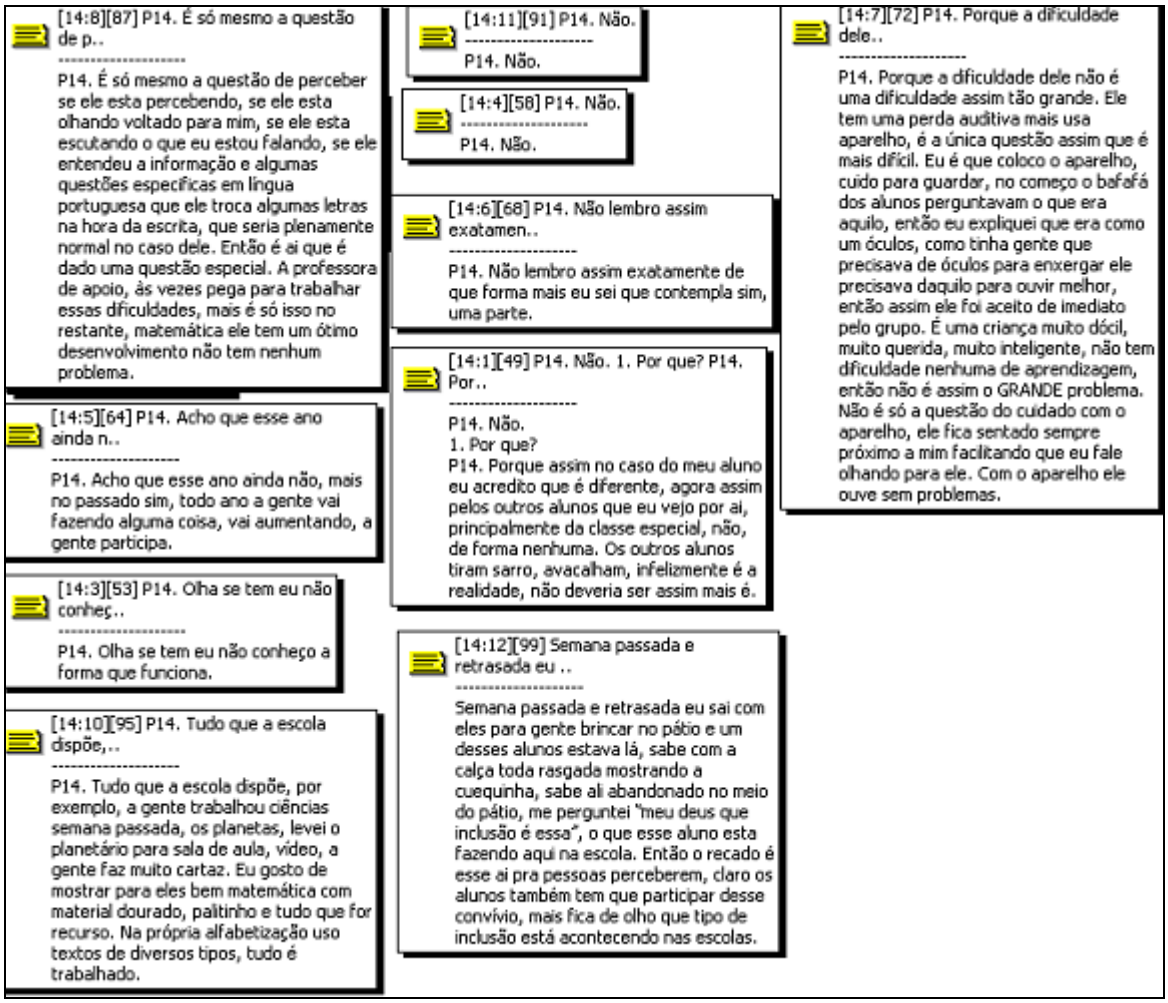
PROFESSORA CLAUDETE P11.



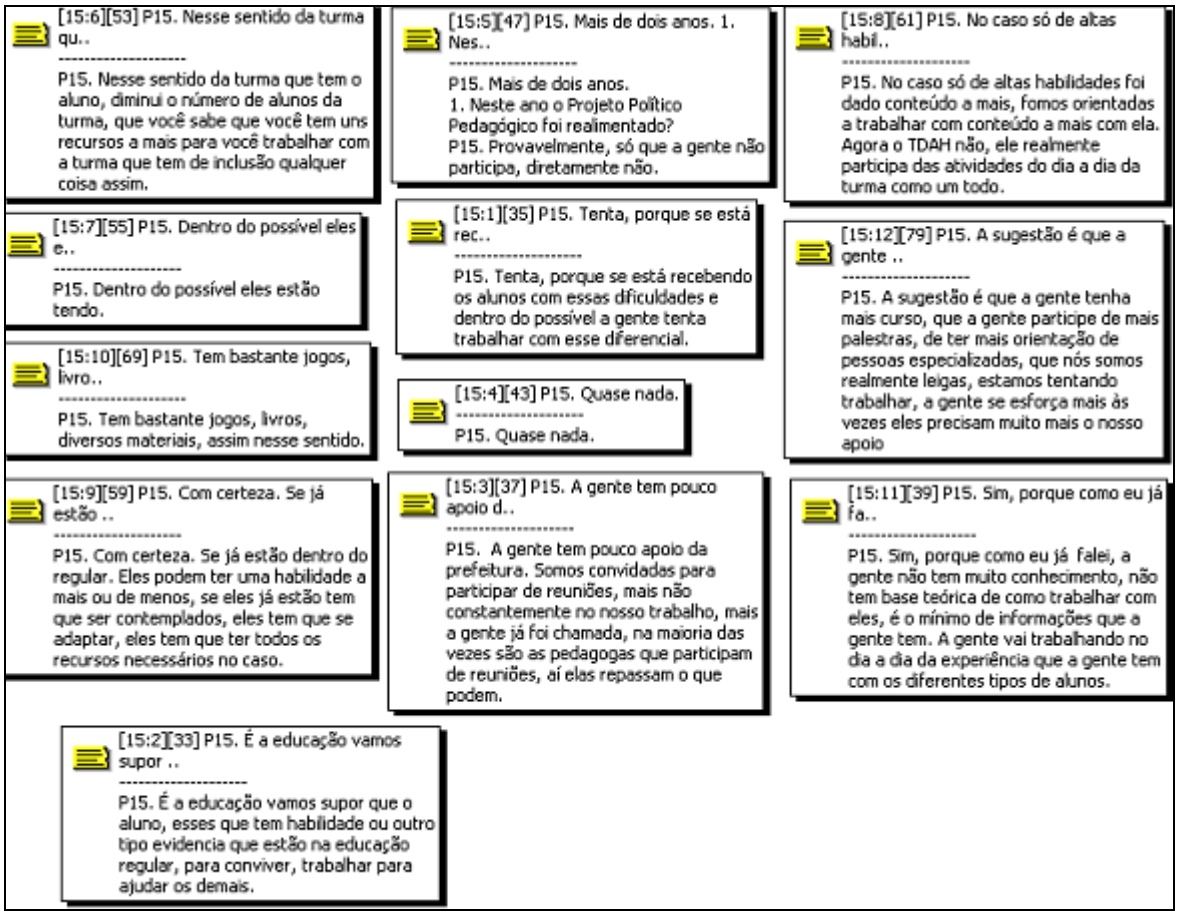
PROFESSORA CÁSSIA P12.



