



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL – PPGE/MP**

**PLANEJAMENTO CURRICULAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
UM ESTUDO DE CASO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

SHELEY CRISTINA CORRÊA DA SILVA

BRASÍLIA, novembro de 2020

**PLANEJAMENTO CURRICULAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
UM ESTUDO DE CASO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

SHELEY CRISTINA CORRÊA DA SILVA

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Curso de Pós-Graduação – Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, com habilitação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

Grupo de Pesquisa: Currículo e Processo Formativo:
Inovação e interdisciplinaridade – FE/UnB

Orientador: Prof. Dr. Francisco Thiago Silva

BRASÍLIA, novembro de 2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo (a) autor(a)

SS586p SILVA, SHELEY CRISTINA CORRÊA DA
 PLANEJAMENTO CURRICULAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM
ESTUDO DE CASO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL / SHELEY CRISTINA
CORRÊA DA SILVA;
Orientador FRANCISCO THIAGO SILVA. -- Brasília, 2020.
 257 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação
-- Universidade de Brasília, 2020.

 1. Adequação Curricular. 2. Currículo. 3. Deficiência
Intelectual. 4. Educação. 5. Inclusão. I. SILVA, FRANCISCO
THIAGO, orient. II. Título.

SHELEY CRISTINA CORRÊA DA SILVA

**PLANEJAMENTO CURRICULAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
UM ESTUDO DE CASO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Francisco Thiago Silva – Orientador
PPGE - MP – Faculdade de Educação / UnB**

**Liliane Campos Machado – Membro Interno
PPGE - MP – Faculdade de Educação / UnB**

**Prof.^a Dr.^a Sinara Pollom Zardo – Membro Externo
PPGE – Faculdade de Educação / UnB**

**Prof.^a Dr.^a Lívia Freitas Fonseca Borges – Suplente
PPGE – Faculdade de Educação / UnB**

Brasília, novembro de 2020

Este trabalho é dedicado aos milhares de vítimas que perderam suas vidas e aos que sofreram essas perdas causadas pela falta de empatia com o próximo e pela irresponsabilidade das ações humanas durante a pandemia provocada pelo novo coronavírus.

A educação social superará a deficiência.

Vigotski (1997, p. 82)

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por me fazer abençoada e por colocar no meu caminho pessoas que me acompanham e torcem pelo meu sucesso. Agradeço carinhosamente

Aos meus familiares... Meus honrados ancestrais por quem a vida passou até mim; meus pais Silvestre, de quem herdei a paciência e a resiliência e Madalena, de quem herdei a fé, a gratidão e o amor ao próximo; meus tios e tias, nove irmãos do meu pai e nove da minha mãe, que me trazem lembranças de esforço e amor dedicados à união da nossa família, mesmo com os desentendimentos e incompatibilidades de ideias, pensamentos, religiões e a quem homenagem tomando emprestado seus nomes e utilizando na pesquisa como fictícios.

Às Minhas irmãs Sheyla Cristina e Lindsey Cristina, que caminham comigo, cumprindo suas missões de irmã mais nova e irmã mais velha dando conselhos, exemplos e até contraexemplos, mesmo quando eu ainda não sabia reconhecer isso. E que também incluíram meus cunhados Valdair e Anderson na família para nos presentear com os nossos bens mais preciosos: minhas sobrinhas Heloá e Arwen e meus sobrinhos Heitor e Aaron.

À Minha terceira irmã escolhida por Deus e especialmente inserida na minha história, Aline Lílian da Silva, em quem me inspiro como exemplo de fé, perseverança e resiliência.

Aos meus amigos de ontem e de hoje... Elisângela Fernandes, Jefferson, Ívina e Ramon, Cristina e Tidinha.

Aos meus companheiros de caminhada... Michelle Faria Nunes, psicóloga com quem trabalhei na EEAA e que me abriu os olhos para as diferentes formas de aprender das crianças e para caminhos na inclusão escolar. Rogério Moreira e Érika; Marcia Gilda e Edna; Marilene; Gisele, Michelly Kemilly, Eliene, Eliane Daniel que tanto me incentivaram nesse projeto de ser Mestre e outros tantos que me acompanham nessa dura tarefa de ensinar no Brasil. À Conceição, minha terapeuta que tanto me ajudou a manter a saúde mental e emocional, principalmente no contexto de pandemia.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal por conceder-me o afastamento remunerado para estudos, sem o qual não seria possível para mim a conclusão deste mestrado e aos funcionários do Setor de Afastamento da EAPE que sempre trouxeram de forma muito carinhosa orientações seguras, com a antecedência necessária e acima de tudo, com tanta competência.

Às minhas “colegas de escola”... Alessandra, Edna, Eveline, Juliângela e Kellen, meninas do grupo de pesquisa, e o Aurênio. Parcerias nos momentos de estudo, de trabalho, de confraternizações e de angústias.

À Minha “escola”... Ao professor Francisco Thiago Silva que me acolheu, atendeu, entendeu, preparou e incentivou; à professora Livia Borges pelos conselhos e advertências sempre apresentados com tanto respeito e carinho; à professora Sinara, pelo gentil compartilhamento do seu amplo conhecimento sobre Inclusão Escolar; à professora Liliane Machado e ao Professor Francisco Herrera pelo exemplo de humildade e sabedoria.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional por me proporcionar os ótimos momentos de reflexão, de estudos e pelos excelentes professores que se dedicaram a nos tornar especialistas em valorizar vidas.

Ao meu primeiro e único namorado... Wesley, meu marido por quem sou apaixonada há mais de 16 anos. Meu incentivador e principal motivo da realização e concretização desse sonho de ser Mestre. Não só uma companhia, uma parceria cheia de fidelidade e cumplicidade. Sonhamos e realizamos, juntos, nossa história. A metade que me completa, assim como Mário e Peach, Link e Zelda, Jill Valentine e Carlos Oliveira, Tidus e Yuna, Cloud e Aerith, Squall e Rinoa, Nathan Drake e Elena Fisher, Liu Kang e Kitana...

RESUMO

Esta pesquisa traz como objetivo compreender o modo como o professor regente define e seleciona o currículo para estudantes com deficiência intelectual. O estudo foi realizado por meio da análise do processo de construção e de preenchimento do instrumento Formulário de Registro das Adequações Curriculares (FAC), cuja utilização se dá no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal. Esse planejamento refere-se às modificações de níveis e natureza específicos para cada tipo de estudante, respeitando-se suas particularidades identitárias. Nesse sentido, foi dada prioridade à Deficiência Intelectual, cuja complexidade nas modificações é maior, já que se concentram nas adaptações metodológica e curricular. Para alcançar os objetivos desta investigação, foram utilizados questionários e entrevistas para captar as impressões dos profissionais do ambiente escolar ligados ao preenchimento do FAC e para descobrir qual sua utilidade na realização do trabalho do docente. Além disso, a análise de documentos foi realizada como forma de buscar informações complementares para a caracterização do ambiente da pesquisa e da atuação dos principais envolvidos. As fontes documentais escolhidas foram o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar, os FAC já preenchidos dos estudantes com Deficiência Intelectual matriculados na escola, além de documentos normativos e regulatórios utilizados pelos profissionais dos Serviços de Apoio à Aprendizagem (SAA) na concretização da Inclusão Escolar. A abordagem qualitativa foi a metodologia de pesquisa adequada para realização desta tarefa, na qual foi utilizado como procedimento o Estudo de Caso (YIN, 2001) de uma instituição pública que atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal. Para tanto, a pesquisa sustenta-se no referencial teórico concernente aos dois eixos que a compõem. Os estudos de Apple (2006), McKernan (2009), Sacristán (2017), Saviani (2013) e Silva (2011) foram utilizados para fundamentar o Eixo de Currículo e Organização do trabalho pedagógico. Além disso, as pesquisas de Carvalho (2008), Freire (1996), Mantoan (2003) e Tunes (2007) oferecem o aporte teórico para o Eixo Inclusão Escolar e Deficiência Intelectual. A partir da questão “de que forma se dá o preenchimento do ‘Formulário de Registro das Adequações Curriculares’ para estudantes com Deficiência Intelectual, realizado pelo professor regente?” buscou-se confrontar os pressupostos, dos quais se destaca a falta de compreensão do docente sobre alguns campos do formulário, além da sua função na promoção da Inclusão Escolar. Como decorrência desta pesquisa, destaca-se a necessidade de reformulação do registro do planejamento curricular para os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação e de desburocratização desses tipos de documentos para que se tornem uma ferramenta de acompanhamento do desenvolvimento escolar dos estudantes. Apresentam-se, então, dois produtos técnicos resultantes das análises propostas. O primeiro deles é a proposta de um curso de formação continuada para os docentes sobre o planejamento curricular para estudantes com Deficiência Intelectual. O segundo se trata da proposição de um instrumento de registro que retrate as reais possibilidades do estudante com Deficiência Intelectual e que contribua para o acompanhamento e a continuidade do seu desenvolvimento ao longo dos anos de escolarização.

Palavras-chave: Adequação Curricular. Currículo. Deficiência Intelectual. Educação. Inclusão.

ABSTRACT

This research aims to understand the way in which the conducting teacher defines and selects the curriculum for students with intellectual disabilities. The study was carried out by analyzing the process of construction and filling in the Curriculum Adequacy Registration Form (CARF) instrument, which is used within the public school system in the Federal District. The study was carried out by analysis of the process of construction and filling in the Curriculum Adequacy Registration Form (CARF) instrument, whose usage is given within the public school system in the Federal District. This planning refers to changes in specific levels and nature for each type of student, respecting their identity particularities. In this sense, priority was given to Intellectual Disability, whose complexity in modifications is greater, since they focus on methodological and curricular adaptations. To achieve the objectives of this investigation, questionnaires and interviews were used to capture the impressions of professionals in the school environment linked to the filling of the FAC and to find out what their usefulness in carrying out the teacher's work. Furthermore, the analysis of documents was carried out as a way to seek complementary information to characterize the research environment and the performance of the main participants. The documentary sources chosen were the Pedagogical Political Project (PPP) of the school institution, the CARFs already filled in by students with Intellectual Disabilities enrolled in the school, in addition to normative and regulatory documents used by the professionals of the Support Services for Learning (SSL) in the implementation of the School Inclusion. The qualitative approach was the appropriate research methodology to carry out this task, in which it was used, as procedure, the Case Study (YIN, 2001) of a public institution that serves students in the early years of Elementary and Middle Schools in the Federal District. Therefore, the research is sustained on the theoretical reference concerning the two axes that compose it. The studies by Apple (2006), McKernan (2009), Sacristán (2017), Saviani (2013) and Silva (2011) were used to support the Axis of Curriculum and Organization of pedagogical work. In addition, the research by Carvalho (2008), Freire (1996), Mantoan (2003) and Tunes (2007) offer the theoretical support for the School Inclusion and Intellectual Disability Axis. Based on the question "How does the 'Curriculum Adequacy Registration Form' for students with Intellectual Disabilities is filled by the conducting teacher?" we sought to confront the assumptions, of which highlight the lack of understanding of the teacher about some fields of the form, in addition to their role in promoting School Inclusion. As a result of this research, the need to reformulate the registration of curricular planning is highlighted for students with Disabilities, Autism Spectrum Disorder and/or with High Skills/Giftedness and reducing the bureaucracy of these types of documents, so that they become a monitoring tool of the school development of the students. Then, two technical products resulting from the proposed analyzes are presented. The first of them is the proposal for a continuing education course for teachers on curriculum planning for students with Intellectual Disabilities. The second is the proposal of a recording instrument that portrays the real possibilities of students with Intellectual Disabilities and that contributes to the monitoring and continuity of their development throughout the years of schooling.

Key-words: Curriculum Adequacy. Curriculum. Intellectual Disability. Education. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos Trabalhos de acordo com os Eixos Teóricos Identificados	33
Figura 2 – linha do tempo dos principais marcos legais.....	38
Figura 3 – Organização da Educação Especial articulada ao Ensino Regular – SEEDF	76
Figura 4 – Modelo explicativo proposto por Sacristán	94
Figura 5 – Campo de assinaturas do FAC	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas na escola	108
Gráfico 2 – Regime de trabalho dos professores na escola de pesquisa.....	109
Gráfico 3 – Conceitos privilegiados pelos docentes.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas que discutem Currículo	34
Quadro 2 – Pesquisas que discutem Adequação Curricular	34
Quadro 3 – Pesquisas que discutem Deficiência Intelectual	34
Quadro 4 – Pesquisas que discutem Currículo e Adequação Curricular	35
Quadro 5 – Pesquisas que discutem Adequação Curricular e Deficiência Intelectual	35
Quadro 6 – Pesquisas que discutem Currículo e Deficiência Intelectual	36
Quadro 7 – Pesquisas que discutem Currículo, Deficiência Intelectual e Adequação Curricular	36
Quadro 8 – PNEE Comparativo: Proposição	52
Quadro 9 – PNEE Comparativo: Valores e Princípios	53
Quadro 10 – PNEE Comparativo: Educação Especial	54
Quadro 11 – PNEE Comparativo: Implementação	56
Quadro 12 – PNEE Comparativo: Público-Alvo	59
Quadro 13 – PNEE Comparativo: Organização do AEE	65
Quadro 14 – Serviços e Espaços da Educação Inclusiva do DF	85
Quadro 15 – Estratégia de Matrícula SRG – SEEDF	87
Quadro 16 – Serviços e Espaços da Educação Inclusiva do DF	88
Quadro 17 – Possibilidade de Organização Semanal/Professor de anos iniciais	111
Quadro 18 – Rotina de Regência da Turma de 5º ano	112
Quadro 19 – Participantes das Entrevistas	115
Quadro 20 – Impressões do docente sobre o Formulário de Adequação Curricular: Subcategorias	125
Quadro 21 – Campo 2 preenchido pela Docente F/Estudante Sidney 11 anos	126
Quadro 22 – Campo 4 preenchido pela Docente H/Estudante Silvestre 11 anos	130
Quadro 23 – Campo 5 preenchido pela Docente B/ Estudante Sirlei 11 anos	131
Quadro 24 – Concepções Docentes sobre o Currículo: Subcategorias	138
Quadro 25 – Subcategorias da categoria: Formação docente e a elaboração do produto técnico	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Educação Básica do Distrito Federal	77
Tabela 2 – Classe Comum x Classe Exclusiva.....	78
Tabela 3 – Matrículas da Educação Especial X IDH e IVS/Distrito Federal	81
Tabela 4 – Matrículas Educação Especial X IDH e IVS	82
Tabela 5 – Evolução Anual de Matrículas e Resultados	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
AAMR	<i>American Association on Mental Retardation</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEE	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFN	Currículo Funcional Natural
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EEAA	Equipe de Especializada de Apoio à Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAC	Formulário de Registro das Adequações Curriculares
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
IFBrM	Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OP/SEAA	Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
OP/EE	Orientação Pedagógica da Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Decenal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEE/1994	Política Nacional de Educação Especial de 1994
PNEE/2018	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida
PNEE/PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEESP	Secretaria de Estado de Educação Especial
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Encontro da Pesquisadora com o objeto de estudo	23
Apresentação do Processo Investigativo.....	29
1 ESTADO DA ARTE: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E CURRÍCULO.....	31
1.1 Busca e categorização das pesquisas acadêmicas da BDTD.....	32
1.2 O contexto histórico e político	37
1.3 Abordagem do Atendimento Educacional Especializado.....	42
1.4 Currículo, Educação Especial e Adequação Curricular.....	43
2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE COMPARADA	49
2.1 Da conquista ao retrocesso: três versões comparadas	51
2.2 Organização da Educação Especial no Distrito Federal	74
2.2.1 <i>Os Estudantes</i>	74
2.2.2 <i>Os Espaços e os Recursos Humanos</i>	83
3 O CURRÍCULO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	91
3.1 Considerações sobre o campo curricular	91
3.2 Adequação curricular e Deficiência Intelectual	95
4 METODOLOGIA	101
4.1 Estudo Piloto – Momento 1	103
4.2 Caracterização da Instituição Escolar Pesquisada	108
4.3 Caracterização dos Profissionais da Educação na Instituição Escolar da Pesquisa	110
4.4 Organização do Trabalho Pedagógico e Inclusão Escolar	113
4.5 Iniciando o diálogo	114
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	117
5.1 Questionário Docentes - Momento 2.....	118
5.2 Entrevistas com os Docentes – Momento 3.....	124
5.2.1 <i>Impressões do docente sobre o Formulário de Registro das Adequações Curriculares</i>	125
5.2.2 <i>Concepções Docentes sobre o currículo</i>	137