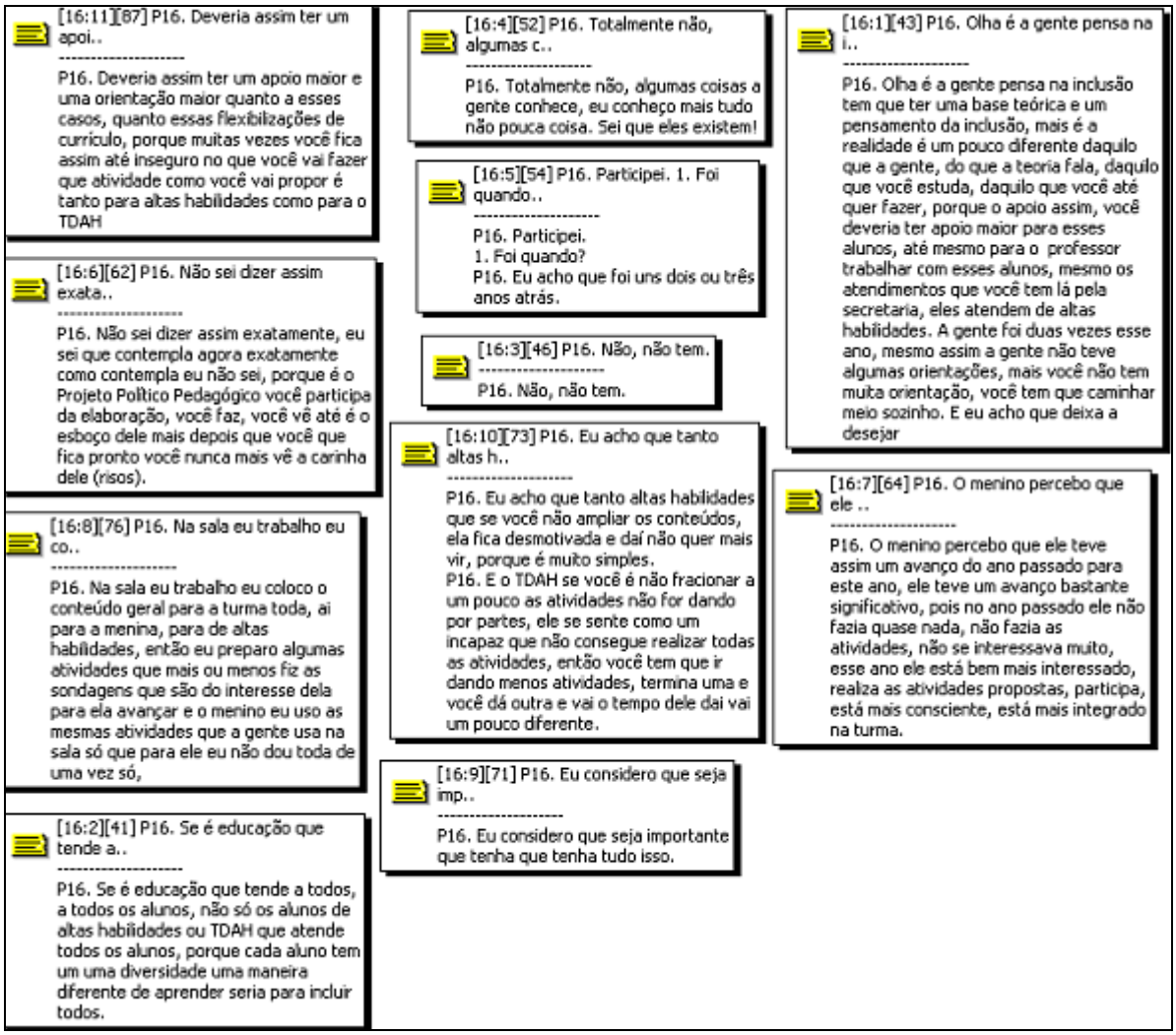
PROFESSOR CASSIANA P13.



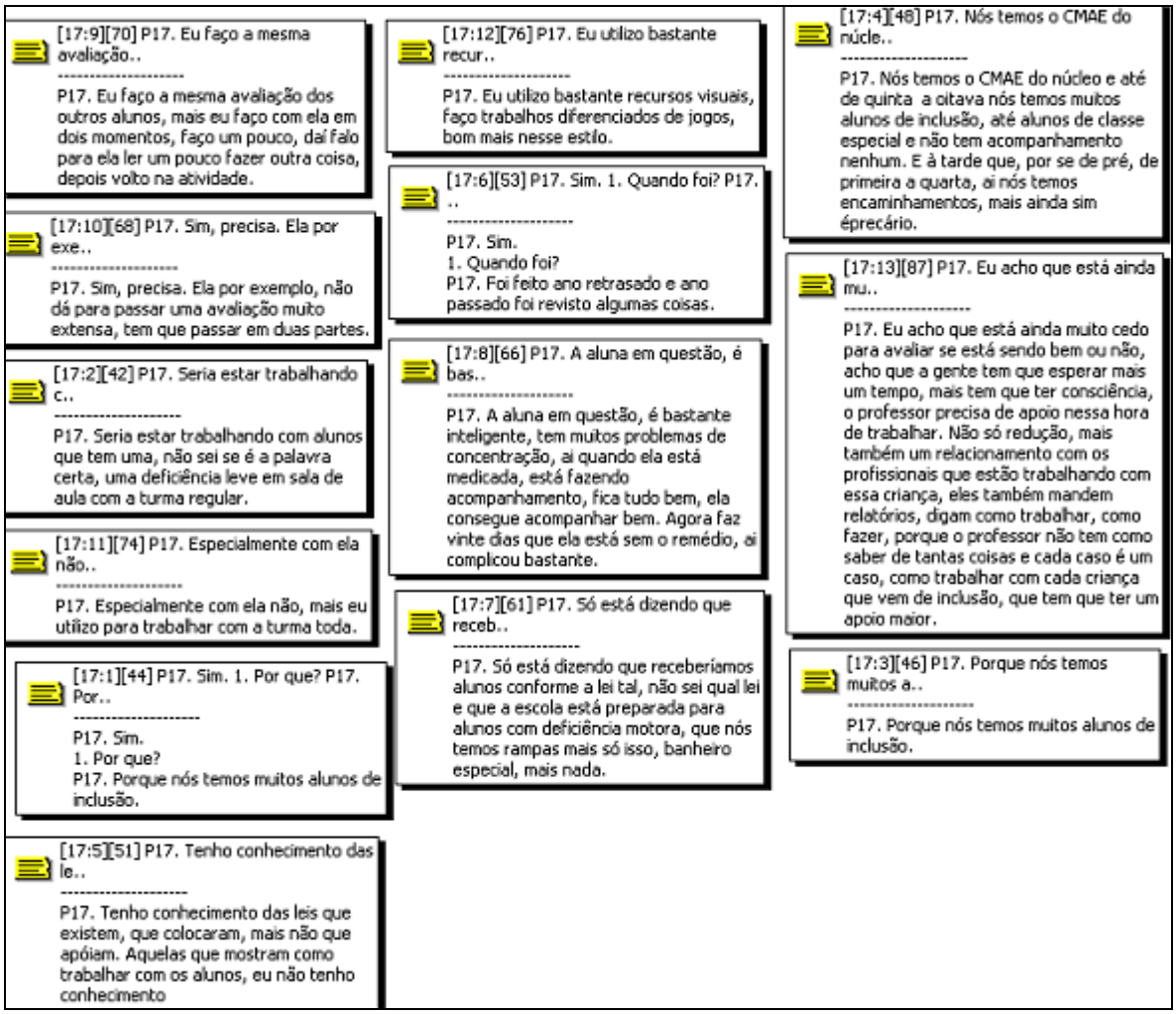
PROFESSORA FRANCISCA P14.



PROFESSORA FABIOLA P15.

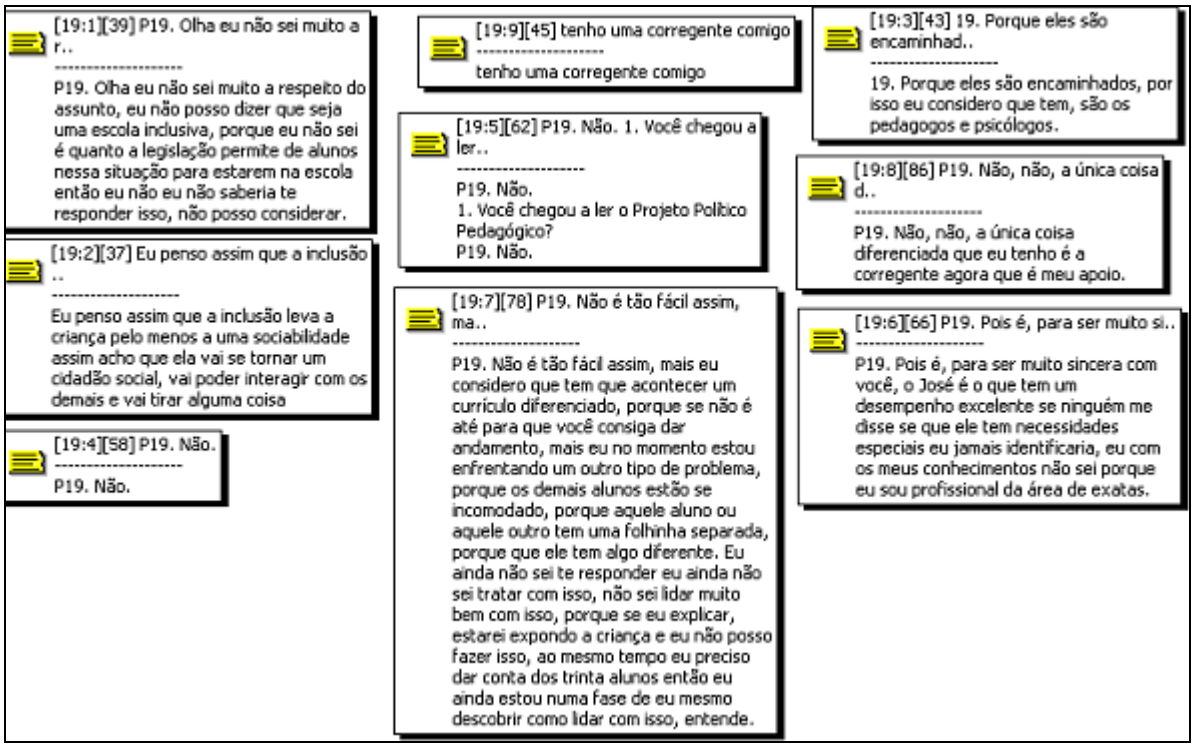


PROFESSORA FRANCINE P16.

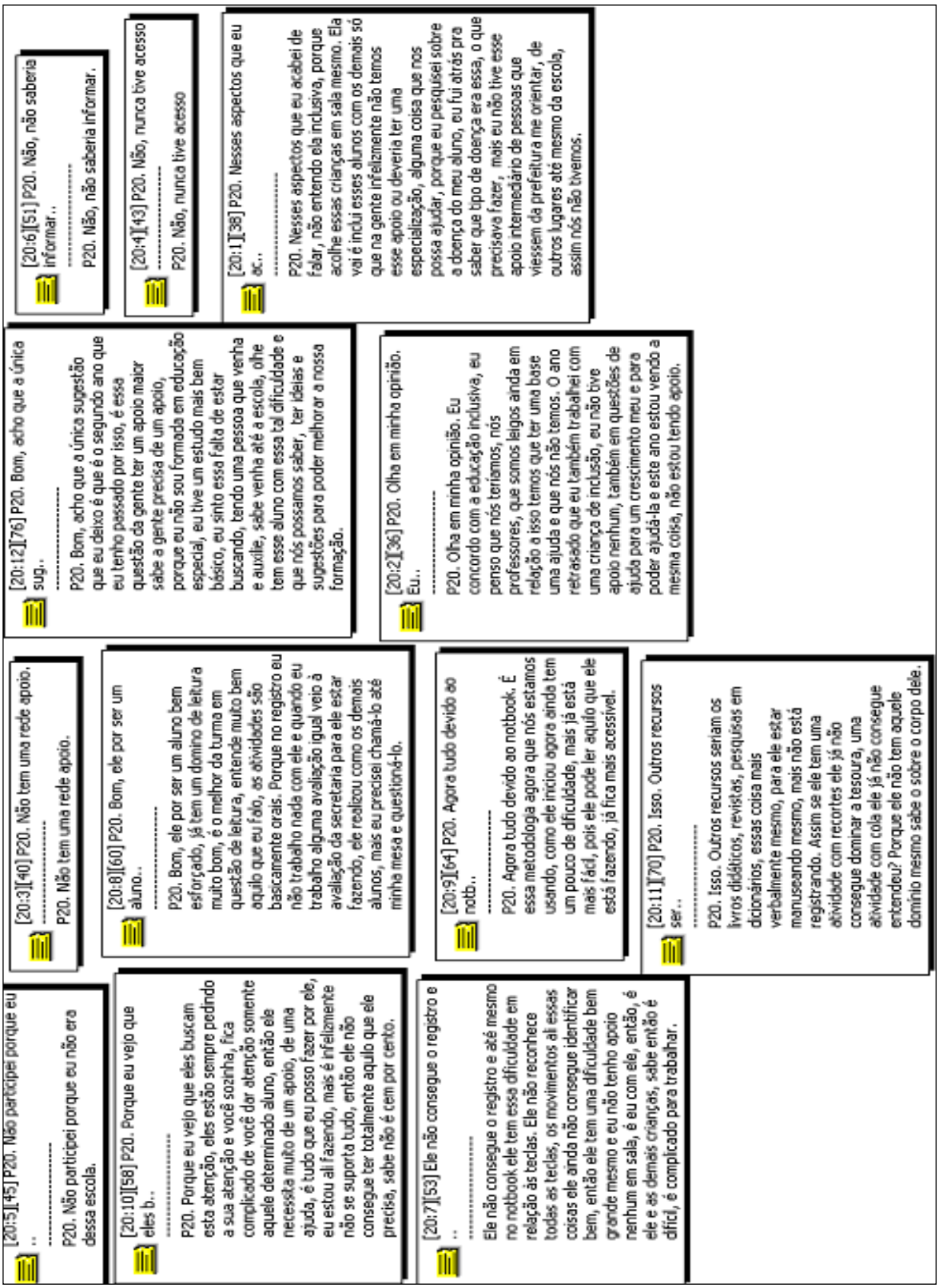


PROFESSORA FRANCIELE P17.

PROFESSORA ISALITA P18.