5.2.3	<i>Formação docente e a elaboração do Produto Técnico</i>	145
5.3	Produtos Técnicos	147
5.3.1	<i>Produto Técnico 1 - Curso de Formação Continuada e/ou de Extensão (Apêndice F)</i>	148
5.3.2	<i>Produto Técnico 2 - (Apêndice G)</i>	149
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
	Referências das pesquisas do Estado da Arte	164
	Apêndice A – Quadro de Pesquisas não utilizadas no Estado da Arte.....	170
	Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	172
	Apêndice C – Questionário do Estudo Piloto.....	173
	Apêndice D – Questionário Final Aplicado na Pesquisa.....	174
	Apêndice E - Roteiros das entrevistas semiestruturadas - Profissionais da Educação..	176
	Apêndice F – Produto Técnico 1 - Proposta de Curso de Formação Continuada e/ou Extensão	177
	Apêndice G – Produto Técnico 2 – Sugestão de Formulário para Planejamento Curricular	181
	ANEXOS	198
	Anexo A – Formulário de Adequação Curricular versão 2019.....	198
	Anexo B – Parecer do Comitê de Ética de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília.....	203
	Anexo C – PNEE 2020 - Minuta apresentada para debate público em 2018.....	206

INTRODUÇÃO

*Eu – eu mal sei, senhor, no momento – ao menos
eu sei quem eu era, quando me levantei esta
manhã, mas eu acho que devo ter sido mudada
várias vezes desde então.*

Lewis Carroll

Ensinar crianças com dificuldades de escolarização exige o preparo dos profissionais da educação. A dificuldade de escolarização pode ser sentida por toda e qualquer criança, se considerarmos o contexto escolar como uma cultura, cujas normas e facetas ela ainda desconhece. É comum as crianças apresentarem resistências ao ambiente escolar, por ser uma experiência nova. Algumas crianças familiarizam-se facilmente, enquanto outras levam muito tempo, principalmente se forem impostas barreiras que as impeçam de serem quem são.

Concordamos que o docente enfrenta, ainda hoje, dificuldades em lidar com os estudantes que apresentam diferentes perfis de aprendizagem. Entendemos que há dificuldades em trabalhar com as diferenças. Em aceitar que suas certezas pedagógicas nem sempre vão atender a todos os estudantes. Em relação à Deficiência Intelectual, o desafio parece ainda maior e, por isso, esse será o foco da nossa discussão.

As técnicas e metodologias de ensino que atendem a maioria dos estudantes, muitas vezes não são suficientes para promover a aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual. Entretanto, acreditamos que o processo de inclusão escolar desses estudantes é complexo e envolve outras variáveis incluindo-se a formação docente.

As políticas implementadas no Brasil para garantir a Educação numa perspectiva de inclusão não foram suficientes para garantir uma formação inicial adequada aos docentes e a formação continuada é constantemente cobrada do professor que, além de enfrentar as dificuldades estruturais diárias, é sobrecarregado com funções e atividades de ordem burocrática que, muitas vezes, precisam ser realizadas fora do horário de trabalho.

Notamos que as pesquisas acadêmicas apontam para significativos avanços em relação ao acesso das crianças com deficiência às escolas comuns, mas esbarram na adoção de políticas econômicas neoliberais e na lógica de mercado praticados na educação brasileira desde o consenso de Washington (GENTILI, 1998), intensificando-se no início dos anos 1990. Entender que as políticas econômicas são mais fomentadas pelo governo brasileiro do que a política educacional e social é fundamental para perceber que os ideais inclusivos foram sendo

incorporados na legislação educacional brasileira, de forma a responsabilizar o estado, na medida ideal para atender os interesses do sistema econômico capitalista.

Diante dessa realidade, percebemos que as escolas e os professores enfrentam um grande desafio para incluir as crianças com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação em escolas regulares de ensino. Isso porque os ideais inclusivos não caminharam de forma sincrônica com as ações do estado, de modo a atender as demandas da escola e do docente.

Almeida (2018) se propôs a investigar a produção científica e acadêmica sobre a inclusão escolar de pessoas com Deficiência Intelectual no ensino regular no Brasil. Em seu estudo, a pesquisadora chegou à conclusão de que “há a necessidade de fortalecimento de cinco pilares para que o aluno com DI seja incluído com êxito no sistema educacional” (ALMEIDA, 2018, p. 90), sendo eles: a implementação de políticas públicas; a construção de práticas pedagógicas inclusivas; o apoio teórico das universidades; a formação inicial e continuada dos professores e a reestruturação do modelo escolar vigente.

A reestruturação do contexto escolar vigente, nos parece uma das principais barreiras que dificulta o trabalho docente para que possa acessibilizar o currículo escolar para os estudantes com Deficiência Intelectual. Isso porque torna-se necessário superar o modelo médico da deficiência, ainda muito presente nas práticas escolares e na organização administrativa que sustenta essas práticas. Em busca de justiça social, é preciso considerar o aspecto político da deficiência, abordado pela segunda geração de teóricos do modelo social, conforme pontua Diniz (2007).

De acordo com a autora, a primeira geração de teóricos do modelo social de deficiência considerava que, “retiradas as barreiras, os deficientes seriam independentes” (DINIZ, 2007, p. 59). Assim, a autora alerta para a segunda geração do modelo social, composta por teóricas feministas que buscam “a crítica profunda a alguns dos pressupostos morais da organização social em torno do trabalho e da independência” (DINIZ, 2007, p. 60), sem no entanto, negar o modelo social da primeira geração, mas sim, discutindo novos aspectos relacionados ao enfrentamento político (DINIZ, 2007).

Esse é o modelo que precisa ser assumido pelas instituições escolares que se dizem inclusivas, já que é “sob o signo de pluralidade e da diversidade de estilos de vida” (DINIZ, 2007, p. 79) que as pessoas com deficiência passam a se considerar atualmente. Torna-se necessário então que a deficiência intelectual seja entendida pelos docentes e pela escola inclusiva como uma maneira diferente de aprendizagem que precisa ser atendida conforme a singularidade do estudante.

O modelo médico da deficiência que permeava a Política Nacional de Educação Especial de 1994, ainda reverbera nos ambientes escolares atuais, principalmente no que diz respeito à temática do Currículo Escolar. Foram apontadas como dificuldades persistentes para o sucesso da inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual pela PNEE/1994, por exemplo, a “inadequação dos currículos desenvolvidos pelos profissionais da educação especial com os alunos portadores de necessidades educativas especiais” e a “indefinição de critérios para encerrar o processo escolar dos portadores de deficiência, particularmente a mental, e dos portadores de condutas típicas” (BRASIL, 1994, p. 31).

A questão do currículo também é abordada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 59, que orienta os sistemas de ensino a assegurarem aos estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação currículos específicos para atender às suas necessidades. Decorre daí a necessidade de discutir as peculiaridades desse currículo, em especial aquelas voltadas para estudantes com Deficiência Intelectual (BRASIL, 2019).

Percebe-se, nessas legislações destacadas, a preocupação com o Currículo da Educação Especial. Garantir a acessibilidade ao currículo da escola regular para os estudantes com Deficiência Intelectual torna-se uma tarefa complexa, uma vez que as adaptações arquitetônicas, de linguagem ou de impressão de materiais que, na maioria das vezes, são suficientes para atender às especificidades dos estudantes com Deficiências Física, Auditiva e/ou Visual, não são suficientes para assegurar-lhes esse direito.

Ofertar condições para que os estudantes com Deficiência Intelectual possam ter acesso ao Currículo Escolar é mais que um direito legal, é um direito humano, assim como defendem os documentos internacionais que buscam a equidade como forma mais justa de organização social. Para além da equidade, acreditamos que tal feito pode contribuir para eliminar as barreiras que impedem a justiça social, se consideradas as desigualdades geradas pelo sistema capitalista.

Manuais e orientações pedagógicas foram elaborados para auxiliar o trabalho docente na tarefa de acessibilizar o currículo escolar a partir de Adaptações Curriculares. Essas são estratégias que, a depender da especificidade do estudante, poderiam auxiliá-lo e garantir sua aprendizagem. Assim, as Tecnologias Assistivas entraram em cena para adaptar materiais, linguagens, recursos, ambientes, mobiliários e, assim, atender às especificidades de muitos estudantes com deficiências motoras e sensoriais. Autores, como Carvalho (2008), consideram que o currículo escolar deve ser igual para todos os estudantes e para aqueles que não conseguem acessá-lo, seriam dadas condições de acesso (CARVALHO, 2008). Nesse sentido,

as Adaptações Curriculares são opções para acessibilizar o currículo para todos os estudantes, particularmente para os que apresentam dificuldades na aprendizagem (CARVALHO, 2008).

Consideradas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de elaboração do Conselho Nacional de Educação (CNE), como “Flexibilizações e Adaptações”; pelo documento de Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental, criado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), elas são denominadas “Adequação Curricular”; pela LDB como um “Currículo Específico”, e pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) elas são chamadas de “Diferenciação Curricular” (BRASIL, 2001; 2006; 2014; 2017), pode-se perceber a complexidade do tema e a variedade de entendimentos que foram utilizados para denominar as estratégias pedagógicas que visam acessibilizar o currículo escolar para os estudantes que apresentam diferentes perfis de aprendizagem.

Desse modo, para fins desta pesquisa, manteremos os termos conforme aparecem nas citações e consideraremos o termo Planejamento Curricular quando expresso em trechos de nossa autoria. Acreditamos que o termo Planejamento Curricular melhor se adequa pelo fato de que o currículo será planejado de acordo com a especificidade do estudante, sem deixar de levar em consideração o currículo escolar, organizado pela instituição, naquele ano letivo, e prescrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

No Distrito Federal houve um expressivo avanço no campo das regulamentações previstas na Constituição, na LDB e nas PNEE e, hoje, o professor da rede pública de ensino do Distrito Federal tem acesso à Orientações Pedagógicas (OP), criadas em 2010, para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), materiais teóricos sobre as deficiências, além da organização do ensino em ciclos e com a tentativa de implementação de escolas de tempo integral. São orientações que auxiliam a prática docente; entretanto, ainda há a demanda de muitos procedimentos de ordem burocrática para ressignificar e modificar as práticas dentro do espaço escolar.

Dentre as principais ações da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pode-se destacar a construção de formulários e documentos utilizados para registrar a atuação dos profissionais do AEE e do professor regente, realizadas com os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação. O planejamento bimestral para esses estudantes deve ser realizado pela equipe escolar, de modo a viabilizar o processo de ensino e aprendizagem e registrado no “Formulário de Registro das Adequações Curriculares” (FAC). Esse formulário apresenta campos para a descrição do processo de escolarização da criança a partir de adaptações de caráter organizativo, temporal, metodológico, avaliativo e curricular, entre outros (SEEDF, 2010).

O mesmo formulário é utilizado para os estudantes de todas as etapas e modalidades da educação básica que apresentam qualquer das Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação, demonstrando a característica homogeneizadora do documento.

Cabe ressaltar que foram autoras do documento de registro das Adequações Curriculares as servidoras da SEEDF, Nara Liana Pereira Silva, Giselda Benedita Jordão Carvalho, Márcia Silveira da Costa Benetti, Márcia Cabral Santos, Márcia Cristina Lima Pereira. As autoras criaram documentos separados por etapa da Educação Básica e, ao longo dos anos, a SEEDF unificou e modificou o documento. Atualmente, existe a versão 2020, entretanto, é possível identificar que as modificações se dão no âmbito estético do documento, sem serem propostas maiores modificações nos campos.

Admitindo as premissas descritas nesta breve introdução, percebemos o quanto um incômodo do cotidiano pode se tornar um importante problema de pesquisa (MINAYO, 2001), que passa a ter esse *status* quando não possui resposta imediata. Eis a razão que move esses pesquisadores em direção a uma investigação motivada pelas suas experiências profissionais. Assim, buscando informar a respeito do envolvimento dessa pesquisadora com seu objeto de estudo, apresenta-se no tópico a seguir, seu breve percurso pessoal, escolar e profissional.

Encontro da Pesquisadora com o objeto de estudo

Pertencente a uma família de integrantes que tiveram acesso limitado à educação, filha de um pai marceneiro, que concluiu o ensino médio, e de uma mãe do lar, que só conseguiu alcançar a quarta série do ensino fundamental quando criança, pretendo, com esta pesquisa, contribuir com uma transformação profunda na lógica de conservação social da instituição escolar, buscando fugir da ingenuidade proposta por Bourdieu (2017):

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. Enfim, aqueles que a escola “liberou”, mestres ou professores, colocam sua fé na escola libertadora a serviço de uma escola conservadora, que deve ao mito da escola libertadora parte de seu poder de conservação. (BOURDIEU, 2017, p. 66).

Esse ideal meritocrático, que Bourdieu denomina “mito da escola libertadora”, foi o caminho que trilhei durante muitos dos quase 20 anos de Magistério que possuo. Entretanto, essas ideias passaram a não ter mais sentido quando não traziam as respostas para diversas

situações enfrentadas tanto como estudante, quanto como educadora. O contato com a Educação Especial foi o gatilho que possibilitou esse olhar diferenciado.

A partir de 2001, quando iniciei minha caminhada como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em várias escolas públicas municipais de Águas Lindas de Goiás, enfrentei contextos onde estudantes eram reprovados por não terem bom comportamento, mesmo sem qualquer prejuízo nos conhecimentos que adquiriu; reuniões da equipe pedagógica para pedir transferência de um estudante com Transtorno do Espectro Autista para um Centro de Ensino Especial, por não se “adequar” aos comportamentos previstos para o ambiente escolar regular; aplicação de avaliações para promoção de estudantes “mais avançados” para séries seguintes, mesmo que a criança e os pais não concordassem.

Essas situações contribuíram para o meu interesse em cursar Pedagogia, já que cursei o Magistério no Ensino Médio Técnico e por isso apresentava habilitação para lecionar nos anos iniciais em Águas Lindas. Tornar-me Pedagoga possibilitou o ingresso no cargo de professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, com grandes expectativas de um contexto bem diferente em relação às vivências que tive no estado de Goiás.

Tais expectativas não se concretizaram, pois me deparei com situações de vulnerabilidade social bem semelhantes às presenciadas em Águas Lindas - GO. A experiência na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) como Pedagoga, trabalhando em conjunto com uma Psicóloga Escolar, permitiu perceber as mesmas angústias dos professores em relação aos estudantes “fora do padrão escolar”.

Dentre as dimensões de ação do Pedagogo da EEAA, no espaço escolar, inclui-se a avaliação do processo de aprendizagem do estudante, de modo a identificar algum déficit intelectual e o suporte pedagógico aos professores para ensinar os estudantes que apresentam diferentes tempos e estilos de aprendizagem – assessoria ao trabalho coletivo - juntamente com o Psicólogo Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2010b). Assim, foram muitas as situações vivenciadas que demonstraram a falta de apoio que o professor ainda se depara em relação à inclusão desses estudantes.