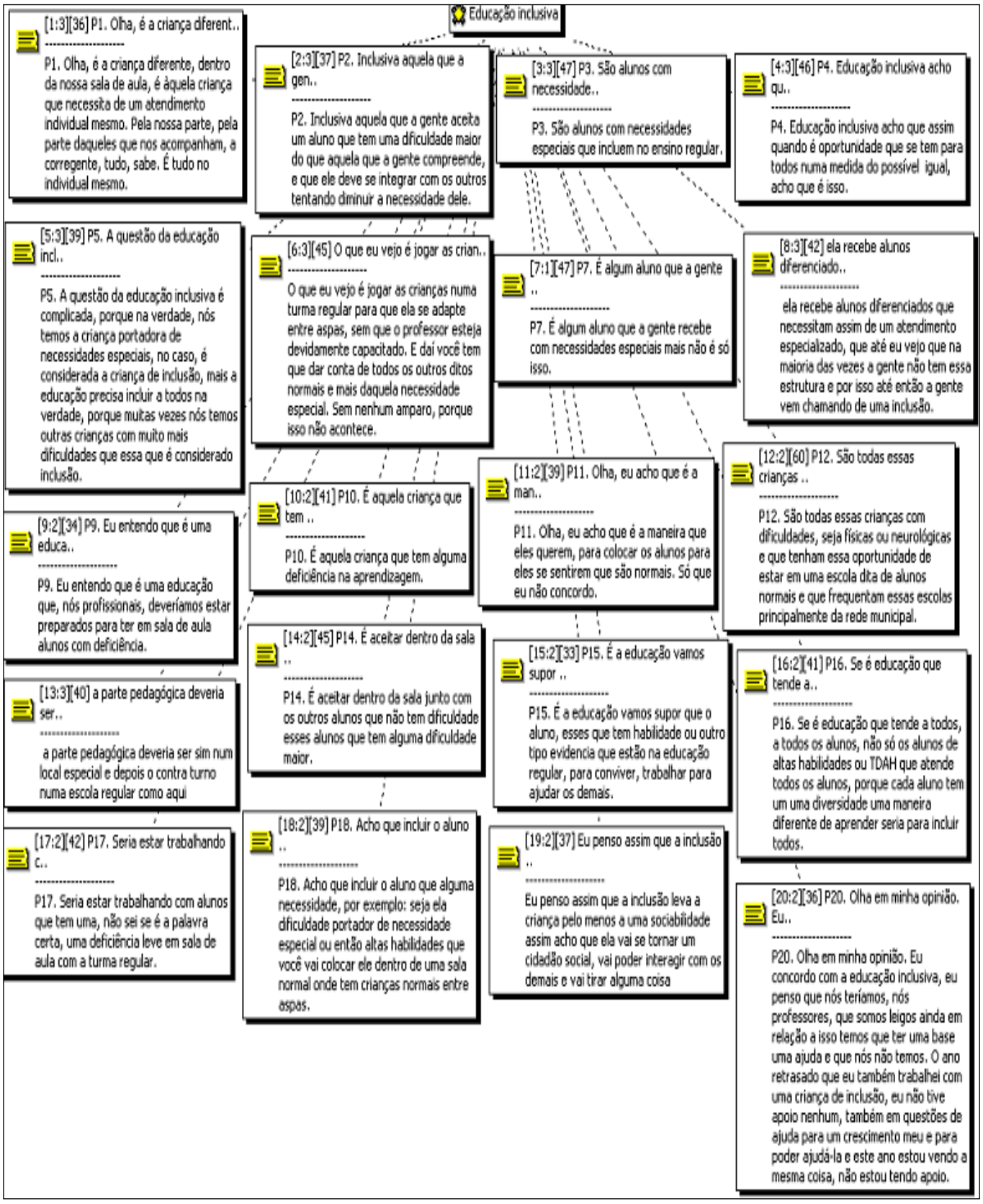


PROFESSORA ISABELA P19.

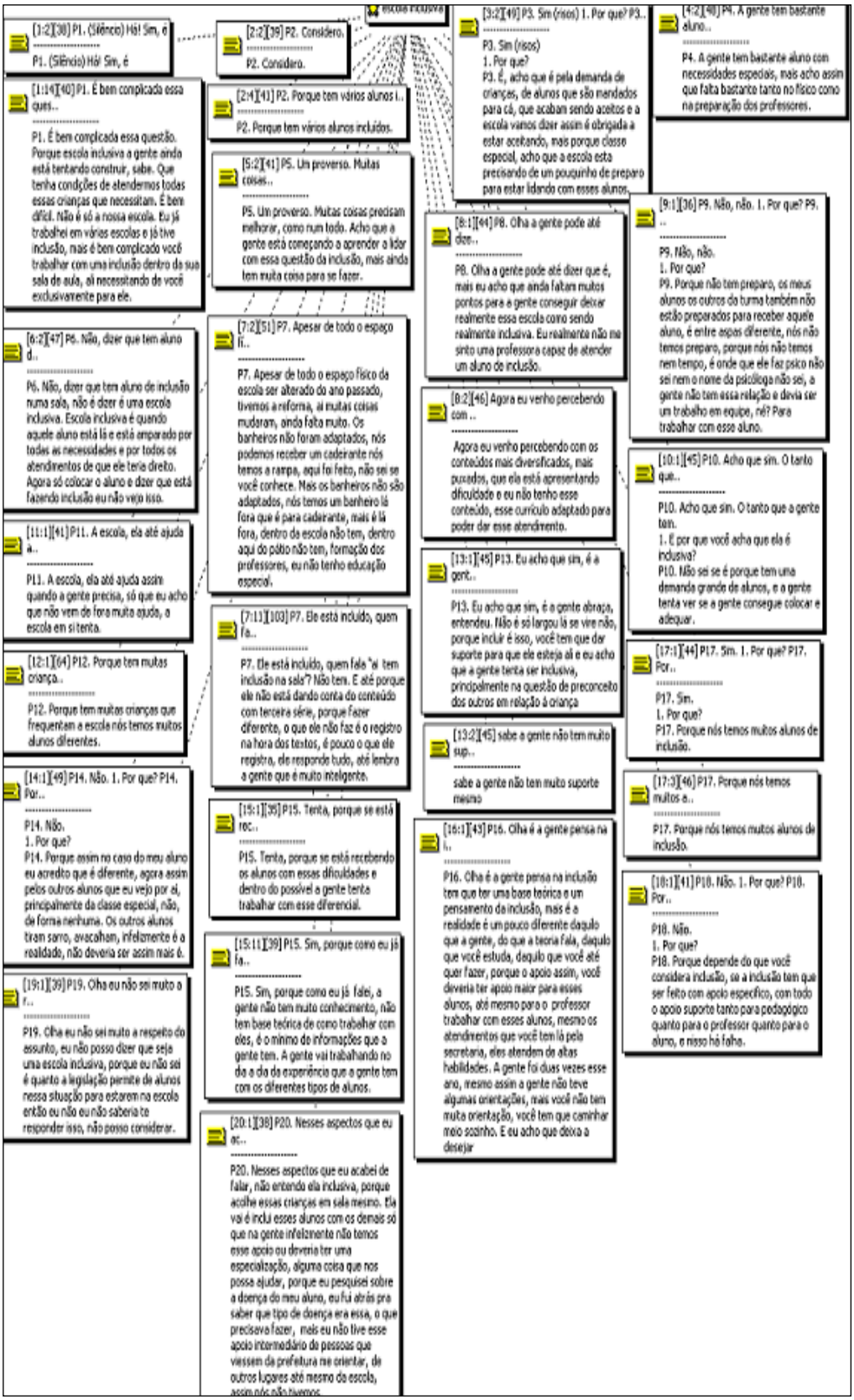


PROFESSORA ISABEL P20.