O professor regente, ao identificar uma dificuldade significativa no estudante, o encaminha para a EEAA para que seja investigada a presença de Deficiência Intelectual. Essa tarefa exige uma grande maturidade e responsabilidade por parte dos profissionais da EEAA que, mais do que realizar testes cognitivos, precisam avaliar o modo mais adequado para que a criança, encaminhada para avaliação, consiga superar suas dificuldades. Em minhas vivências, aprendi a duras penas a melhor forma de realizar essa tarefa.

Procurávamos respeitar o que a Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (OP/SEAA) preconiza, iniciando a investigação pelos professores regentes, tirando o foco inicial da dificuldade do estudante, que deve ser investigado apenas no final do processo, quando necessário (DISTRITO FEDERAL, 2010b). Desse modo, ao manter o diálogo com o professor regente, algumas dificuldades eram sanadas sem que fosse necessário investigar os demais envolvidos no processo. Era comum que os professores procurassem a equipe, informando que o estudante apresentava dificuldades porque não realizava suas atividades ou porque tinha “baixo rendimento acadêmico”. Em momentos de diálogo com esses professores, muitas vezes, percebíamos que o estudante, em alguns casos, apresentava faltas em excesso, um problema de visão ou de audição, uma letra ilegível ou mesmo que os conhecimentos que o estudante possuía eram insuficientes para atender às expectativas que o professor vislumbrava, não por um déficit intelectual, mas por ainda não ter concluído seu processo de alfabetização, por exemplo.

Nesse sentido, entendendo que cada estudante apresenta uma trajetória e um processo de aprendizagem, era necessário orientar o professor para que se unisse à família ou mesmo que adequasse sua metodologia, visando que o estudante pudesse progredir, mesmo que não fosse possível alcançar os mesmos objetivos traçados para os demais alunos até o final do ano. Aqui me refiro aos casos de estudantes que não necessitavam de avaliação de déficit cognitivo, por estar evidente que seu “baixo rendimento acadêmico” era exclusivamente externo ao seu desenvolvimento. Ou seja, os estudantes infrequentes, por exemplo, podem melhorar seu “rendimento” desde que passem a ser frequentes.

Portanto, o posicionamento do professor e da escola nesse caso era de orientar a família quanto às faltas e, caso o comportamento persistisse, acionar as instituições responsáveis por cobrar legalmente essa conduta. Além disso, o professor era orientado a retomar com esse estudante do ponto em que parou, evitando, assim, que ele tivesse dificuldade em acompanhar o que estava sendo trabalhado. Também era possível sugerir que o professor utilizasse estratégias para que o estudante mantivesse o compromisso e interesse em ir à escola, seja por meio de atividades atraentes para ele, ou mesmo aquelas que valorizassem o conhecimento que ele já trazia consigo.

Quanto aos estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas/Habilidades que, muitas vezes, já carregam o peso do diagnóstico, a baixa autoestima e muitas vezes o “rótulo” do preconceito, entendendo que, numa perspectiva inclusiva de educação, o procedimento deveria ser o mesmo do exemplo anterior. Isso porque esses estudantes, também, possuem aspectos externos ligados ao seu processo de aprendizagem. É

muito comum encontrarmos estudantes que possuem esses diagnósticos com faltas em excesso, com problemas de audição, visão e principalmente que não têm os conhecimentos anteriores aos que o professor quer que eles aprendam, mas que, muitas vezes, esbarram no diagnóstico como a única justificativa para seu “baixo rendimento acadêmico”.

No caso de estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas/Habilidades, e até mesmo de alguns estudantes que, embora não tenham uma causa orgânica, ainda apresentam dificuldades de aprendizagem, os protocolos administrativos e a metodologia adotada pelo professor para a turma toda não são suficientes para que esses estudantes obtenham sucesso escolar. É necessário um Planejamento Curricular específico para esses estudantes. Uma estratégia utilizada na SEEDF para auxiliar o professor no atendimento desses estudantes, de forma única e de acordo com suas especificidades, é a Adequação Curricular.

A Adequação Curricular, no Distrito Federal, chega ao professor na forma do FAC, na qual o professor regente registra as estratégias, as metodologias, a avaliação e o currículo para os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação. Essas adaptações são realizadas para que esses estudantes consigam atingir os objetivos traçados para eles. O preenchimento do FAC é obrigatório para todos esses estudantes.

Assim, pode-se perceber que uma Adequação Curricular é o caminho traçado pelo professor regente, juntamente com os demais envolvidos no processo de aprendizagem do estudante com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação, visando atingir os objetivos propostos que, em algumas situações, serão diferentes dos propostos para os demais estudantes. Todo esse trabalho realizado pelo professor deve ser registrado, em protocolos administrativos, assim como para os demais estudantes. Para alguns professores, o FAC não passa de uma questão burocrática para “fiscalização” do seu trabalho.

Nas vivências como Pedagoga da EEAA, era comum que os professores regentes buscassem orientações sobre o preenchimento do FAC. Isso ocorria, principalmente para estudantes com Deficiência Intelectual, por se tratar de crianças que se encontravam com grande distorção da idade/série e não conseguiam acompanhar o proposto para os demais alunos da turma, sobretudo, no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita.

Essas vivências suscitaram os pressupostos de que o FAC, muitas vezes, não é preenchido, ou mesmo, é preenchido de forma equivocada ou com objetivos diferentes do que ele propõe; de que há falta de compreensão do docente sobre alguns dos campos do FAC, além

da sua função; de que cabe unicamente ao docente o planejamento e preenchimento FAC; de que a instituição escolar não modela coletivamente o currículo “apresentado aos professores”, conforme o “sistema curricular” proposto por Sacristán (2017) durante a elaboração do PPP; e, por último, de que o FAC constitui-se em uma boa ferramenta, no entanto, sua utilização não é feita de modo a contribuir com o trabalho do docente, mas de modo a burocratizá-lo.

Essas são algumas das discussões que motivaram a pesquisadora a estudar a respeito do assunto, visando o mestrado como oportunidade de atendimento aos seus anseios. Portanto, além de buscar possibilidades para entender como realizar um trabalho de sucesso com os estudantes com Deficiência Intelectual, este trabalho pretende, também, contemplar os professores e demais profissionais da educação, na medida em que possam utilizá-lo para agregar ao seu conhecimento pedagógico, ainda mais, formas de desenvolver um trabalho voltado para a qualidade que todos os estudantes merecem.

Diante do que se apresentou até este ponto do estudo, trazemos como objetivo desta pesquisa compreender de que modo o professor regente (aquele que está ministrando aulas efetivamente) define e seleciona o currículo para estudantes com deficiência intelectual. Para efetivar o estudo, será realizada a análise do processo de construção e preenchimento do instrumento “Formulário de Registro das Adequações Curriculares” que, para fins deste estudo, será referenciado com a sigla FAC, uma forma de abreviatura do termo de “Formulário de Adequações Curriculares”, como é ele conhecido no ambiente escolar. Será utilizada, para fins desta análise, a versão de 2019, disponibilizada no Anexo A.

Estudamos o caso de uma unidade escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal, buscando responder à nossa questão principal da pesquisa que pode ser expressa na pergunta: “De que modo o professor regente (aquele que está ministrando aulas efetivamente) define e seleciona o currículo para estudantes com Deficiência Intelectual, utilizando-se das Adequações Curriculares?”.

Considerando o modelo social da Deficiência Intelectual e a partir do problema principal da pesquisa, foram traçados os objetivos que se pretende atingir, descritos de forma geral e específica a seguir:

- **Objetivo geral:** Compreender de que modo o professor regente (aquele que está ministrando aulas efetivamente) define e seleciona o currículo para estudantes com Deficiência Intelectual, por meio da análise do processo de construção e preenchimento do instrumento “Formulário de Registro das Adequações Curriculares” (FAC).

- **Objetivos específicos:**

- 1- Identificar como se dá o processo de preenchimento do “Formulário de Registro das Adequações Curriculares” dentro da dinâmica escolar, pelos diversos profissionais que o assinam;
- 2- Descrever como o professor modela o currículo para o estudante com deficiência intelectual;
- 3- Compreender de que maneira o preenchimento do FAC (in) viabiliza o acesso dos estudantes com Deficiência Intelectual ao currículo escolar.

Ainda apresentamos os **objetivos específicos para contribuições técnicas**, necessário para a obtenção do grau de mestre na modalidade Profissional, conforme Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB):

- 1- Propor um curso de formação continuada de acordo com os possíveis desafios apontados pelos professores durante a pesquisa;
- 2- Construir um novo documento de registro que desburocratize o processo de preenchimento, que contemple as especificidades do estudante e seu percurso de aprendizagem e que faça sentido na organização do trabalho pedagógico dos regentes.

Concordamos com Saviani (2013) quando conceitua a educação como “mediação no seio da prática social” (SAVIANI, 2013, p. 422). Assim, entender **que** conhecimentos são selecionados para que sejam transmitidos pela escola, **porque** são selecionados e principalmente, **quem** os seleciona nos parece razoável para iniciar essa discussão. Nesse sentido, buscaremos apresentar, no referencial teórico, as ideias e teorias que perpassam o campo curricular, na busca de entender de que forma esses conhecimentos chegam até o estudante, em especial, os que apresentam Deficiência Intelectual.

É nessa perspectiva transformadora que esta pesquisa pretende assentar seus pressupostos filosóficos, utilizando como lente interpretativa a Teoria Crítica do Currículo, bem como sua ligação com as relações sociais e de poder, com objetivo de construir um conhecimento que atenda às necessidades dos professores e estudantes que vivem essa realidade.

Para isso, será necessário recorrer aos estudos e contribuições de autores do currículo como Silva (2011), Apple (2006), McKernan (2009) e Sacristán (2017) além de adotar os ideais educativos histórico-culturais defendidos por Mantoan (2003, 2015), Carvalho (2008) e outros que consideram o modelo social de deficiência proposto por Vygotsky (1983). Faz-se importante ressaltar, ainda, as contribuições de Freire (1996, 1997), Saviani (2013) e Freitas

(1995, 2018) na busca de uma educação libertadora e uma escola socializadora do conhecimento elaborado (SAVIANI, 2013).

O referencial teórico proposto nesta dissertação será evidenciado nas sessões a seguir, em que as reflexões pretendem contribuir com um processo de ressignificação da proposta escolar brasileira, mais especificamente no Distrito Federal, para uma perspectiva Inclusiva. O intuito é trazer o cenário atual das discussões sobre a Educação Especial e oferecer elementos que articulem esta reflexão às temáticas do Currículo e da Deficiência Intelectual.

Apresentação do Processo Investigativo

A seguir, apresentamos o primeiro capítulo, o *Estado da Arte*, que foi construído a partir da análise da relação entre as dissertações de mestrado e teses de doutorado, presentes na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e que tratam do Currículo para estudantes com Deficiência Intelectual e os três eixos teóricos inicialmente definidos nesse trabalho: Currículo, Deficiência Intelectual e Adequação Curricular. A partir da análise das pesquisas acadêmicas realizadas até o momento presente, foi possível destacar alguns conceitos e termos referentes à aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual. Além disso, a produção do Estado da Arte buscou fundamentar a justificativa de realização da pesquisa e auxiliou na preparação para o momento de qualificação do projeto, tornando-se uma importante estratégia investigativa, cujos desdobramentos reverberaram nos capítulos seguintes.

No segundo capítulo, intitulado *Política Nacional de Educação Especial: uma análise comparada*, buscamos compreender de que forma cada uma das PNEE contempla a Educação Inclusiva, a Educação Especial, a Deficiência Intelectual, o Currículo e outros temas pertinentes. Foram confrontadas as versões publicadas em 1994 e em 2008, juntamente com a nova proposta apresentada pelo Ministério da Educação ao final do ano de 2018. A análise permitiu apresentar os desdobramentos legais e práticos das PNEE/1994 e PNEE/2008 no modo de Organização do Trabalho Pedagógico das Instituições Escolares e refletir sobre a implementação da versão proposta na minuta de 2018, inferindo sobre as possibilidades de retrocesso que o texto permite. Buscamos, ainda no segundo capítulo, retratar a realidade a qual estão submetidos os estudantes com Deficiência Intelectual a partir da caracterização e do mapeamento dos recursos de acessibilidade e inclusão escolar do Distrito Federal, relacionados aos aspectos socioeconômicos das Regiões Administrativas.

No terceiro capítulo, intitulado *O Currículo e a Deficiência Intelectual*, apresentamos algumas considerações sobre o campo do currículo, de forma a corroborar as contribuições da

Teoria Crítica do Currículo na Educação Inclusiva e na modelagem curricular, que é realizada pela escola e pelos docentes. Nesse sentido, destacamos alguns aspectos teóricos e legais, específicos da organização do sistema de ensino do Distrito Federal. Esses princípios serão igualmente utilizados na análise do FAC que se constitui o principal objeto desta pesquisa.

No quarto capítulo, intitulado *Metodologia*, apresentamos o caminho metodológico percorrido pelos pesquisadores durante a investigação no espaço escolar. Apresentamos o primeiro momento de pesquisa, cuja realização se deu com o objetivo de refinar o instrumento de pesquisa “Questionário Piloto”, a fim de corrigir possíveis ambiguidades ou falta de compreensão das questões. Com o Momento 1, foi possível, também, obter as primeiras impressões sobre a receptividade e modo de abordagem dos participantes da pesquisa, mesmo que tenha sido realizado em uma Instituição Escolar diferente da escolhida pelos pesquisadores.

Ainda no quarto capítulo, caracterizamos a Instituição Escolar onde foi realizada a pesquisa, a partir da análise das informações fornecidas pela Secretaria e Gestão Escolar e de dados coletados pelos instrumentos de pesquisa aplicados. Buscamos atender as orientações do Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, ao qual foi submetida e teve parecer aprovado de nº 3.720.904.

No quinto capítulo, denominado *Apresentação e Análise dos dados*, organizamos as análises a partir dos momentos de ida ao campo de estudo, constituindo-se outros dois momentos. Eles descrevem a aplicação do instrumento “Questionário Docentes” para professores da Instituição Escolar pesquisada e a realização de entrevistas com os docentes que possuem estudantes com Deficiência Intelectual e demais envolvidos no preenchimento do FAC. A análise se deu a partir de categorias definidas *a priori*, além daquelas que emergiram durante o processo. No quinto capítulo, apresentamos também os produtos técnicos elaborados a partir das informações fornecidas pelos atores escolares.

Finalmente, no sexto capítulo, apresentamos as “Considerações Finais”. Nelas tratamos do alcance dos objetivos definidos inicialmente, além apresentarmos proposições para aprofundamentos e pesquisas futuras.

1 ESTADO DA ARTE: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E CURRÍCULO

Os avanços obtidos nas discussões sobre a Inclusão Escolar, no Brasil, nos últimos trinta anos, encontram na conjuntura política atual uma forte contracorrente que pode ocasionar um retrocesso no processo de ressignificação da Educação Especial. O pouco que se caminhou no sentido de possibilitar o acesso de estudantes com Deficiências e Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas/Habilidades ao ambiente da escola regular, gerando debates a respeito do modo homogeneizante de ação da escola e promovendo modificações nos processos formativos dos docentes, não foi suficiente para alicerçar esses valores nos sistemas de ensino.

A participação signatária do Brasil em documentos internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e a Declaração de Salamanca, aliada à Política Nacional de Educação Especial (PNEE/PEI), implementada a partir do ano de 2008, agregou importantes contribuições ao processo de ressignificação da proposta educacional brasileira. Houve a busca de seguir uma perspectiva histórico-cultural, cujo caminho pedagógico tem sido escolha não só do Brasil, mas de muitos educadores do mundo (PEDERIVA, 2018). Os fundamentos da Educação para Todos exigem a garantia de acesso e permanência de estudantes com deficiências nas escolas regulares, a problematização do modelo médico/biológico de deficiência e as discussões sobre as práticas de ensino voltadas para estudantes com deficiências.

Em busca de comprovar essas proposições é que se construiu o Estado da Arte aqui apresentado. O Estado da Arte, como pontua Ferreira (2002), tem vários objetivos dos quais inicialmente apontamos:

[...] responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Optamos por essa estratégia de pesquisa por entendermos que ela pode favorecer o ineditismo do trabalho ou mesmo a identificação de mais uma contribuição para o campo estudado. Desse modo, buscamos identificar dentre as pesquisas acadêmicas disponibilizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) como a Deficiência Intelectual tem sido definida e, a partir do conceito identificado, procuramos entender em que medida o currículo tem sido discutido para os estudantes com Deficiência Intelectual pelos pesquisadores acadêmicos.

Assim, com foco nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, elegemos a BDTD como fonte de dados, por conter os textos completos das produções defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, acessíveis digitalmente e gratuitamente a qualquer pesquisador, conforme informações em sua Home Page. A limitação a um único banco de dados foi necessária devido à natureza introdutória que caracteriza o Estado do Arte aqui apresentado.

1.1 Busca e categorização das pesquisas acadêmicas da BDTD

Em um primeiro momento, definimos como termos de busca as palavras “Deficiência Intelectual”, associadas à palavra “Currículo”, pertencentes a todos os campos do trabalho. Essa busca retornou um total de 57 trabalhos, sendo que ocorreu duplicidade em cinco deles, restando um total de 52 trabalhos para análise. Curiosamente, os trabalhos encontrados apresentaram data de publicação a partir de 2007. Ao realizar a análise desses trabalhos, percebemos que alguns deles não retornaram na busca por utilizarem a ultrapassada expressão “Deficiência Mental” no texto disponibilizado.

Portanto, as palavras “Deficiência Mental”, associadas à palavra “Currículo”, também foram utilizadas como termo de busca, retornando um total de 38 trabalhos, sem ocorrência de duplicidade. No entanto, 12 desses trabalhos estavam presentes no retorno da primeira busca. Propositamente, não definimos o período das publicações, pois o nosso intuito foi encontrar o maior número possível de pesquisas. A partir da leitura dos títulos, foi possível eliminar os trabalhos que apareceram em duplicidade, além daqueles que não se relacionavam à área educacional ou ao tema específico da pesquisa. Desse modo, dos 81 trabalhos encontrados, o total de 52 foi alvo da nossa análise, retiradas as duas pesquisas que não foram acessadas por não ter o arquivo digital disponibilizado.

Iniciamos a leitura do resumo das dissertações e teses com o objetivo de identificar o conceito de Deficiência Intelectual, que os autores consideraram como fundamento para suas pesquisas, e como os autores abordaram a temática do Currículo. Além disso, buscamos entender como os autores relacionaram as duas temáticas para qualificar o Planejamento Curricular para os estudantes com Deficiência Intelectual. Percebemos que muitos resumos não apresentaram informações suficientes para que pudéssemos cumprir com os objetivos propostos no Estado da Arte. Ferreira (2002) nos adverte sobre essa limitação:

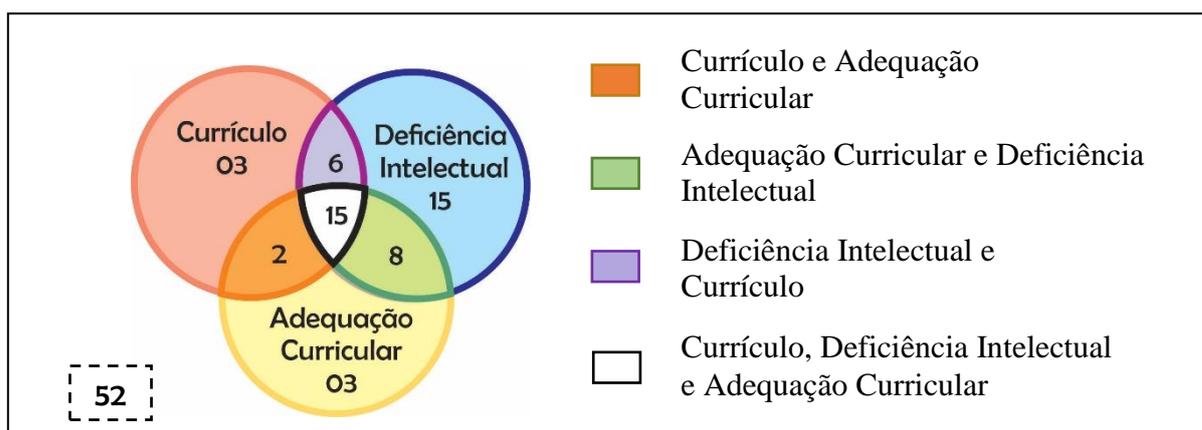
Um conjunto de resumos organizados em torno de uma determinada área do conhecimento (Alfabetização, Leitura, Formação do Professor, Educação Matemática, por exemplo) pode nos contar uma História de sua produção acadêmica. Mas, é necessário pensar que nesta História foram considerados

alguns aspectos dessa produção e que nela há certas limitações. (FERREIRA, 2002, p. 268).

Assim, optamos pela leitura do referencial teórico e, em alguns casos, das considerações finais dos autores, de modo a evitar a sensação descrita por Ferreira (2002), de que realizamos uma leitura descuidada ou mesmo de que o resumo foi mal produzido, ocasionando, assim, a classificação equivocada do trabalho. A leitura realizada teve o objetivo de localizar tópicos de discussão sobre os três eixos teóricos iniciais deste trabalho, a saber: Deficiência Intelectual, Currículo e Adequação Curricular.

O Diagrama de Venn disposto na Figura 1, a seguir, foi construído com as quantidades encontradas para cada eixo e como os eixos foram articulados de forma a conter dois ou mais no mesmo trabalho. As cores utilizadas no diagrama identificam cada trabalho disposto nos Quadros 1 a 7.

Figura 1 – Distribuição dos Trabalhos de acordo com os Eixos Teóricos Identificados



Fonte: elaborado pelos autores (2020).

A busca retornou trabalhos com publicação a partir de 2003, sendo crescentes as quantidades de pesquisas realizadas ao longo dos anos. Alguns dos trabalhos precisaram ser desconsiderados, mesmo tendo a Deficiência Intelectual como temática principal, pois abordaram outras perspectivas de estudo, como o acesso ao mercado de trabalho, a saúde e a qualidade de vida, a qualificação profissional de cuidadores, entre outros. Todos os trabalhos não utilizados estão relacionados no Apêndice A.

Os Quadros apresentam, além do título, o (a) autor (a), o (a) orientador (a), a instituição, juntamente como a identificação dos tipos de trabalho, bem como o ano de publicação, que foi o critério considerado para a ordenação dos mesmos. Nos Quadros 1 a 3, estão dispostos os trabalhos que discutem apenas um dos eixos teóricos: Currículo, Adequação Curricular ou

Deficiência Intelectual. Nos Quadros 4 a 6 estão dispostos os trabalhos que discutem dois dos eixos teóricos considerados: Currículo e Adequação Curricular; Adequação Curricular e Deficiência Intelectual ou Currículo e Deficiência Intelectual. Esses trabalhos foram analisados para que pudéssemos identificar, de modo geral, a percepção dos autores a respeito de cada um dos eixos teóricos, mesmo não trazendo uma discussão aprofundada a respeito de todos.

É o caso do trabalho de Cuccovia (2003), iniciando o Quadro 1, que, embora não trate da discussão da Deficiência Intelectual, traz trechos que indicam a utilização do modelo médico de deficiência e sua pesquisa foi contabilizada para fins desta análise. Ainda no texto de Cuccovia (2003), a pesquisadora traz uma importante explanação sobre o Currículo Funcional Natural (CFN), adotado em instituições especializadas, inclusive trazendo autores que teorizam e defendem a sua utilização. Desse modo, a discussão sobre Adequação Curricular é inexistente, pois se trata de uma estratégia utilizada no ensino regular. Portanto, seu trabalho foi considerado como pertencente apenas ao eixo teórico do Currículo, recebendo a cor rosa, de acordo com o indicado no Diagrama de Venn. Desse modo, seguimos com a organização e classificação de todos os demais trabalhos.

Quadro 1 – Pesquisas que discutem Currículo

	Título	Autor (a)	Orientador (a)	IES/ Tipo	Ano
1	Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseado em um currículo funcional natural e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com deficiência mental e autismo.	Margherita Cuccovia	Maria Amélia Almeida	UFSCAR Dissertação	2003
2	Matemática para deficientes mentais: contribuições do paradigma de equivalência de estímulos para o desenvolvimento e avaliação de um currículo.	Rosana Aparecida S. Rossit	Antônio Celso de N. Goyos	UFSCAR Tese	2003
3	Educação inclusiva e implicações no currículo escolar: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender	Maria Rosângela C. Monteiro	Maria L. M. de Freitas Xavier	UFRGS Tese	2015

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos achados no BDTD (2020).

Quadro 2 – Pesquisas que discutem Adequação Curricular

	Título	Autor (a)	Orientador (a)	IES/ Tipo	Ano
1	Elementos necessários à atuação de professores de 1ª à 4ª série atuando em escolas municipais inclusivas	Cristiane Regina Tozzo	Marcos J. da S. Mazzotta	Mackenzie Dissertação	2008
2	A problematização das tarefas de casa no contexto da educação inclusiva: um estudo de caso	Beatriz A. Spagnol	Anna A. S. de Oliveira	UNESP Dissertação	2012
3	Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual	Vera Lucia M. Nunes	Eduardo J. Manzini	UNESP Dissertação	2019

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos achados no BDTD (2020).

Quadro 3 – Pesquisas que discutem Deficiência Intelectual

	Título	Autor (a)	Orientador (a)	IES/ Tipo	Ano
1	Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo.	Marisa A. Cirilo	Rinaldo Voltolini	USP Dissertação	2008
2	O ensino da Língua Espanhola na Educação Especial: formação docente e aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual.	Fabiana Lasta Beck Pires	Magda Florian Damiani	UFPEL Tese	2010

3	A língua portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação	Moema Karla O. Santanna	Cátia de A. Fronza	UNISINOS Dissertação	2011
4	Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	Patricia Braun	Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes	UERJ Tese	2012
5	A prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual	Adelaide de S. Oliveira Neta	Adriana Leite Limaverde Gomes	UFC Dissertação	2013
6	O uso de objetos educacionais no ensino de Física e suas relações com o processo de inclusão	Paula M. Melques	K. Schlünzen Junior	UNESP Dissertação	2013
7	O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan: um estudo de caso	Dirlan de O. M. Bravo	Rogério Drago	UFES Dissertação	2014
8	Alunos com deficiência intelectual e o ensino de ciências	Maria Cleide Gadi	Hilda Helena Sovierzoski	UFAL Dissertação	2015
9	Letramento e educação inclusiva: construindo práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II	Maria A. Alves Menezes	Maria L. G. C. Carvalho	UFS Dissertação	2015
10	O Processo de Alfabetização de uma Criança Com Deficiência Intelectual no 1º Ano do Ensino Fundamental	G. Mesquita	R. Drago	UFES Dissertação	2015
11	O uso de jogos do software educativo Hércules e Jiló no mundo da matemática na construção do conceito de número por estudantes com deficiência intelectual	Cristiane F. Rolim Masciano	Amaralina Miranda de Souza	UnB Dissertação	2015
12	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	Patrícia Tanganelli Lara	José Geraldo Silveira Bueno	PUC_SP Tese	2016
13	Movimento, arte e expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual	Belister Rocha Paulino	Paulo Sérgio de Andrade Bareicha	UnB Dissertação	2017
14	A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades	Fabiane Vanessa Breitenbach	Fabiane A. Tonetto Costas	UFMS Tese	2018
15	Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana	Ingrid Anelise Lopes	Rosângela G. Prieto	USP Tese	2018

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos achados no BDTD (2020).

Quadro 4 – Pesquisas que discutem Currículo e Adequação Curricular

	Título	Autor (a)	Orientador (a)	IES/ Tipo	Ano
1	Implicações da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento na prática docente	Joseleine de Campos Gomes	Paolo Nosella	UNINOVE Dissertação	2014
2	Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual	Melina Thaís da S. Mendes	Márcia Duarte Galvani	UFSCAR Dissertação	2016

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos achados no BDTD (2020).

Quadro 5 – Pesquisas que discutem Adequação Curricular e Deficiência Intelectual

	Título	Autor (a)	Orientador (a)	IES/ Tipo	Ano
1	A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental	Aline A. Veltrone	Enicéia G. Mendes	UFSCAR Tese	2008
2	Síndrome de Down: situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara-SP	Márcia Duarte	Luci Pastor Manzoli	UNESP Tese	2008
3	Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar	Fernanda O. D Valentim	Anna A. Sampaio de Oliveira	UNESP Dissertação	2011
4	Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular	Mirian C. Castellain Guebert	José Geraldo Silveira Bueno	PUC_SP Tese	2013
5	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE	Sheila Maria Muniz	Tania Vicente Viana	UFC Dissertação	2018
6	Avaliação da aprendizagem em processo para nortear as aulas de matemática para alunos com deficiência intelectual	Amanda Garcia Bachiega	Vera Lúcia M. Fialho Capellini	UNESP Dissertação	2018

7	Percepções e práticas de professores da rede básica acerca do ensino de geografia para alunos com síndrome de Down: um estudo de caso	Juliana Santiago de Freitas	Eloiza Cristiane Torres	UEL Dissertação	2018
8	O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola	Artur Carmello Neto	Luci Regina Muzzeti	UNESP Tese	2019

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos achados no BDTD (2020).

Quadro 6 – Pesquisas que discutem Currículo e Deficiência Intelectual

	Título	Autor (a)	Orientador (a)	IES/ Tipo	Ano
1	Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual	Erenice N. S. de Carvalho	Diva Maria M. A. Maciel	UnB Tese	2007
2	Aluno faz foto?: o fotografar na escola (especial)	Anelise Barra Ferreira	Susana R. V. da Cunha	UFRGS Tese	2012
3	Deficiência intelectual e aprendizagem escolar: um estudo sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em instituição privada que atende alunos de camadas sociais elevadas	Luciane Staudt	José Geraldo Silveira Bueno	PUC_SP Dissertação	2012
4	Instituições residenciais para pessoas com deficiência intelectual: um programa educacional para promover qualidade no atendimento	Iasmin Zanchi Boueri	Maria Amélia Almeida	UFSCAR Tese	2014
5	Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações	Juliessa Ricce Valera	Luci Pastor Manzoli	UNESP Dissertação	2015
6	Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física	Everton Cardoso Borges	Ozerina Victor de Oliveira	UFMT Dissertação	2016

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos achados no BDTD (2020).

Destacamos o trabalho de Valera (2015), intitulado *Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações*, que analisou as teses e dissertações do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a respeito da Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual no contexto da Educação Inclusiva. Esse estudo compreendeu trabalhos publicados entre os anos de 1998 e 2012. A autora localizou dez produções que traziam discussões sobre Currículo, Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual, das quais quatro também compõem nossa busca e estão dispostas no Quadro 7.