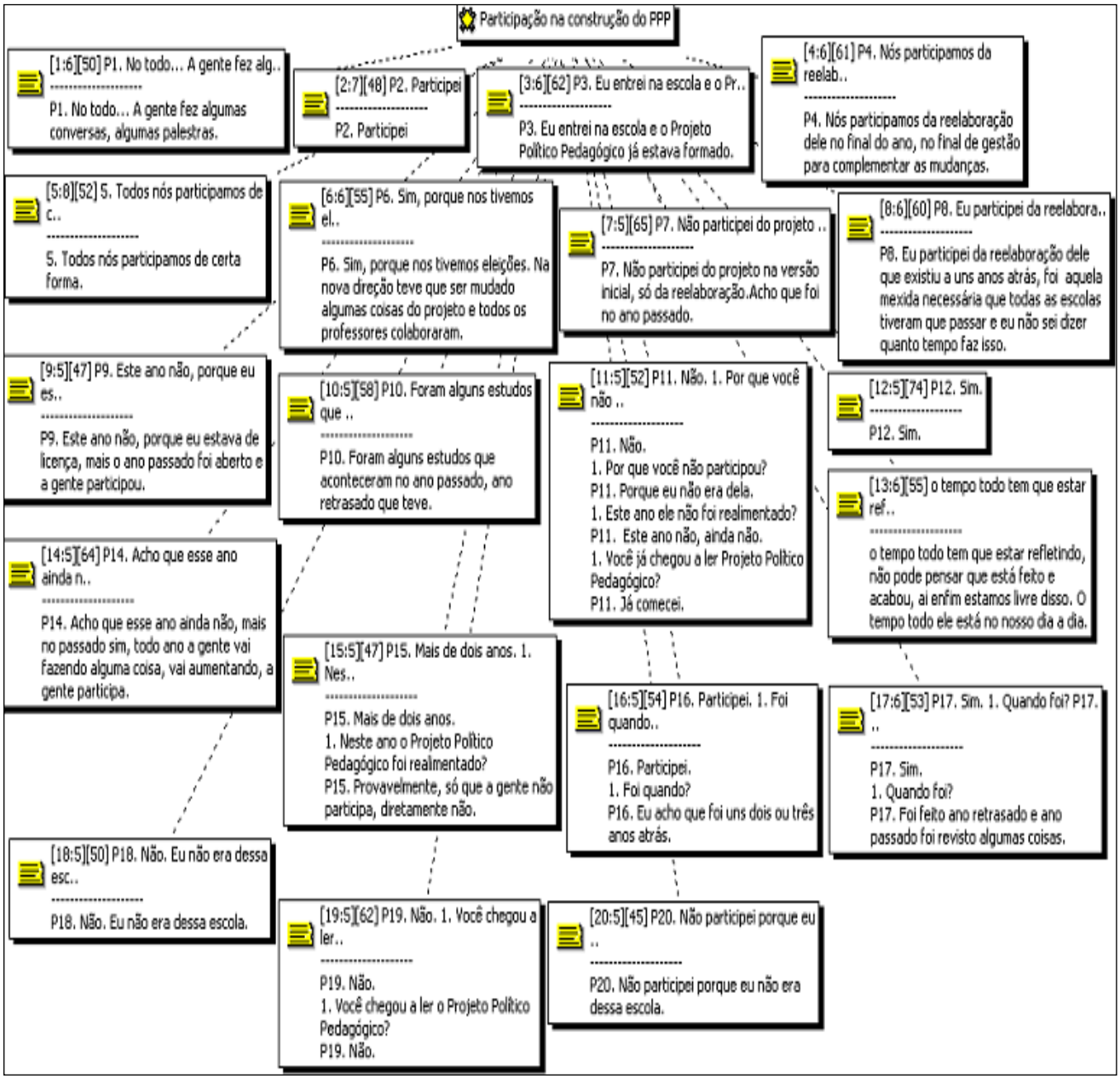
APÊNDICE E: REDES POR TEMAS/INDICADORES



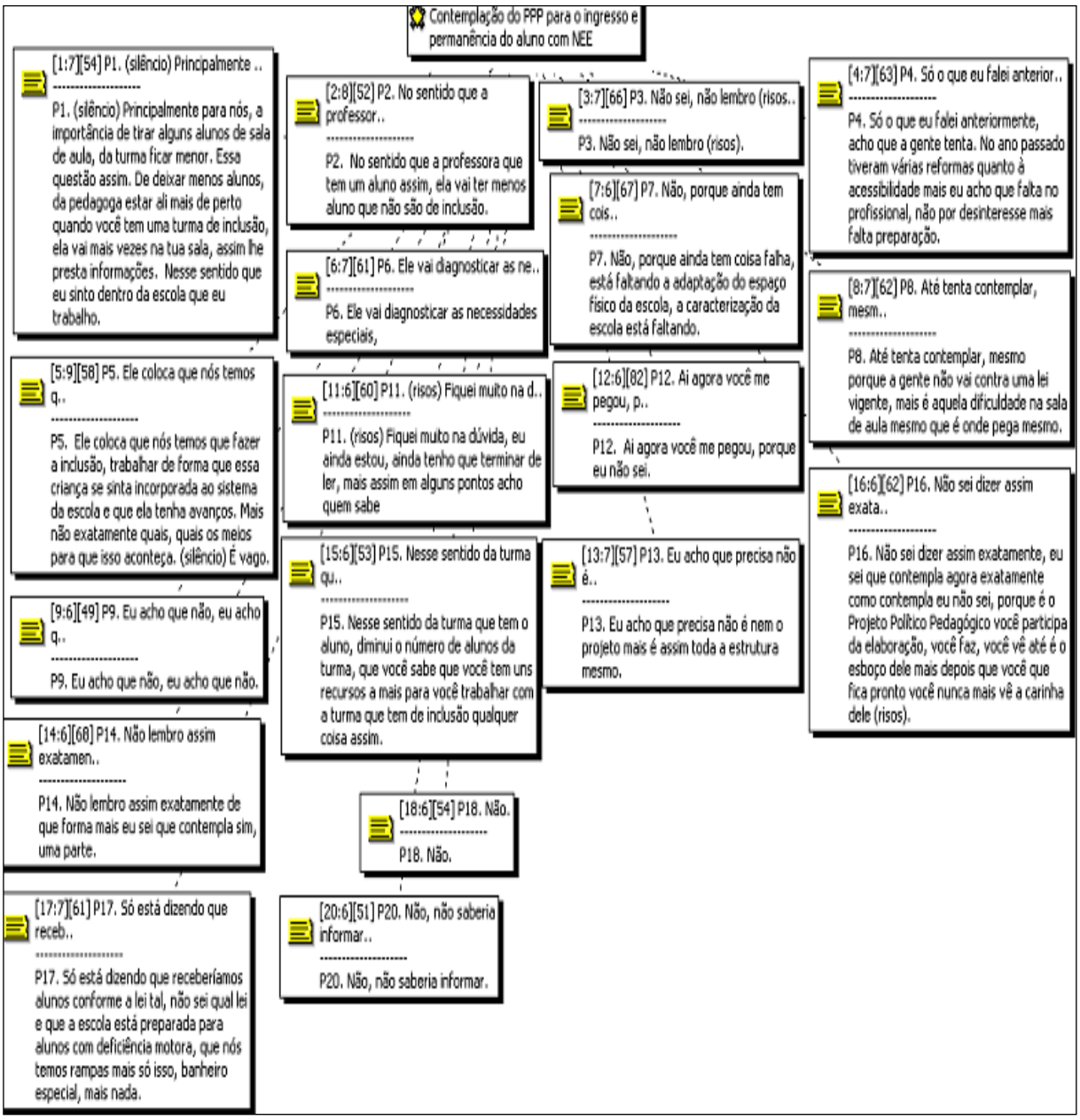
EDUCAÇÃO INCLUSIVA.