Os trabalhos do Quadro 7, assim como nossa pesquisa, procuraram discutir as Adequações Curriculares para estudantes com Deficiência Intelectual e sua relação com o Currículo. Eles constituem os trabalhos sem destaque de cor do Diagrama de Venn, cuja análise e discussão serão apresentadas na subseção 1.4.

Quadro 7 – Pesquisas que discutem Currículo, Deficiência Intelectual e Adequação Curricular

	Título	Autor (a)	Orientador (a)	IES/Tipo	Ano
1	Currículo em educação especial: o texto, as imagens e o acesso ao ensino	Adriana A. B. M. Buytendorp	Alexandra A. Anache	UFMS Dissertação	2006
2	A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso	Ana Maria L. Cavalcanti	Lúcia de A. R. Martins	UFRN Tese	2007
3	Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo.	Renata A. Antunes	Rosângela G. Prieto	USP Dissertação	2008
4	O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise	Hilce Aguiar Melo	Mariza B. Wall B. de Carvalho	UFMA Dissertação	2008

	Título	Autor (a)	Orientador (a)	IES/Tipo	Ano
5	Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual	Esther Lopes	Maria C. Marquezzine	UEL Dissertação	2010
6	Educação Especial e Currículo Escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas	A. P. S. Effgen	D. M. Jesus	UFES Dissertação	2011
7	O currículo escolar: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual	Erika Soares de Oliveira	Lúcia de A. R. Martins	UFRN Dissertação	2011
8	Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade	Wania A. Boer	Fátima E. Denari	UFSCAR Dissertação	2012
9	Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar.	L. A. Cotonhoto	S. L. Victor	UFES Tese	2014
10	Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB	Wilma Carin Silva Porta	Juliane A. de Paula Perez Campos	UFSCAR Dissertação	2015
11	Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de educação básica de Cuiabá/MT	Sandra P. Tavares Carvalho	Filomena M. de Arruda Monteiro	UFMT Tese	2017
12	A mediação docente dos conceitos básicos da genética para alunos com deficiência intelectual	Juliana C. Padilha	Maria Izabel B. Pignata	UFG Dissertação	2018
13	Adaptação do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual	Larissa Guadagnini	Márcia D. Galvani	UFSCAR Dissertação	2018
14	Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas	Maria Alice de Araújo	Maria Marta Lopes Flores	UFG Dissertação	2019
15	As orientações curriculares para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual (1979/2013)	Dayana V. F. A. Schreiber	José Geraldo Silveira Bueno	PUC_SP Tese	2019

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos achados no BDTD (2020).

1.2 O contexto histórico e político

As discussões a respeito da Educação Especial não são recentes e remontam a um contexto colonial no Brasil. Embora essa pesquisa não pretenda estender-se no resgate da História da Educação Especial brasileira, consideramos importante entender o contexto histórico em que foram escritos os textos das pesquisas acadêmicas aqui destacadas.

Mendes (2010) dedica-se, no capítulo inicial de seu livro *Inclusão Marco Zero*, a traçar o caminho percorrido pela Inclusão Escolar no Brasil, tornando-se uma das referências no assunto e importante leitura para quem desejar entender esse histórico. O trecho, apresentado a seguir, será suficiente para continuar com a discussão a que nos propomos.

Até a década de 70, as provisões educacionais para os portadores de deficiências eram voltadas para crianças e jovens que eram impedidos de acessar a escola comum do ensino regular ou para aqueles retirados das classes comuns por não avançarem no processo educacional. A segregação era realizada sob o argumento de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se fossem escolarizados em classes ou escolas especiais. E assim, ao longo da história, a rede de serviços de Educação Especial foi então se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que por motivos morais, lógicos, científicos, políticos,

econômicos e legais, surgiram as bases para o movimento de integração escolar. (MENDES, 2010, p. 12-13).

Podemos considerar que essa situação, descrita pela autora, perdurou até a década de 1990 e algumas das peculiaridades desse movimento ainda resistem até o tempo presente, como demonstraremos ao longo desta pesquisa. Conforme citado pela autora, o processo de integração escolar constituiu um dos princípios específicos da primeira Política Nacional de Educação Especial (PNEE/1994). Ele foi definido como “o processo de educar- ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola” (BRASIL, 1994, p. 18).

A PNEE/1994 foi um dos vários marcos legais que compuseram a história da Educação Especial, no Brasil, ao longo dos últimos 30 anos. A Figura 2 ilustra uma linha do tempo destacando os principais documentos nacionais e internacionais que desenharam a perspectiva inclusiva que constitui a Educação Especial atualmente e que serviram de pano de fundo, para as argumentações teóricas consideradas na elaboração dos trabalhos, a partir de 1990.

Figura 2 – linha do tempo dos principais marcos legais



Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Consideramos como marco inicial o ano de 1990, quando foi realizada, na Tailândia, a *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, fruto de importantes debates internacionais que buscavam universalizar a educação básica, tendo como prioridade eliminar da educação preconceitos e estereótipos de qualquer natureza (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada pelos países participantes dessa Conferência, propôs o estabelecimento de um calendário para que Governos e Organizações pudessem satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, conforme objetiva a Declaração. Para isso, houve o estabelecimento de planos de ação, com metas a serem alcançadas ao longo da década de 1990. Nesse sentido, a Declaração considera como necessidades básicas:

Os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990, p. 4).

A busca por atingir essa meta incentivou ainda mais os debates sobre o Currículo Escolar e, conseqüentemente, sobre a sua relação com o desenvolvimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem (termo utilizado no contexto abordado). Esse movimento trouxe elementos para discussão de várias pesquisas acadêmicas, inclusive, sobre a evolução da terminologia relacionada à Educação Especial, buscando eliminar termos pejorativos e preconceituosos, conforme preconizava a Declaração.

A partir da Figura 2, é possível perceber que documentos fundamentaram as legislações brasileiras, além de ilustrar a evolução da Educação Especial no Brasil, até atingir os ideais inclusivos, ratificados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI), publicada em 2008. Foram destacados nessa linha do tempo, as legislações e documentos fundamentais para justificar a situação da Deficiência Intelectual e como ela se relaciona com o Currículo Escolar.

A Declaração de Salamanca (1994) reafirma os compromissos com a Educação para Todos e, preconizando o contexto da Educação Especial, assume como princípio fundamental a ideia de que todas as crianças devem aprender juntas, sugerindo uma abordagem inclusiva para a educação. Para isso, é necessária a reforma “[...] de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 5). Além disso, tornou-se uma justificativa usual para os pesquisadores, uma vez que proclamou o direito de acesso à escola regular dos estudantes com necessidades educacionais especiais, satisfazendo tais necessidades a partir de uma Pedagogia centrada na criança.

A legislação educacional brasileira, em que podemos destacar o Plano Decenal de Educação (PDE/1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998) e o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), foi construída a partir dos princípios e das orientações desses documentos internacionais. Isso ofereceu, para as pesquisas acadêmicas, importantes questionamentos a respeito da

concretização das políticas públicas de inclusão, considerando as abordagens legal, pedagógica e/ou psicológica, em variados contextos.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, tornou-se um marco por reconhecer que

A deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (ONU, 2006, p. 1).

Portanto, assume a substituição do modelo médico de Deficiência por um modelo social, além de reconhecer a educação de pessoas com deficiência como um direito humano. Desse modo, a segunda versão da Política Nacional de Educação Especial, publicada em 2008, adota a perspectiva da Educação Inclusiva e considera os avanços desses documentos como fundamento da proposta.

Observamos que os trabalhos publicados nesse contexto, compreendendo o período de 2003 a 2008, trazem análises que procuram avaliar as perspectivas da inserção dos estudantes com Deficiência Intelectual no ensino regular, a partir da discussão do acesso ao Currículo Comum, de forma à contra argumentar o Currículo Especializado, preconizado na Educação Especial e ofertado de forma paralela ao ensino regular.

A partir de 2008, percebemos, nas discussões das pesquisas acadêmicas, que foram incluídos debates relacionados à avaliação das políticas públicas, implementadas com o objetivo de acessibilizar o Currículo Escolar para estudantes com Deficiência Intelectual, em busca de identificar elementos que justifiquem o fracasso na inclusão desses estudantes. Isso ocorreu porque, apesar de terem acesso à escola regular, tais estudantes não conseguiram nela progredir, gerando um tipo diferente de exclusão escolar.

Nesse sentido, as Adaptações Curriculares, idealizadas com objetivo de oferecer ao estudante com Deficiência Intelectual as modificações necessárias para atender suas especificidades de aprendizagem, também são alvo das discussões propostas nesse contexto. Os pesquisadores, além de direcionar críticas aos documentos legais como mecanismos para mascarar a inclusão, como é o caso de Buytendorp (2006), também procuraram identificar vantagens na adequação curricular como forma de acesso ao currículo. Guebert (2013) afirma, em seu trabalho intitulado *Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular*, que “um currículo flexível e aberto às adaptações é condição fundamental para atender às necessidades educativas de qualquer aluno:

condição *sine qua non* para equalização das oportunidades a todos que buscam a escola de qualidade” (GUEBERT, 2013, p. 18).

É importante ressaltarmos que o foco no trabalho docente esteve presente em todos os textos encontrados. Muitos responsabilizaram o professor pela dificuldade de implementação das políticas de inclusão, seja por falta de formação profissional ou até mesmo por falta de compromisso. Embora muitos dos pesquisadores apontassem todos os atores escolares como responsáveis pela concretização da Educação Inclusiva, e mesmo identificando fatores inerentes aos sistemas de ensino como impeditivos da atuação da escola, de forma a atender à Inclusão, o docente não deixou de ser duramente responsabilizado.

Antunes (2008) identificou, em seu trabalho intitulado *Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo*, essa responsabilização do professor também nos documentos legais direcionados à Educação. Para citar um exemplo, na série: *Saberes e Práticas da Inclusão – Educação infantil*, publicada pelo Ministério da Educação, em 2003, composta de 9 volumes, a autora afirma que “tais documentos localizam no professor grande parte da responsabilidade pela realização de adaptações curriculares (e seleção de conteúdos) de modo que o ensino seja significativo aos alunos” (ANTUNES, 2008, p. 74). A pesquisadora conclui que o professor é elemento de fundamental importância; no entanto, ele não é o único e não deve ser responsável, isoladamente, por todas as opções necessárias no processo de acessibilidade de todos os estudantes ao currículo (ANTUNES, 2008).

A partir de 2014, muitos trabalhos incorporam a participação dos outros atores da comunidade escolar nas suas pesquisas, com vistas a analisar, de forma coletiva, o trabalho realizado. Assim, outros elementos são identificados como impeditivos do sucesso escolar dos estudantes com Deficiência Intelectual, justificando, por exemplo, pesquisas com foco na articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala regular e/ou a preocupação com currículo inicial dos cursos de formação de professores.

A publicação do PNE/2014, que traz como meta universalizar o acesso à educação básica para os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ ou com Altas Habilidades/Superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, ratifica todos esses documentos e motiva a construção de legislações estaduais e municipais. Algumas análises, além de contemplarem as discussões sobre a implementação das políticas públicas de inclusão, trazem também importantes críticas aos termos utilizados nas legislações, como forma de isentar as autoridades da responsabilidade de cumprimento da normativa legal. Oliveira (2011), em sua pesquisa “*Currículo Escolar: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com Deficiência Intelectual*”, adverte:

Com isso, vale salientar que, mesmo o Brasil sendo signatário de documentos pautados na proposta inclusiva e tendo uma legislação defensora de princípios inclusivos, há diversas “brechas” que permitem várias interpretações por parte dos gestores dos sistemas de ensino sobre a proposta inclusiva. Nesse sentido, as ações assumidas pelos gestores, dependerão da política assumida frente à educação. (OLIVEIRA, 2011, p. 67).

Foi possível observar que a temática dos trabalhos evolui da discussão sobre os limites e perspectivas da inserção do estudante com necessidades educacionais especiais na escola regular, contraposta ao ensino especial, realizado em classes especiais ou instituições especializadas, até a apresentação de instrumentos e práticas pedagógicas para se concretizar com sucesso a inclusão desses estudantes no ensino regular.

1.3 Abordagem do Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi abordado nos trabalhos na perspectiva das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Os trabalhos de Melo (2008), Oliveira Neta (2013), Cotonhoto (2014) e Mesquita (2015), por exemplo, propuseram-se a investigar o AEE realizado na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) das Unidades Escolares como forma de acessibilidade ao currículo escolar para o estudante com Deficiência Intelectual. Mendes (2016) identificou as dificuldades da realidade pesquisada em cumprir essa tarefa por meio do AEE.

As pesquisadoras relataram dificuldades das escolas em entender os princípios do AEE realizado na SRM, tanto pelo professor do AEE, quanto pelo professor da classe regular. Existem dúvidas relacionadas à diferenciação das atividades desenvolvidas na SRM e na sala regular, gerando, nos casos pesquisados, a transferência da responsabilidade pela aprendizagem do estudante com Deficiências para o professor do AEE, ou mesmo, o trabalho da SRM realizado como uma extensão da sala de aula regular (MELO, 2008; OLIVEIRA NETA, 2013; COTONHOTO, 2014; MESQUITA, 2015).

Trata-se de uma importante discussão, uma vez que ainda é possível presenciar situações como as descritas por Carmello Neto (2019), em seu trabalho intitulado: *O olhar dos professores sobre a adaptação curricular para alunos com Deficiência Intelectual: uma ação de formação continuada na escola*, quando buscou entender, junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, porque os estudantes que estavam matriculados como Deficientes Intelectuais nas escolas Estaduais não possuíam laudos clínicos que indicassem tal condição:

Explicou que na prefeitura os alunos que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem são encaminhados para as salas multifuncionais e matriculados na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo – PRODESP como deficiente intelectual. Quando esses mesmos alunos avançam nos anos escolares e são matriculados nas escolas estaduais, a designação deficiente intelectual permanece no sistema da PRODESP e na lista piloto da escola, atribuindo ao aluno de forma incorreta a mesma nomenclatura. A segunda sobre a avaliação equivocada realizada pelos professores especializados do Estado para o encaminhamento dos alunos a sala de recursos. Os professores do ensino regular, ao encaminharem seus alunos, com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, ou com disgrafia, discalculia, dislexia, entre outras; eram matriculados, pelo professor especializado, em grande parte, nas Salas de Recursos em deficiência intelectual. (CARMELLO NETO, 2019, p. 84).

Os trabalhos de Effgen (2011) e Schreiber (2019) destacam o AEE realizado na SRM como fundamental para garantir a inclusão dos Estudantes com Deficiência Intelectual. Valentim (2011), Braun (2012) e Nunes (2019) identificaram a desarticulação entre o professor da Sala de Aula Regular e o professor da SRM, enquanto apenas o trabalho de Gomes (2014) aponta para um trabalho articulado na realidade pesquisada. Braun (2012) ainda observou, na realidade pesquisada, uma inclinação dos docentes em perceber o AEE como salvador do aprendizado do estudante com Deficiência Intelectual, alertando para a possibilidade de que essa percepção tornaria o AEE um mecanismo de segregação desses estudantes.

Curiosamente, Breitenbach (2018) investigou a acessibilidade proporcionada por uma Instituição de Ensino Superior a uma aluna com Deficiência Intelectual, demonstrando o quanto esses estudantes estão, cada vez mais, avançando no Sistema de Ensino, embora não atinjam, ainda, as proporções desejadas de acesso. Lopes (2018, p. 257) analisou a situação socioeconômica dos estudantes atendidos na SRM da realidade pesquisada, revelando que “a maior parte do alunado encaminhado e atendido em SRM é do sexo masculino, declarados negros e, entre esses, a maioria beneficiária de programas sociais de redistribuição de renda”.

1.4 Currículo, Educação Especial e Adequação Curricular

Entendemos que o Currículo Escolar é um dos principais elementos que gera preconceito e exclusão dos estudantes que apresentam Deficiência Intelectual no ensino regular. A ideia de um currículo específico pode incorrer em práticas educativas excludentes. Nesse sentido, os pesquisadores apresentados no Quadro 7, buscaram, de alguma forma, teorizar o currículo para fundamentar suas discussões, além de definir os pressupostos da pesquisa, analisando a relação entre as teorias de currículo que emergiram com a Educação Especial.

Em sua pesquisa, Antunes (2008, p. 47) aborda essa questão apontando que “o ‘currículo’ das escolas especiais ficou à margem da reflexão desenvolvida no campo do currículo”. A pesquisadora não assume a abordagem que pretende adotar, entretanto, utiliza as ideias de Tomaz Tadeu da Silva (2011) para afirmar que as teorias tradicionais não trazem significados suficientes de currículo, apontando para a existência de diversas visões do campo curricular (SILVA, 2011 *apud* ANTUNES, 2008).

Complementando essas ideias, Buytendorp (2006, p. 15) admitiu em sua pesquisa que “o pensamento curricular da educação especial, construído a partir da teoria crítica do currículo, foge ao usual considerando que tradicionalmente a educação especial tem estabelecido diálogo neste campo com os teóricos da psicologia”. Nesse sentido, a pesquisadora afirma que pretende embasar suas discussões em autores da Teoria Crítica de currículo e que, em sua análise do panorama curricular, considerou os estudiosos que consideram o currículo como elemento da cultura. Alinhada com esse posicionamento, Cotonhoto (2014, p. 61) assume que:

Temos nos aproximado da abordagem crítica em nossos estudos sobre currículo, porque, ao longo de nossas investigações, percebemos a escola como uma arena onde se forjam e se tensionam saberes e fazeres elaborados no cotidiano com as crianças, buscando meios de acessar o conhecimento histórico e culturalmente construído.

Effgen (2011) declara que pretende trabalhar com várias concepções de currículo na tentativa de encontrar “possibilidades que contribuam para pensarmos a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação” (EFFGEN, 2011, p. 40). Desse modo, a pesquisadora informa que pretende considerar o diálogo entre as Teorias Crítica e Pós-Críticas. Oliveira (2011) segue esse movimento na discussão do currículo com base nos princípios inclusivos e destaca a questão da diversidade incorporada entre as dimensões Crítica e Pós-Crítica. Para a pesquisadora “a dimensão pós-crítica incorpora a discussão acerca da diversidade, trazendo a perspectiva multiculturalista, do ponto de vista mais crítico, em que as diferenças são constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder” (OLIVEIRA, 2011, p. 82).

Os pesquisadores buscaram situar a Educação Especial numa perspectiva inclusiva nas discussões de Currículo, valendo-se da Teoria Histórico-Cultural. Assim, buscaram diferentes concepções de currículo e definições de estudiosos que consideram a questão da Diversidade e da Cultura. As pesquisadoras Buytendorp (2006), Cotonhoto (2014), Porta (2015), Guadagnini (2018) e Araújo (2019) valem-se das ideias de Sacristán (2000) para definir o currículo como um produto da realidade escolar na qual ele é concebido.

Os teóricos do campo da Psicologia Escolar, que discutem a questão do currículo voltado para a Educação Especial, tiveram suas ideias aproveitadas pelos pesquisadores, que puderam utilizar definições específicas. Foi possível localizar nos trabalhos de Boer (2012), Porta (2015) e Padilha (2018), a mesma ideia de Coll (1996) para o currículo, considerando-o como um projeto que compreende desde o planejamento das atividades educativas escolares até a execução.

Consideramos importante ponderar que, no trabalho de Schreiber (2019), a pesquisadora utiliza as ideias de Antônio Flávio Moreira e Newton Duarte para apresentar críticas às ideias de Coll presentes nos PCN, no sentido de secundarizar o que se deve aprender no processo educativo e retirar dele os aspectos ideológicos e políticos, além de o autor considerar a diversidade mais do ponto de vista das características individuais e menos das diferenças culturais (MOREIRA, 1997; DUARTE, 2011 *apud* SCHREIBER, 2019).

Esse é um ponto importante para que os pesquisadores pudessem tecer discussões sobre a Adaptação Curricular. O volume dos PCN voltado para as Adaptações Curriculares, publicado em 1998, configurou-se como um dos primeiros referenciais legais de orientação para os docentes e como referencial teórico para muitos pesquisadores desde então. Assim, é possível identificar nas discussões de Cavalcanti (2007), Lopes (2010), Boer (2012), Cotonhoto (2014), Padilha (2018), Guadagnini (2018) e Araújo (2018) uma concepção de Adequação Curricular como uma estratégia particular que atende o estudante na sua necessidade, retirando ou diminuindo as barreiras de acesso ao currículo comum.

Nesse sentido, Padilha (2018) utiliza as ideias de Capellini, Fonseca e Júnior (2010) para afirmar que todos os estudantes têm direito a uma flexibilização curricular; no entanto, apenas alguns estudantes podem utilizar o recurso da adaptação curricular como direito, nesse caso, o estudante com Deficiência (CAPELLINI; FONSECA; JÚNIOR, 2010 *apud* PADILHA, 2018). Acreditamos ser esse o entendimento de Buytendorp (2006), no seu trabalho intitulado *O Currículo em Educação Especial: o texto, as imagens e o acesso ao ensino*, no qual analisa os documentos oficiais que desenham a cultura curricular no Brasil e chega à conclusão de que, nesses documentos, a adaptação curricular constitui-se um mecanismo de exclusão:

[...] educação especial parece mais uma vez contribuir para a seletividade dentro da escola, agora sobre a roupagem oficial das adaptações curriculares, e para toda a diversidade que deverá se beneficiar de uma outra educação oferecida dentro do mesmo espaço, mas que está longe da igualdade; a escola é para todos, mas os mecanismos de exclusão continuam sendo aprimorados pela sociedade, agora com roupas novas e oficiais escamoteando uma cultura de especialização dos indivíduos e das práticas e promovendo o controle das

diferenças pelo instrumento mais eficiente no âmbito da escola, o currículo. (BUYTENDORP, 2006, p. 105).

Acreditamos que, nos trabalhos de Cavalcanti (2007), Antunes (2008), Oliveira (2011), Cotonhoto (2014) e Porta (2015), a concepção de Adaptação Curricular harmoniza-se melhor aos princípios da Educação Inclusiva uma vez que essas autoras fazem referência a um currículo comum, construído com base na realidade escolar. Oliveira (2011) utiliza as ideias de Fogli *et al.* (2006) para situar que “na ótica da diversidade, o currículo não necessita de adaptações, uma vez que será pensado de acordo com o modo de aprender dos alunos prevendo suas necessidades. Dessa forma, os sujeitos são vistos como construtores do currículo, e não como objetos do mesmo” (FOGLI *et al.*, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 96).

Assim, para essa concepção, acreditamos que a definição de Adaptação Curricular, apresentada por Cavalcanti (2007) e Antunes (2008), parece atender aos princípios de uma adequação para todos. Isso porque as autoras utilizam as ideias de Torres Gonzáles (2002) para exprimir o entendimento de movimento no currículo, a fim de modificar-se e conseqüentemente melhorar as competências de toda a escola (TORRES GONZÁLES, 2002 *apud* CAVALCANTE, 2007). Consideramos que essa definição se alinha às ideias de Moreira (2001), às quais Effgen (2011) apresenta para entender que o currículo implica o modo como os professores consideram as experiências e as vozes dos estudantes a partir de uma ampla luta entre discursos dominantes e subordinados (MOREIRA, 2001 *apud* EFFGEN, 2011).

Essas são discussões que foram aprofundadas no referencial teórico, disposto nos capítulos 3 e 4, a seguir, nos quais apresentamos uma análise comparada das Políticas Nacionais de Educação Especial juntamente com a legislação do Distrito Federal no que se refere à oferta do ensino especial na rede pública de ensino. Além disso, trazemos o referencial teórico relacionado ao Currículo, suas teorias e a Adaptação Curricular, de modo a contemplar questões pouco exploradas pelos pesquisadores no Estado da Arte.

Identificamos que a questão do tempo, por exemplo, precisa ser discutida e analisada no que se refere ao Planejamento Curricular para estudantes com Deficiência Intelectual, uma vez que a ponderamos como o principal elemento a ser considerado no processo de ensino e aprendizagem. O argumento do tempo está presente em muitos dos discursos do ambiente escolar, já que se acredita que as crianças com Deficiência Intelectual levam “mais tempo” porque “esquecem” facilmente o que aprenderam.

Essa é uma ideia que faz sentido; no entanto, no que se referem às funções psíquicas superiores, como a memória, não é isso que ocorre. Para Vygotsky e Luria (1996, p. 229), “a

diferença está numa capacidade desigual de usar culturalmente a própria memória”. Ou seja, para os autores “o fenômeno do retardo não é só um fenômeno de deficiência natural, como também, em grande medida, um fenômeno de deficiência cultural – uma incapacidade de desejar e de saber como” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 229). Portanto, antes de tudo, caberá à escola preocupar-se com o fenômeno de subdesenvolvimento cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996) da criança com Deficiência Intelectual, o que tornará seu processo de ensino-aprendizagem complexo demais para ser desenvolvido no mesmo tempo escolar estabelecido e padronizado socialmente.

Desse modo, a Terminalidade Específica, idealizada principalmente para as crianças com Deficiência Intelectual, também foi pouco explorada nas pesquisas e está diretamente relacionada com esse tempo escolar, uma vez que está fundamentada no limite de aprendizagem para o tempo que a pessoa com Deficiência Intelectual passa no ambiente escolar. Identificamos, ainda, pouca discussão a respeito do registro do Planejamento Curricular como forma de garantir a continuidade do currículo, principalmente para os estudantes que utilizam o recurso da Temporalidade.

Quanto ao Currículo Escolar, identificamos nas pesquisas uma Fundamentação Teórica prioritariamente de âmbito legal. Julgamos necessária a articulação entre a prática docente e as reflexões teóricas do campo do Currículo, de modo que o professor possa reconhecer a importância dessa discussão na realização da sua função, seja no âmbito prescrito ou modelado, nacional ou institucional, coletivo ou individual.

A compreensão da forma como a instituição escolar registra o que é elaborado para os estudantes com Deficiência Intelectual, pode trazer grandes contribuições a respeito do desenvolvimento desses estudantes, evidenciando a especificidade e relevância do trabalho aqui apresentado, já que tem o “Formulário de Registro das Adequações Curriculares” como principal elemento de investigação.

Consideramos a importância de discutir como o professor regente da SEEDF realiza a seleção do conteúdo escolar e como a escola materializa o planejamento curricular para estudantes com Deficiência Intelectual, destacando a importância do registro desse processo de modo a garantir para esses estudantes o acesso ao currículo escolar.

Ressaltamos, em tempo, que nossa pesquisa buscou relacionar a Educação Inclusiva com o Campo do Currículo de modo a considerar, numa perspectiva da Teoria Crítica, a desigualdade social como elemento indispensável para compreender o fenômeno da Deficiência. Principalmente no contexto atual em que temos o recente Decreto Presidencial

promulgado, representando uma forte possibilidade de limitação desses estudantes à escolarização e a retomada dos princípios biomédicos de Deficiência.

Nesse sentido, o capítulo 2 a seguir apresenta as considerações sobre a legislação educacional que trata da Educação Especial brasileira, evidenciando o contexto histórico em que foram elaboradas e discorrendo sobre as suas facetas de forma comparada.

2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE COMPARADA

O país cuja constituição é uma das mais avançadas do mundo, por conferir aos direitos sociais *status* de garantia fundamental (FERRAJOLI, 2013), apresenta práticas sociais que muito se distanciam daquilo que realmente é prescrito no que tange às garantias legais relacionadas aos diversos processos de inclusão, inclusive o escolar. Se por um lado a legislação que implementa as Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil, consegue expressar o direito à Inclusão Escolar e o respeito à diversidade, por outro lado a efetividade dessa legislação permanece imersa numa tentativa de padronização e homogeneização dos estudantes no ambiente escolar (CANDAUI, 2012).

Essa é uma discussão fundamental, uma vez que, na realidade política brasileira atual, o professor e a educação estão sofrendo ataques constantes, a partir de ideias discriminatórias e segregacionistas defendidas por alguns representantes do governo. Isso constitui, nas palavras de Frigotto (2019), um conjunto de contrarreformas iniciadas a partir do “golpe de estado” de 2016. Como exemplo, pode-se analisar a proposta do Ministério da Educação – MEC – de atualizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/PEI, publicada em 2008, realizando, para isso, uma consulta pública sobre o texto do documento, logo após o conturbado e mais recente processo eleitoral brasileiro.

Para a reformulação da PNEE/PEI, foram realizados, de acordo com informações do MEC, debates, fóruns e até uma consulta pública no sentido de receber contribuições para o novo documento que recebeu a denominação “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida”. O texto da proposta não ficou disponível após a consulta pública que durou 5 dias, no mês de novembro de 2018 nem mesmo para visualização. De acordo com informações repassadas por *e-mail* pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP/MEC, o texto consolidado, após a consulta pública, foi encaminhado para o Conselho Nacional de Educação – CNE que “instituirá as diretrizes normativas para a implementação da política pelos sistemas de ensino, bem como novas audiências” (SEMESP/MEC, 2019).

Conseguimos o documento a partir do contato com participantes da consulta pública, que concordaram em fornecer uma cópia. Curiosamente, o texto voltou a ficar disponível no endereço eletrônico do MEC¹, até o momento da conclusão dessa pesquisa, entretanto,

¹ <https://pnee.mec.gov.br/integra#integra-introducao>

disponibilizamos no Anexo C o texto da minuta na íntegra para que o leitor possa localizar-se futuramente, caso o documento não esteja mais publicado.

As discussões incentivadas pelo MEC, no entanto, receberam críticas de diversas entidades devido ao modo como foram conduzidas, uma vez que não proporcionaram a participação democrática de todos os interessados nessa questão. O Conselho Federal de Fonoaudiologia chegou a divulgar em seu *site*² oficial uma nota de repúdio à publicação da nova política, exigindo espaço para participação nos debates.

O posicionamento político do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, sobre a nova proposta da PNEE, aponta para um retrocesso na garantia do direito à educação para os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - ANEE, conforme informações disponíveis em seu endereço eletrônico³. Também se manifestou a respeito desse tema a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. Entre outros pontos, a CNTE chamou a atenção para duas questões de interesse desta pesquisa:

A primeira... no que tange a abertura do atendimento da demanda de Educação Especial por entidades conveniadas. Uma simples atualização da Política, neste momento conturbado da política e economia nacional, pode dar vazão para a apropriação de recursos públicos da educação sem o necessário comprometimento com a aprendizagem e sua qualidade social. A segunda é a relação com as BNCCs, que configurada no viés conteudista da atual proposta em discussão, não assegurará a relação democrática com o conhecimento que esta modalidade requer (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2018).

Para a Confederação, essas questões são emblemáticas porque dão abertura para uma possível privatização ou terceirização da atividade educativa, principalmente em relação à Educação Especial. Ela acrescenta que “o debate sobre atualização da Política de Educação Especial precisaria se dar no sentido da consolidação da regulamentação das leis existentes que asseguram a Educação como direito” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2018). A previsão da publicação da nova proposta da PNEE foi anunciada por vários veículos de comunicação, para o início do ano de 2020, no entanto, a publicação só ocorreu após o momento da conclusão desta escrita.