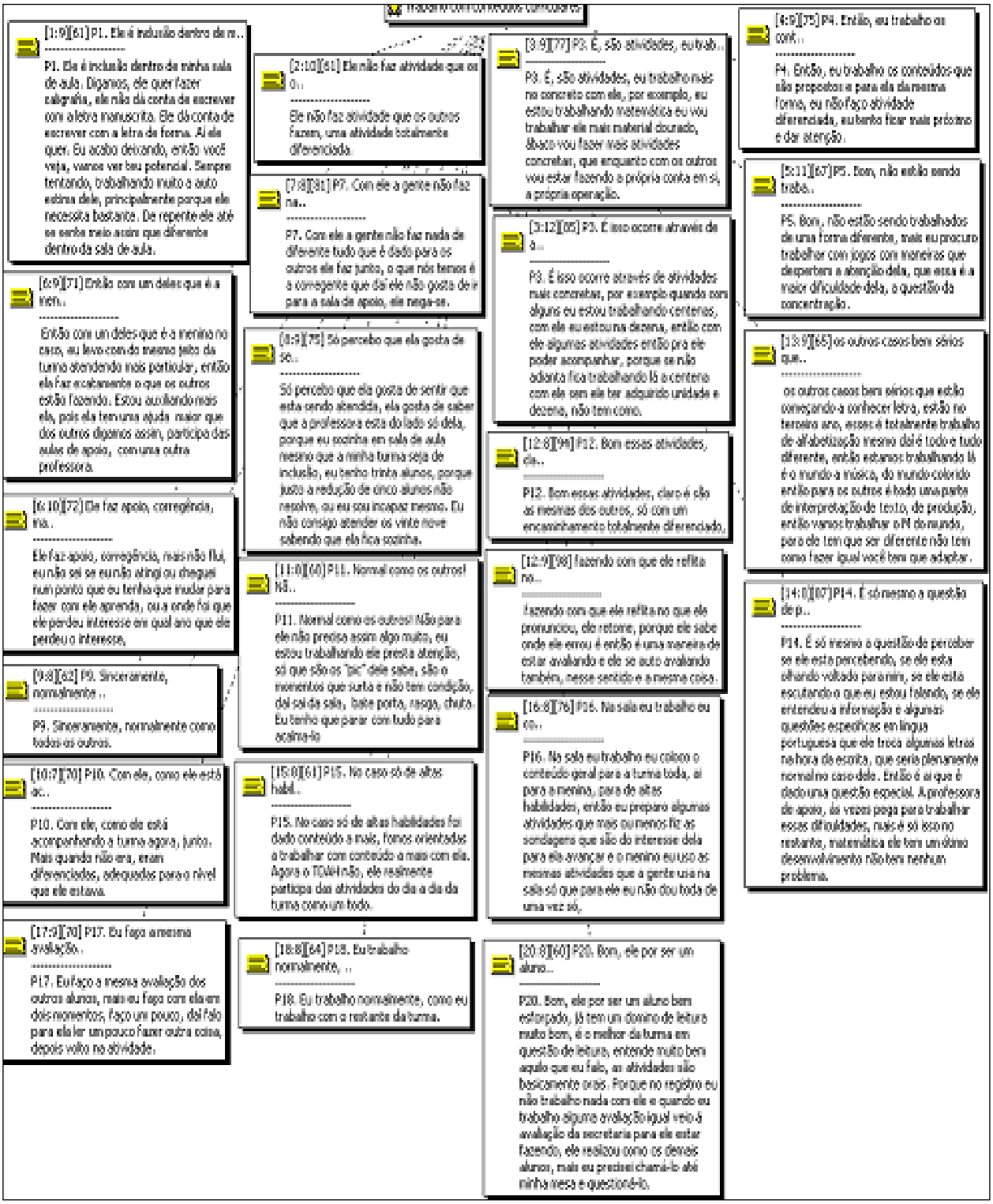
ESCOLA INCLUSIVA



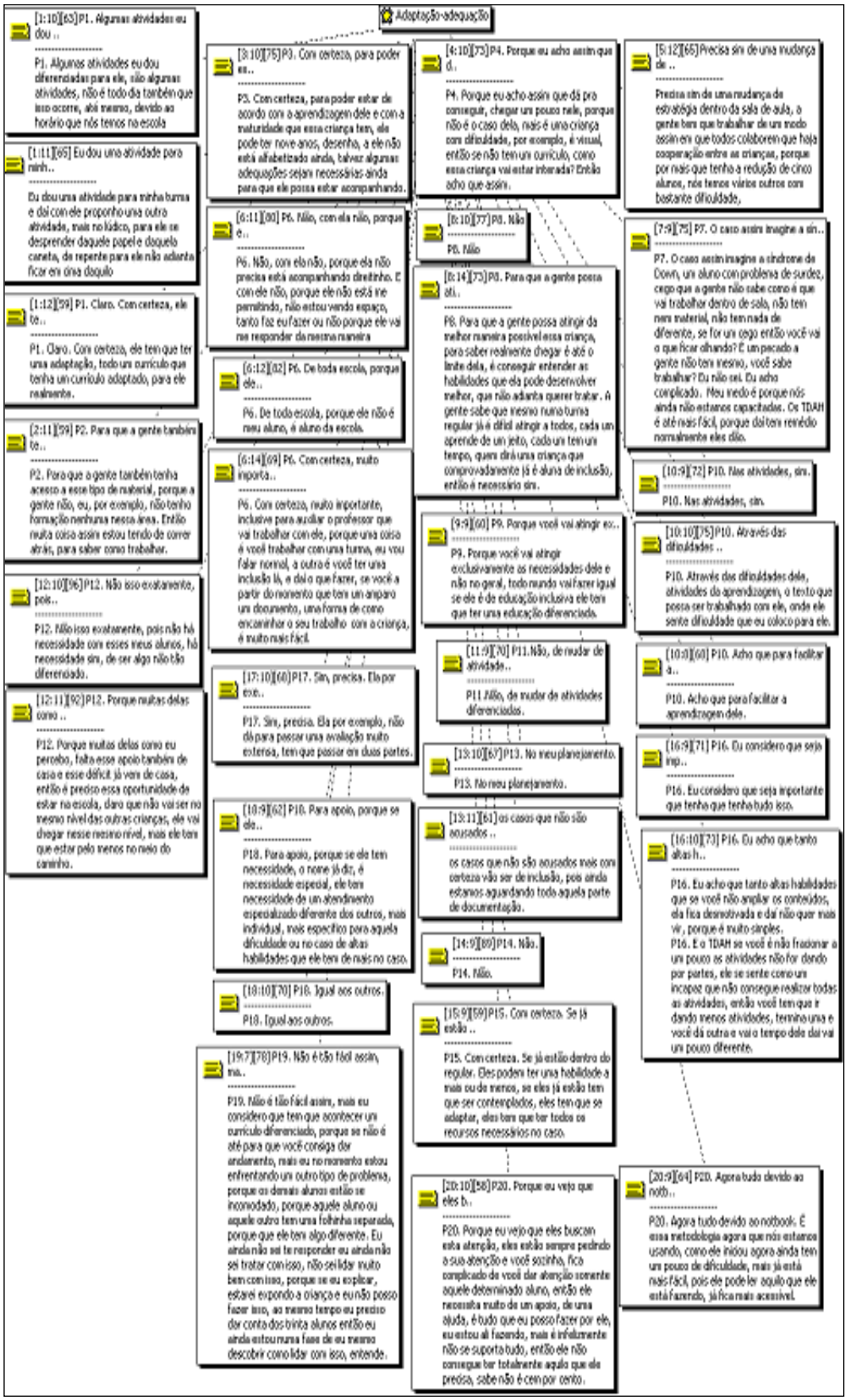
PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA



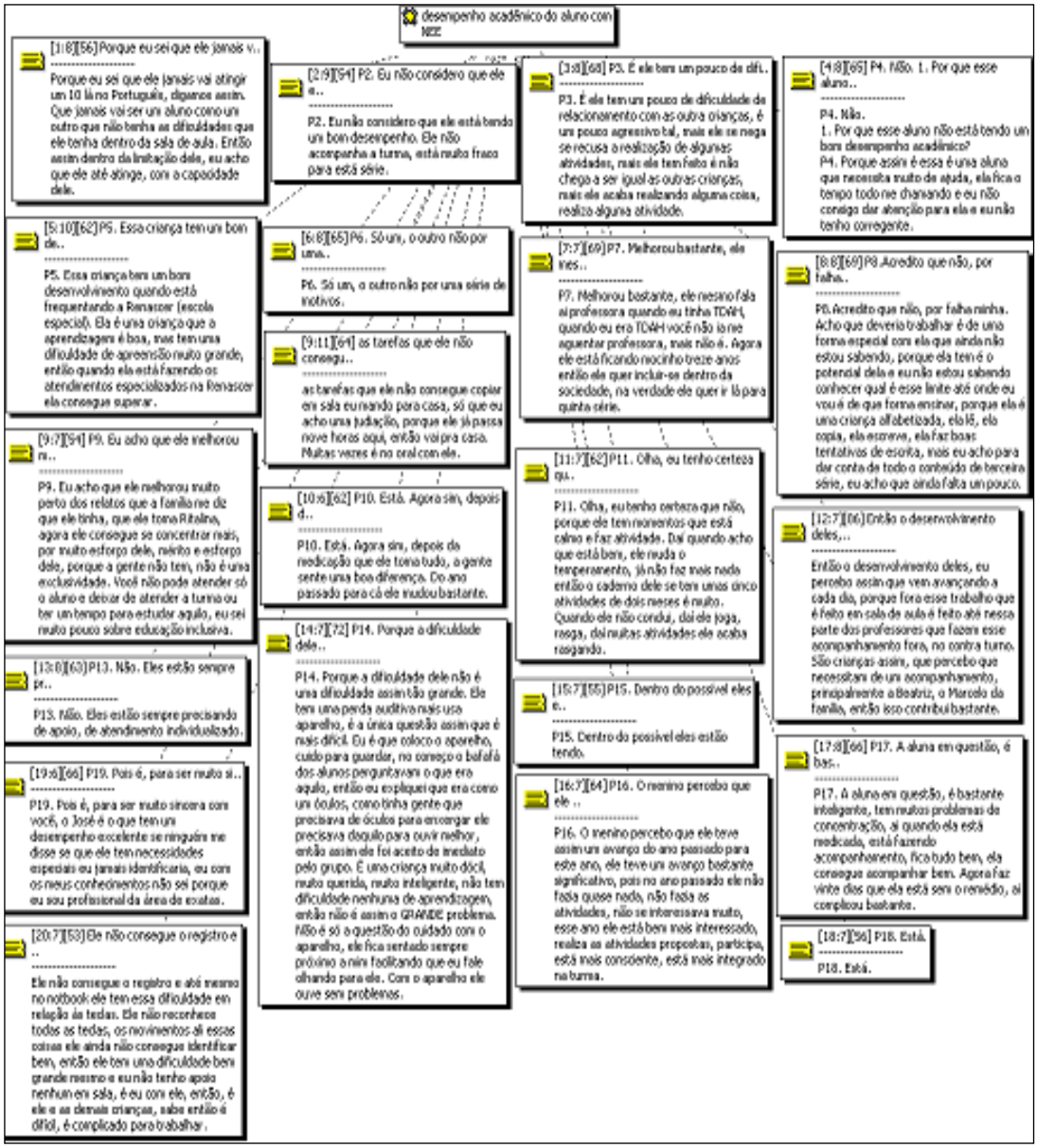
CONTEMPLAÇÃO NO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O INGRESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO COM NEE.