Nesse sentido, destacamos que a análise aqui apresentada refere-se ao texto da Minuta que serviu para o debate, não havendo tempo hábil para realizar comentários e análises do texto aprovado pelo Decreto Presidencial nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 que pode ser

²Site do Conselho Federal de Fonoaudiologia: www.fonoaudiologia.org.br, acesso em: 01 abr. 2019.

³Site do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB <http://www.mieib.org.br>, acesso em: 01 abr. 2019.

revogado pelo Supremo Tribunal Federal ou pelo Congresso Nacional, se considerado inconstitucional.

Consideramos importante ressaltar que embora o texto da minuta tenha sofrido modificações, entendemos que o Decreto Presidencial nº 10.502/2020 ainda configura-se um retrocesso para o sistema educacional brasileiro já que considera o retorno de classes e escolas especializadas tornando o Brasil o único país do mundo que reivindica a Educação Especial em vez da Inclusiva (PLAISANCE, 2020).

2.1 Da conquista ao retrocesso: três versões comparadas

Feitas as devidas ressalvas, buscamos comparar as três versões da PNEE, publicadas em 1994, 2008 e 2018 (elaboração), com o intuito de evidenciar em que medida o novo documento representa um retrocesso. Os Quadros 9 a 15 foram elaborados com o intuito de destacar as principais diferenças que as caracterizam, seja no âmbito da formulação ou mesmo dos princípios, valores e objetivos de cada uma, bem como a situação da Deficiência Intelectual nos vários contextos das políticas a partir de trechos retirados na íntegra de cada uma delas.

Ressaltamos que somos favoráveis às revisões das legislações, pois, ao longo dos anos, surgem demandas que necessitam de novo entendimento, de modo a acompanhar os anseios da sociedade, em especial da fração que delas se beneficiam. Entretanto, é preciso destacar que as revisões devem partir das necessidades reais da sociedade, com a participação dos principais envolvidos na política.

No Brasil, principalmente no campo educacional, é comum que essas legislações sejam revistas e até mesmo elaboradas a partir de interesses alheios aos dos envolvidos no processo. Os professores, na maioria das vezes, participam pouco da elaboração dos documentos nos quais constam orientações que ele mesmo precisará executar. A recente publicação da BNCC e a reelaboração da nova PNEE são evidências dessas situações.

Assim, a proposição, a elaboração e a discussão dessas legislações desenrolam-se de acordo com o contexto político, social e econômico vigente. A seguir observamos que esses elementos diferem em relação à cada uma das políticas e em relação à proposta da Minuta apresentada em 2018. As três versões da política apresentam diagnósticos iniciais que justificam a criação ou a reelaboração da lei, realizando uma análise da conjuntura dos sistemas de ensino, dos índices educacionais e dos resultados de políticas e ações implementadas até o momento.

Quadro 8 – PNEE Comparativo: Proposição

Proposição/Elaboração/Discussão		
PNEE (1994)	PNEE/PEI - Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	PNEE Inclusiva, Equitativa e ao longo da vida (2018)
<p>Elaboração: a partir do reconhecimento das lutas dos deficientes em prol dos seus direitos à vida e à felicidade (p. 9). Proposição: Coordenada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) (p. 7). Discussão: com organizações governamentais (OGs) e não governamentais (ONGs) (p. 7).</p>	<p>Proposição: baseada no documento final da Confederação Nacional da Educação Básica (CONEB). Elaboração: Apresentada pela Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC).. Discussão: A CONEB contou com a participação de 1463 delegados (as) e 464 observadores (as), dos 26 Estados e do Distrito federal. Dada à forma de indicação desses participantes, de caráter nacional, foram contemplados os mais diversos segmentos e organizações sociais (MEC, 2008, p. 1).</p>	<p>Proposição: A partir da necessidade de ajustes e inovações para garantir efetividade das propostas implementadas em questões relevantes atuais, em relação às características regionais e locais dos sistemas de ensino e aos recursos e serviços (p. 4). Elaboração: Apresentada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) (p. 2). Discussão: Debate público e escuta de segmentos sociais interessados no assunto, dentre os quais, pessoas que integram o público da Educação Especial, familiares e representantes, educadores, pesquisadores e lideranças na área (p. 2).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Enquanto a PNEE/1994 identificou as principais dificuldades para o avanço da Educação Especial no Brasil, elencando desde dificuldades estruturais, da sociedade brasileira, até outras “específicas da educação de portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1994, p. 30), a PNEE/PEI tratou de reconhecer os avanços da política anterior; mas identificou a necessidade de resgatar para a responsabilidade da Educação Regular pública o ensino das crianças que compunham a Educação Especial, uma vez que, em 1998, os percentuais eram de 46,8% de matrículas nas escolas privadas, compostas, principalmente, por instituições especializadas filantrópicas e 53,2% de matrículas na rede pública de ensino (BRASIL, 2008).

Destarte, a proposta da Minuta de 2018 justifica a sua elaboração, dentre outras, pelo decaimento da taxa de crescimento das matrículas na Educação Especial, gerado pela publicação da PNEE/PEI (BRASIL, 2018), sendo esse o único momento em que o documento faz referência à política anterior. Cabe ressaltar que diminuir o número de matrículas na Educação Especial é a diretriz principal da PNEE/PEI, já que não pretendia que ela fosse desarticulada da educação regular. O novo documento está permeado de expressões e conceitos que deixam margem para que as organizações não governamentais possam ser inseridas nos serviços prestados pela Educação Especial, conforme apresentaremos no decorrer desta análise.

No quadro 10, buscamos trechos das três versões da política que indicassem valores, ideologias e princípios, mesmo quando não estavam diretamente assumidos.

Quadro 9 – PNEE Comparativo: Valores e Princípios

Valores/Princípios		
PNEE (1994)	PNEE-PEI-Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	PNEE Inclusiva, Equitativa e ao longo da vida (2018)
<p>Valores: Liberal, democrática não doutrinária (p. 1). Igualdade, liberdade, respeito à dignidade (p.37).</p> <p>Princípios: normalização, integração, individualização, interdependência (sócio-médico-psicológico), construção do real (aplicação de meios disponíveis), ajuste econômico com a dimensão humana (valor atribuído à dignidade do PNEE), legitimidade (p. 37 - 41).</p>	<p>Valores: Conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à equidade formal. Inclusão, Direitos Humanos e Cidadania (p. 1)</p> <p>Princípios: Defende o princípio de educação no ensino regular para todos (p. 14) de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).</p>	<p>Valores: Democráticos e progressista aberta para as transformações culturais e técnicas (p. 4).</p> <p>Princípios: Educação como um direito e para todos. Aprendizado ao longo da vida. Ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno. Acessibilidade plena ao estudante. Responsabilização e participação da família. Bilinguismo com Libras como primeira língua e a língua majoritária (LP) na modalidade escrita, como segunda língua. Especificidade da Educação Escolar Indígena. Valorização da diversidade cultural da especificidade étnico-racial e educacional das comunidades quilombolas como direito e instrumento de promoção humana (p. 4 - 6).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A PNEE/1994 assume uma ideologia liberal, o que faz sentido quando observamos sua estrutura pautada em responsabilizar o Estado de forma mínima, assumindo e incentivando a participação das instituições filantrópicas na atuação junto à Educação Especial. A PNEE/PEI declara o princípio da Educação como um Direito Humano e está pautada em princípios e valores que buscam promover a equidade formal, ou seja, sem criar generalizações. Traz críticas à ordem social vigente e ao privilégio de grupos em detrimento de outros. Tais valores estão em concordância com o Princípio da Inclusão, defendido pela PNEE/PEI, em substituição ao Princípio da Integração presente na PNEE/1994.

Contudo, a proposta da Minuta de 2018 busca esconder a ideologia neoliberal em termos como “Democrática” e “Progressista”, o que significa defender o Estado de Direito, apoiando o crescimento econômico capitalista. Além disso, a aprendizagem ao longo da vida, defendida como princípio, refere-se a valorizar as aprendizagens que os estudantes venham a adquirir em outros “espaços e serviços educativos da comunidade, como também os obtidos nas experiências da vida cotidiana” (BRASIL, 2018, p. 5).

Com isso, mais uma vez, pressupõe a ideia de uma educação especial fora do ambiente regular de ensino organizado de forma paralela com a criação de classes e escolas especializadas que possam receber os estudantes com Deficiências, utilizando como justificativa a própria Deficiência, possibilitando a violação do direito humano à educação além de representar uma limitação de oportunidades de formação e de escolarização para esses estudantes.

Essa proposição pode também ser identificada no Quadro 11 a seguir, no qual comparamos a organização da Educação Especial.

Quadro 10 – PNEE Comparativo: Educação Especial

Educação Especial		
PNEE (1994)	PNEE-PEI- Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	PNEE Inclusiva, Equitativa e ao longo da vida (2018)
<p>Educação Especial: Integrante do sistema educacional vigente, com caráter complementar, permitindo a substituição do Ensino Regular pelo Ensino Especial (p.17, 20, 49). Deve iniciar no momento em que se identificam atrasos ou alterações no desenvolvimento global da criança e continuar ao longo da vida, valorizando suas potencialidades e lhe oferecendo todos os meios para desenvolvê-las ao máximo (p. 37). Valorização do diagnóstico precoce (p.59). Apoiar e desenvolver programas voltados para o preparo profissional das pessoas portadoras de necessidades especiais e sua integração na força do trabalho (p. 57).</p>	<p>Educação Especial: É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Importância de ambientes heterogêneos para promoção da aprendizagem de todos. Não substitutiva ao regular (p. 11).</p>	<p>Educação Especial: Modalidade de Educação Escolar integrada aos sistemas educacionais nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, mediante ações e relações institucionais colaborativas e mutuamente construtivas. Organiza-se mediante serviços e recursos especializados e estratégias que asseguram o direito dos estudantes à aprendizagem efetiva, ao desenvolvimento e à participação social (p. 37). Identificar o mais cedo possível o estudante que demanda recursos da Educação Especial (p. 31).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A PNEE/1994 promoveu um sistema educacional numa perspectiva integracionista. Assim, a Educação Especial foi organizada de forma paralela à educação regular, mantendo a responsabilidade do ensino dos estudantes portadores de necessidades educativas especiais (PNEE) – terminologia utilizada na época – como exclusiva da Educação Especial, na forma de atendimento educacional especializado. Desse modo, a Educação Especial evidenciava os atrasos da criança e sugeria um diagnóstico mais precoce possível, para que se desse início à integração do estudante, permitindo, ainda, que esse ensino fosse substitutivo ao ensino regular (BRASIL, 1994). O preparo para o trabalho representava uma preocupação recorrente nos objetivos dessa política. O acesso desses estudantes ao ensino regular permaneceu condicionado às possibilidades da escola, dos sistemas de ensino e das capacidades dos estudantes.

Ressaltamos então, o quanto o modelo médico da Deficiência definiu a organização dos sistemas de ensino brasileiro. Medeiros e Mudado (2007) nos apresentam que o conceito de deficiência foi historicamente instituído na cultura como um modo de afirmação da normalidade e negação da diversidade, ou seja, “a afirmação do Outro como possuidor da deficiência ocorre

em referência a um Eu, possuidor da normalidade” (MEDEIROS; MUDADO, 2007, p. 19). Nesse sentido, tanto o modelo médico quanto o modelo social valem-se da normalidade para classificar os sujeitos. Enquanto o modelo médico confere maior ênfase à patologia, o modelo social considera que a deficiência não é um atributo do indivíduo, mas, sim, o resultado de suas interações com as condições da sociedade em que vive (MEDEIROS; MUDADO, 2007).

A proposta da PNEE/PEI defende uma perspectiva inclusiva, na qual todos os estudantes deveriam ser matriculados no ensino regular, sendo que, a escola deveria se adequar às necessidades do alunado. Inverteu-se totalmente a perspectiva integracionista e defendeu-se a reformulação dos sistemas de ensino para que a Educação Especial atuasse de modo transversal a todos os níveis e modalidades. Assim, os estudantes foram inseridos nas escolas de ensino regular e deveriam contar com o apoio do atendimento educacional especializado para que pudessem permanecer nele. A partir de uma abordagem sócio-histórica, a normativa legal entende que as dificuldades não estão na criança, mas na forma de organização pedagógica ou do ambiente escolar (BRASIL, 2008).

A compreensão do modelo social inverte a lógica da deficiência, considerada como uma característica do indivíduo, e passa a ser entendida como a experiência do indivíduo com as barreiras impostas pela sociedade, causando-lhe desvantagens. Portanto, compreender e praticar o modelo social torna-se uma tarefa complexa, uma vez que requer a ressignificação de conceitos e o abandono dos padrões estabelecidos.

A Educação Especial, numa perspectiva da Educação Inclusiva, portanto, assume um modelo social de deficiência e rompe com as ideias segregacionistas, classificatórias e estigmatizantes que caracterizavam a Educação Especial no Brasil. Consideramos importante ressaltar que assumir o modelo social não implica em ignorar as características orgânicas das pessoas com deficiência.

A proposta da Minuta de 2018 retorna a perspectiva integracionista da Educação Especial, conforme definição disponível no glossário de termos nas páginas finais do documento, embora na introdução reafirme o princípio da Educação Inclusiva (BRASIL, 2018). Tais contradições estão presentes em vários elementos da política, tal como quando assume que pretende definir e elucidar sobre conceitos, aplicabilidade, delimitação de papéis e competências dos atores envolvidos na implementação.

Entendemos com isso, que a ideia seria definir algumas orientações e trazer conceitos que se encontravam pouco evidentes na PNEE/PEI; entretanto, observamos que a proposta da minuta de 2018 mudou completamente de perspectiva, uma vez que não prioriza mais a matrícula na rede regular de ensino e traz vários pontos em que permite a isenção do estado na

prestação do serviço. O texto da minuta de 2018 afirma ainda que os estudos realizados para a apreensão do processo de implementação da PNEE/PEI evidenciaram adequação de muitas das suas diretrizes, entretanto, ainda foi verificada a necessidade de ajustes e inovações.

No Quadro 12 apresentamos as ações apresentadas para implementação de cada uma das políticas, e da proposta da minuta de 2018.

Quadro 11 – PNEE Comparativo: Implementação

Implementação		
PNEE (1994)	PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	PNEE: Inclusiva, Equitativa e ao longo da vida (2018)
Expansão para a rede regular de ensino e governamental. Racionalização do atendimento prestado pelas ONG que ficam responsáveis pelos estudantes que não podem frequentar o ensino regular, financiadas com dinheiro público (p. 53). Estimular a parceria com ONG especializadas, cedendo professores da rede governamental e garantindo tratamento de reabilitação para alunos matriculados nas ONG (p. 58). Assegurar a execução de mecanismos legais que garantam a articulação entre os diferentes níveis de planejamento educacional entre OG e ONG, nas três esferas administrativas (p. 57).	Exclusivamente no ensino regular (p. 10). Reestruturação das escolas do ensino regular (p. 10). Assegurar a intersectorialidade (p. 13).	Envolve predominantemente as Secretarias e Conselhos de Educação dos Estados, do DF e dos municípios, escolas, profissionais da educação, instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e outras instancias e pessoas direta e indiretamente ligadas à educação nacional, bem como demais organizações da Sociedade Civil e dos movimentos sociais comprometidos com os processos formativos (p. 3). Envolver recursos dos órgãos e serviços do poder público no âmbito de suas competências, como Ministério Público, agências semi-públicas (público-privada) e organizações da sociedade civil para aproveitamento do seu papel real e potencial em benefício dos estudantes apoiados pela EE (p. 34).

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Embora a legislação existente já garantisse a matrícula dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na rede regular de ensino, a maioria das escolas apresentava desinteresse e resistência para que eles pudessem acessá-la (BRASIL, 1994, p. 31). Assim, a preocupação na época enfatizou o acesso às escolas da rede regular, gerando uma perspectiva integracionista de educação, no qual apenas a presença física do estudante foi garantida. A Educação Especial foi organizada de forma paralela ao ensino regular. Sem maiores investimentos, essas crianças, que foram integradas no sistema de ensino regular, precisavam demonstrar o mesmo rendimento acadêmico (BRASIL, 1994) e tinham acesso às mesmas metodologias que os demais, sem maiores adaptações.

Desse modo, o acesso dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, nas escolas regulares, se deu de forma “atropelada” ao longo dos anos, gerando não uma inclusão, mas uma integração desses estudantes. Compreendemos integração como o processo em que o estudante com deficiência precisa adequar-se à realidade apresentada. A diferença

está na forma como são inseridos. O pensamento da sociedade ainda estava voltado para a deficiência dessas crianças e não para suas potencialidades. A Declaração de Salamanca já chamava a atenção para essa concepção:

Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 4).

Portanto, embora tenha crescido consideravelmente o número de crianças com NEE nas escolas regulares, elas passaram a sofrer discriminações porque não conseguiam se “adequar” à modalidade regular de ensino, além de não receberem o atendimento e atenção adequada às suas especificidades. Os centros de ensino especializados, criados para atendê-las de forma complementar, terminaram por constituir o único atendimento da maioria delas, já que eles não conseguiam “acompanhar” a escola regular.

Jannuzzi (2004) realizou um importante estudo com o objetivo de descrever como se organizou a educação escolar formal e intencional do alunado com Deficiências desde o século XVI. Assim, a autora utilizou os levantamentos feitos por Ferreira (1999) para demonstrar um histórico de abandono do poder público e, conseqüentemente, a institucionalização desses estudantes.

Posteriormente, na década de 1990 (levantamentos em 1996, 1997, 1998, 1999), continuou a não cobertura total de atendimento pelo setor público, já que a rede privada atendeu, em média, cerca de 47,5% de alunos considerados portadores de necessidades especiais. (FERREIRA, 1999 *apud* JANNUZZI, 2004, p. 152).

É importante ressaltar que as instituições filantrópicas sempre foram as responsáveis pelo acolhimento desses estudantes, situação que perdurou até a década de 1990 (JANNUZZI, 2004), sendo reconhecidas e ratificadas pela PNEE (1994), demonstrando o pouco interesse do Estado em destinar recursos a esse público. Essa situação começou a mudar, a partir da década de 1980, quando os próprios deficientes buscaram organizar-se em associações, inclusive com a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Segundo a autora, a CORDE “traz também a marca de alguma participação dos próprios deficientes, o que não acontecia anteriormente” (JANNUZZI, 2004, p. 167).

A PNEE/1994 reconhece tal situação, uma vez que pretende expandir para a rede regular de ensino e governamental a responsabilidade pela Educação Especial. Entretanto, nas

informações do Quadro 12 é possível percebermos que a política não pretendia abrir mão dos serviços prestados pelas Organizações Não Governamentais (ONG). E, mais que isso, ela previa o estímulo dessa parceria, garantindo recursos públicos e mecanismos legais que fomentassem a articulação entre os diferentes níveis de planejamento educacional, nas três esferas administrativas entre Organizações Governamentais (OG) e ONG (BRASIL, 1994).

Em 2008, a PNEE/PEI é formulada numa perspectiva de inclusão e não de segregação. Tal reformulação foi elaborada de acordo com a documentação vigente na época e traz uma significativa mudança em relação à concepção da educação inclusiva, definindo-a como:

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. (BRASIL, 2008, p. 5).

Desse modo, a PNEE/PEI ratifica a importância de expandir para a rede regular de ensino e de responsabilizar o setor público na garantia de educação para todos. Assim, o documento propõe a total inclusão de todos os estudantes na rede regular, independentemente de suas especificidades, resguardado o AEE como mecanismo de apoio e propondo uma reestruturação das escolas e sistemas públicos de ensino.

Assegura a intersetorialidade como estratégia de apoio aos profissionais da educação e reconhece a necessidade de ainda serem fornecidos serviços e atendimentos por centros especializados fora do ambiente escolar, embora não os incentive (BRASIL, 2008). Entendemos que, com isso, embora a PNEE/PEI idealize um acompanhamento exclusivo na rede pública, ainda seria necessária a consolidação de práticas e formas de organização para que fosse possível ofertar todo o AEE no ambiente da escola regular e extinguir a participação da rede privada ou não governamental.

A proposta da Minuta de 2018 retoma a participação dessas parcerias e admite o envolvimento na elaboração do texto da política do setor público de ensino e das “instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e outras instancias e pessoas direta e indiretamente ligadas à educação nacional, bem como demais organizações da Sociedade Civil e dos movimentos sociais comprometidos com os processos formativos” (BRASIL, 2018, p. 3).

Essa política ainda prevê o envolvimento de recursos das agências público – privadas e das organizações da sociedade civil, com a justificativa de que possuem papel potencial que pode ser aproveitado em benefício dos estudantes (BRASIL, 2018). Essa é uma das mais

preocupantes proposições da proposta da Minuta de 2018 uma vez que, em vários trechos, deixa evidente a intenção de isentar o setor público da responsabilidade com os estudantes que a política elege como beneficiários da Educação Especial, assim como historicamente acontecia no Brasil. Essa possibilidade traria retrocessos que a PNEE/PEI tão arduamente conseguiu superar.

Outro aspecto interessante sobre as três versões da política é o público-alvo da Educação Especial e a nomenclatura que recebem de forma generalizada. O Quadro 13 a seguir, informa como são definidos esses elementos em cada política.

Quadro 12 – PNEE Comparativo: Público-Alvo

Público Alvo/Terminologia		
PNEE (1994)	PNEE-PEI- Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	PNEE Inclusiva, Equitativa e ao longo da vida (2018)
<p>Público-alvo: pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e superdotadas (p.13). Crianças de alto risco (p.17).</p> <p>Terminologia: portadores de necessidades educativas especiais (PNEE) (p. 23).</p>	<p>Público-alvo: todos os estudantes, com ações voltadas para Estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (p. 1, p. 11). Nos demais casos, a educação especial atua de forma articulada (p. 11).</p> <p>Terminologia: Considera que o uso das classificações deve ser contextualizado, sem uso de termo genérico. Fala-se em atendimento às especificidades (p. 11).</p>	<p>Público-alvo: Considerados como beneficiários: Estudantes com Deficiências Intelectual, Mental, Comportamental, Interativa e comunicacional, Visual, Auditiva, Sensorial dupla/surdo-cegueira, física e múltipla; Estudantes que apresentam dificuldades significativas na Aprendizagem e no desenvolvimento nos domínios comportamental, de atenção, comunicação, fala e linguagem; Estudantes com Altas habilidades/superdotação (p. 20).</p> <p>Terminologia: Estudantes apoiados pela Educação Especial (p. 20).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Na política de 1994, o público-alvo da Educação Especial, denominados de Portadores de Necessidades Educativas Especiais, era definido como “aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondente à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (BRASIL, 1994, p. 13). Esse termo foi um desdobramento da Declaração de Salamanca, assinada no mesmo ano, pelo Brasil, e não é incomum que algumas pessoas ainda o utilizem atualmente.

Jannuzzi (2004) observou os critérios de seleção dos estudantes considerados anormais dentro das escolas, no início do século XX, relacionados aos parâmetros do bom escolar, em que se encaixavam os “tímidos, insofridos ou indisciplinados, preguiçosos ou desatentos, retardados por diferentes causas” (JANNUZI, 2004, p. 41). Assim, “os anormais pedagógicos

seriam os dotados de inteligência e instrução em grau inferior à sua idade, por descuido ou defeito pedagógico” (JANNUZZI, 2004, p. 41). A partir dessa observação, entendemos que, na década de 1990, os critérios para seleção dos estudantes para compor o público-alvo da educação especial, ainda recebia influência desse período, por comparar as aprendizagens a partir do referencial de estudante ideal, no qual idade e aprendizagens seguem um padrão pré-estabelecido.

Assim, a PNEE/1994 define a pessoa portadora de deficiência como sendo “a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social” (BRASIL, 1994, p. 22). Essa definição pressupõe a causa orgânica como sendo a barreira para o desenvolvimento das habilidades do estudante com deficiência. Sugere, portanto, um modelo médico de deficiência.

Para a Deficiência Mental, termo utilizado na época, a PNEE/1994 considerava a definição da AAMR (1992) em que ela era caracterizada por “um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder as demandas da sociedade” (BRASIL, 1994, p. 15). Essa definição considera como critério para definir o funcionamento intelectual os testes de QI.

Assim, a PNEE/1994 tinha como diretriz o atendimento sócio psicopedagógico precocemente realizado, uma vez que considerava que uma identificação tardia da deficiência traria prejuízos para a eficácia do atendimento especializado (BRASIL, 1994). Essas são ideias que definiram grande parte da organização da Educação Especial no Distrito Federal, conforme discutiremos na próxima seção.

Assim, considerava como uma das principais dificuldades para que a integração escolar do estudante com Deficiência Mental avançasse a indefinição de critérios para encerrar seu processo escolar e a apresentava a preocupação em “garantir o término dos estudos aos portadores de deficiências e Condutas Típicas” (BRASIL, 1994, p. 60). Essa política ainda trazia como objetivo a “oferta educacional até o grau máximo de aprendizagem compatível com as aptidões dos alunos” (BRASIL, 1994, p. 50). Desse modo, ratificava-se a ideia de que os estudantes com Deficiência Intelectual chegavam até um grau máximo de aprendizagem, no qual não conseguiriam mais aprender e precisavam receber a Terminalidade Específica.

A perspectiva inclusiva de educação para a qual caminharam os documentos e legislações brasileiras, surgiu a partir das discussões sobre o conceito de Deficiência, que foram

realizadas em vários países. Na versão da PNEE/PEI, a perspectiva inclusiva considera todos os estudantes que apresentarem diferentes perfis de aprendizagem como possíveis usuários do atendimento educacional especializado. Isso porque a proposta é de que a escola se adapte às necessidades do estudante, mesmo daquele que necessite do atendimento temporariamente. Desse modo, a educação inclusiva era uma modalidade articulada à educação regular que buscava apoiar todos os estudantes, no entanto, com ações voltadas para os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008).

A PNEE/PEI é baseada em estudos no campo da Educação Especial e traz o entendimento de que o uso de classificações deve ser contextualizado, uma vez que as pessoas estão sempre apresentando modificações (BRASIL, 2008). Nesse sentido, ela não definiu nome genérico para o público para o qual se voltavam as ações do Ensino Especial, fundamentada no entendimento de que a categorização pode gerar rótulos e discriminação, trazendo prejuízos emocionais e possível exclusão do estudante. Assim, refere-se especificamente a cada caso, utilizando-se as nomenclaturas estudante com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação.

Essa política considera pessoa com deficiência “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p.11). Sugere, portanto, um modelo social de deficiência porque considera que a barreira que impede a participação do estudante na escola está no meio em que ele está inserido e não na pessoa. A PNEE/PEI levanta uma importante crítica em relação aos conceitos de normalidade, considerados na PNEE/1994, uma vez que esta gerava formas de atendimento clínico-terapêuticas. Desse modo, entende que a utilização dos testes psicométricos, assim como o teste de QI, era o fundamento das práticas pedagógicas voltadas para os estudantes com Deficiência Intelectual e não as suas possibilidades (BRASIL, 2008).

Assim, embora apresente a Lei 9.394/96 (LDB) como fundamentação Legal e destaque o Art. 59, cujo conteúdo trata da Terminalidade Específica e do avanço nos cursos e séries para Estudantes com Deficiência Intelectual e Altas Habilidades/Superdotação, respectivamente, a PNEE/PEI não traz esse tópico nas suas diretrizes e também não utiliza uma definição para Deficiência Intelectual. Isso demonstra a preocupação com a acessibilidade e a eliminação de barreiras, inclusive as atitudinais.

O conceito de Deficiência Intelectual pode ser compreendido atualmente a partir da segunda geração do modelo social de deficiência, já que a considera como uma variação

humana. Para Diniz (2007) a segunda geração do modelo social permite pensar a Deficiência para além da inclusão social a partir da crítica aos pressupostos morais que valorizam o trabalho e a independência como princípios éticos. Assim, esse modelo compactua com elementos pós-críticos como raça, gênero, orientação sexual e desigualdade que permitem caracterizar diversas maneiras de opressão sofrida pelas pessoas com deficiência. (DINIZ, 2007).

A autora ainda afirma que “a sobrevalorização da independência é um ideal perverso para muitos deficientes incapazes de vive-lo” (DINIZ, 2007, p. 63-64). A interdependência é um fator relevante quando considerada a questão das pessoas com deficiência que mesmo atingindo elevado grau de autonomia, ainda necessitam da ajuda de outras pessoas sejam elas familiares ou cuidadores

A proposta da Minuta de 2018 traz como conceito de estudante com deficiência “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2018, p. 20), afirmando que esse é um conceito baseado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006.

Entretanto, diferentemente do texto da Convenção, a definição do que são barreiras educacionais é confusa e permite a compreensão de que os impedimentos individuais caracterizam a natureza da deficiência, o que indica, mais uma vez, assim como na PNEE/1994, que a barreira localiza-se na pessoa. A falha na elaboração do conceito de Deficiência da minuta de 2018 reverbera no conceito de Deficiência Intelectual, que se apresenta como “referente a *déficits* nas funções intelectuais e no comportamento adaptativo manifestado nos domínios conceitual, social e prático” (BRASIL, 2018, p. 20). É interessante notar que o documento inova ao diferenciar Deficiência Intelectual e Deficiência Mental, embora utilize definições não referenciadas.

Com o novo documento da política proposto em 2018, o caráter integrado da Educação Especial retorna a ideia de uma política voltada para os estudantes a quem se destina e que é paralela ao ensino regular. Ela utiliza a nomenclatura genérica Estudantes Apoiados pela Educação Especial e considera que eles são beneficiários dos seus serviços e recursos, embora, em vários momentos, sinalize que todos os estudantes de todas as etapas, níveis e modalidades de ensino sejam alvo da política. Entendemos que o público da Educação Especial continua sendo o mesmo da PNEE/PEI, entretanto, apresenta margem para considerar o mesmo público da PNEE/1994.

Além disso, a proposta da Minuta de 2018 remete à homogeneização dos estudantes e orienta a identificação e avaliação precoce dos Estudantes com Deficiência Intelectual, sugerindo uma estratégia que pode trazer grandes prejuízos para a Inclusão Escolar. De acordo com o documento, a avaliação do estudante deve ser feita pela equipe escolar, sendo coordenada pelo gestor, assistente ou coordenador pedagógico. Esse processo avaliativo deve contar com a “participação de professores regentes, professores especializados, profissionais da equipe escolar, o estudante e a família” (BRASIL, 2018, p. 31), sendo a participação do psicólogo, orientador educacional e outros profissionais que a escola julgar pertinente condicionada à disponibilidade no sistema de ensino (BRASIL, 2018).

Essa possibilidade, aliada à prestação de serviços da Educação Especial não condicionada à apresentação de laudos médicos e psicológicos, representa avanços em relação ao protagonismo do trabalho do docente, como participante na avaliação pedagógica do estudante. Também diminui o valor do diagnóstico para que o estudante possa ter suas necessidades atendidas. No contexto escolar atual, onde toda a organização dos sistemas de ensino brasileiro está pautada pelo modelo biomédico, é preciso considerar que os estudantes