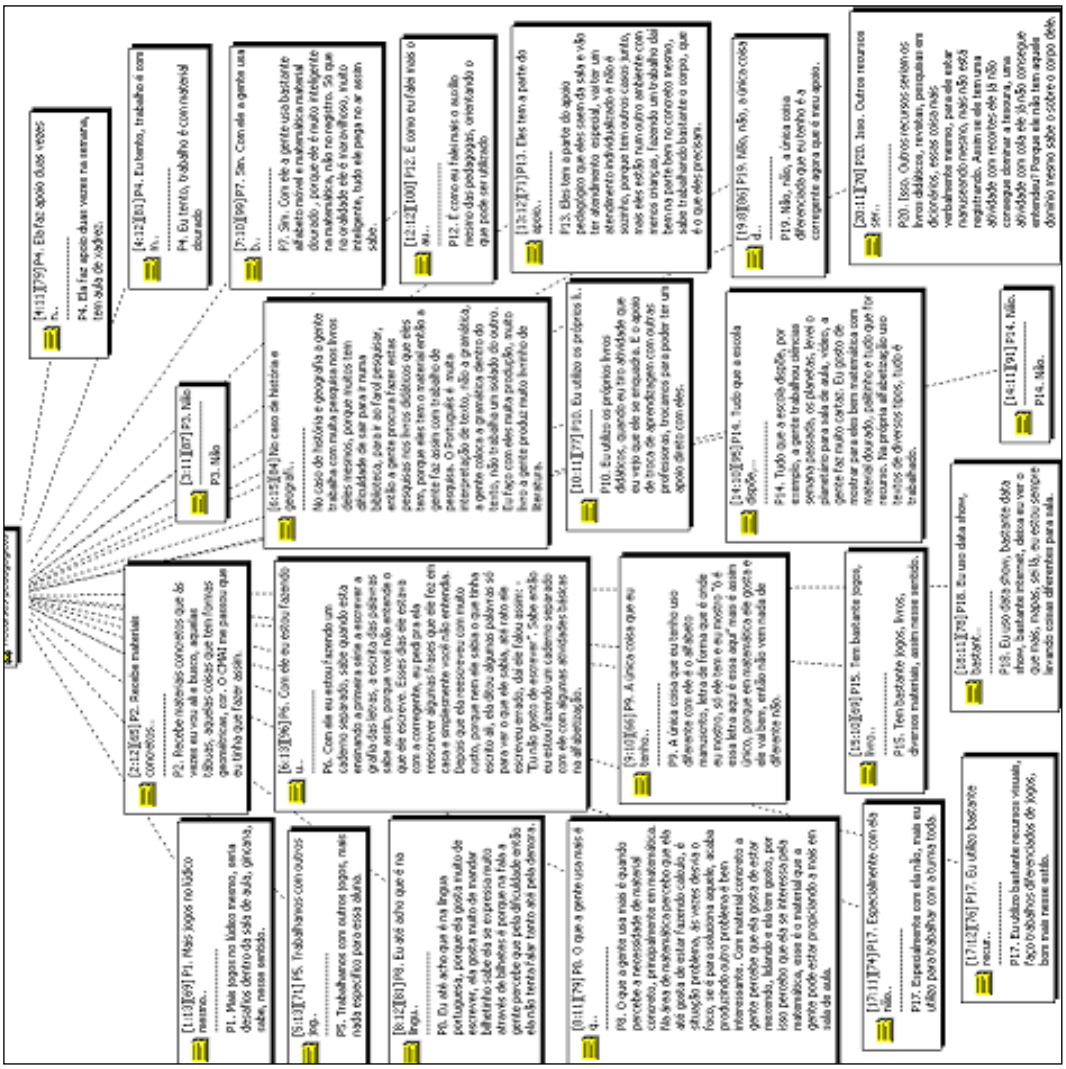
TRABALHO COM CONTEÚDOS CURRÍCULARES.



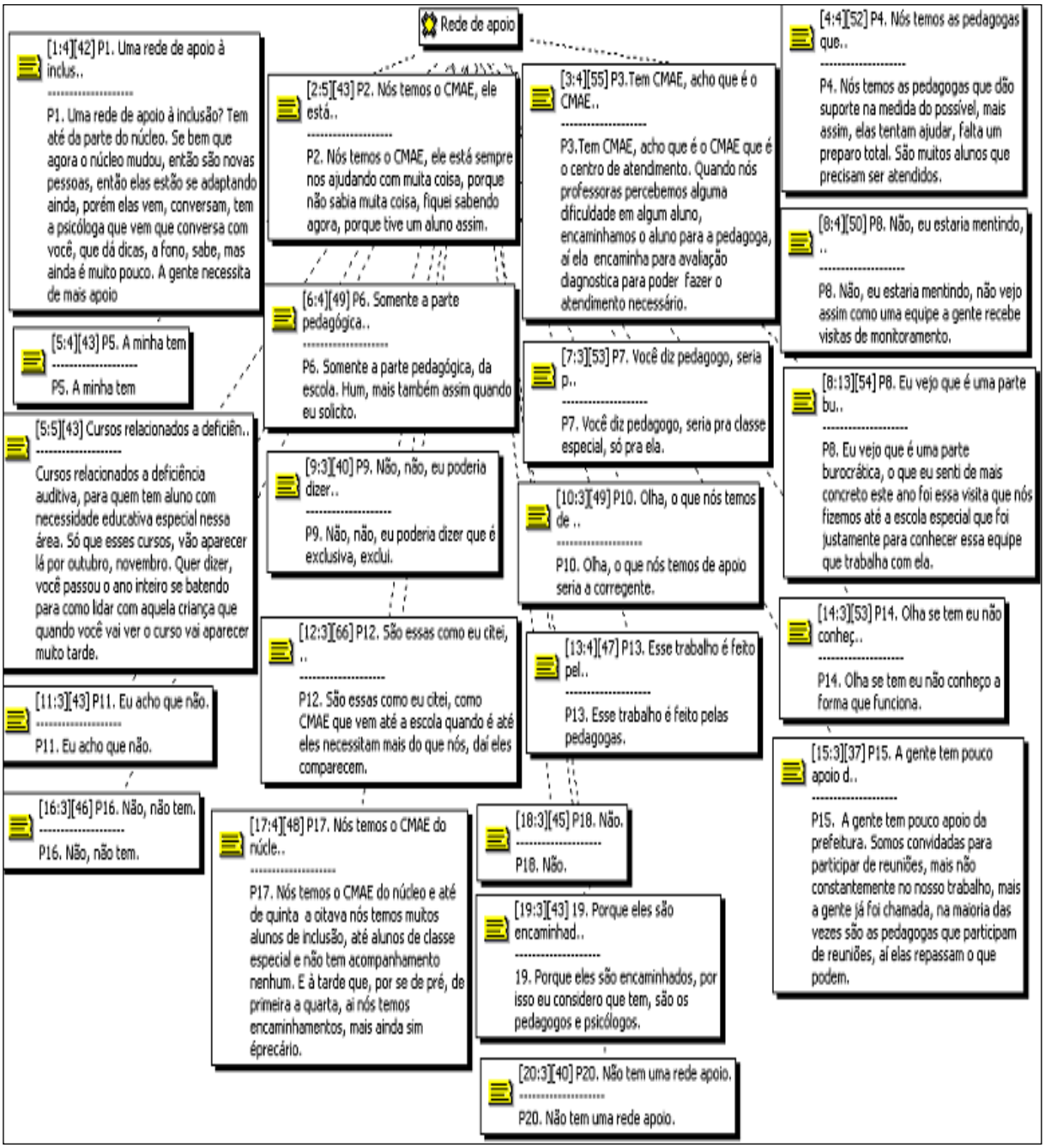
ADAPTAÇÃO/ADEQUAÇÃO/FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR.



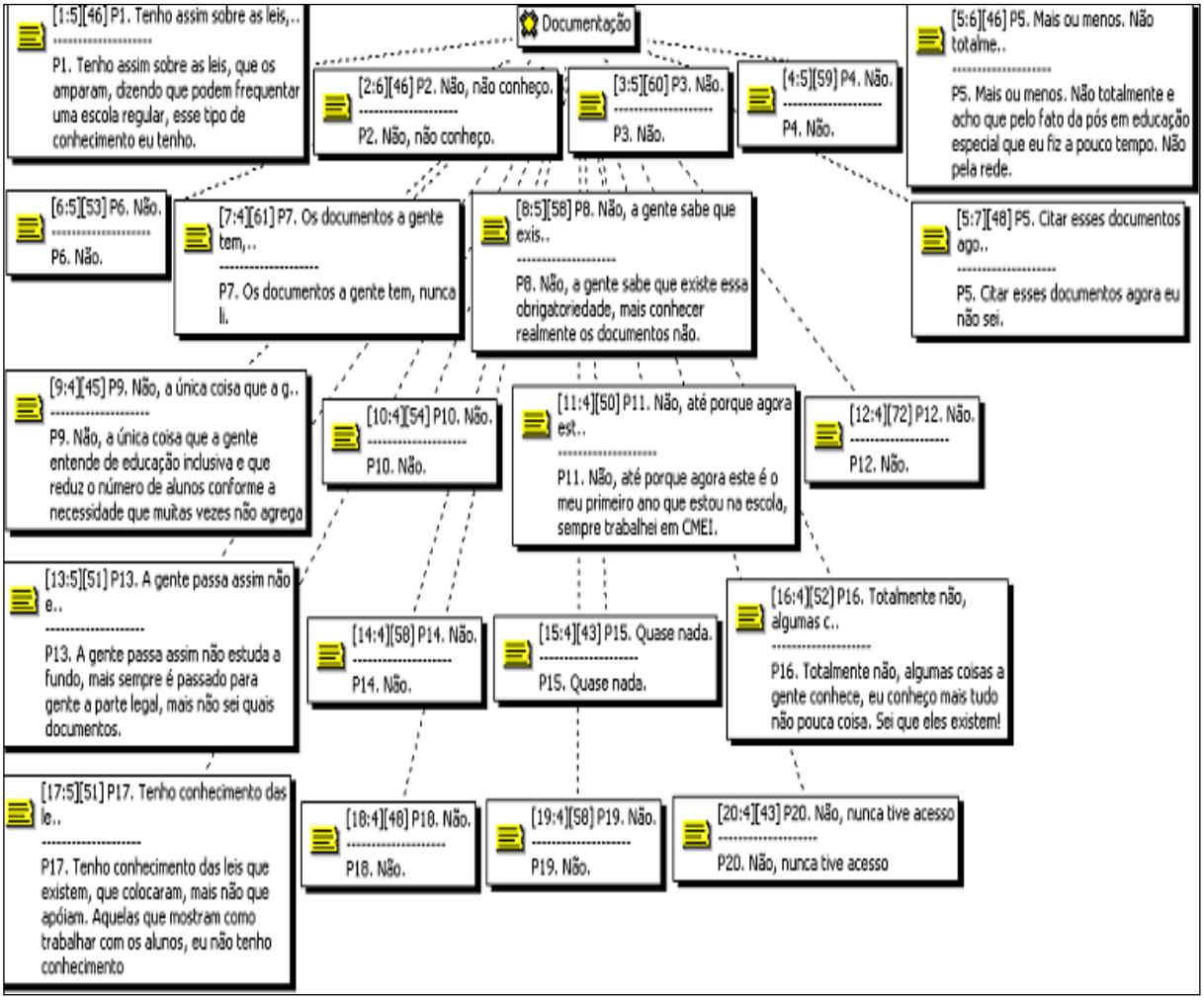
DESEMPENHO ACADÊMICO DO ALUNO COM NEE.



RECURSOS PEDAGÓGICOS.



REDE DE APOIO.



CONHECIMENTO SOBRE OS DOCUMENTOS QUE AMPARAM O ALUNO COM NEE.

ANEXOS

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Av. João Gualberto, 623 – 6.º andar - Torre B
80030-000 Alto da Glória Curitiba PR
Tel 41 3350-3108 Fax 3350-3130
www.curitiba.pr.gov.br

Ofício n.º 056/2009-SME-GE

Curitiba, 05 de maio de 2009.

Prezada Senhora:

Em atenção à solicitação de autorização para desenvolvimento de pesquisa científica a ser realizada pelas pesquisadoras Vanessa Caroline da Silva e Laura Ceretta Moreira, nas Escolas Municipais:
, informamos que somos favoráveis.
Estamos cientes que os sujeitos de pesquisa serão professores que atuam nas turmas de 3.º e 5.º anos do ensino fundamental de 9 anos ou nas 1.ª e 2.ª etapas do ciclo II do ensino fundamental de 8 anos, que recebem alunos com necessidades educacionais especiais e que o presente trabalho deve seguir a resolução n.º 196/96 do CNS e complementares. Os resultados da pesquisa deverão ser apresentados à chefia do NRE – Boa Vista.

Meroujy Giacomassi Cavet,
Superintendente de Gestão Educacional.

À Senhora
Dra. Liliana Maria Labronici
Coordenadora do CEP/SD
Universidade Federal do Paraná
Curitiba - Paraná

Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências da Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa

Curitiba, 01 de julho de 2009.

Ilmo (a) Sr. (a)
Vanessa Caroline da Silva

Nesta

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos que o Projeto de Pesquisa intitulado **"Currículo na Escola Inclusiva: perspectivas e possibilidades"** está de acordo com as normas éticas estabelecidas pela Resolução CNS 196/96, foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, em reunião realizada no dia 24 de junho de 2009 e apresentou pendência(s). Pendência(s) apresentada(s), documento(s) analisado(s) e projeto aprovado em 01 de julho de 2009.

Registro **CEP/SD**: 750.085.09.06 **CAAE**: 2177.0.000.091-09

Conforme a Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

Data para entrega do relatório final ou parcial: 01/01/2010.

Atenciosamente

Profª. Drª. Liliana Maria Labronici
Coordenadora do Comitê de Ética em
Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde

Profª. Dra. Liliana Maria Labronici
Coordenador do Comitê de Ética
CEP/UFPR

Rua Padre Camargo, 280 – Alto da Glória – Curitiba-PR – C EP 80060-240
Fone: (41)3360-7259 – e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo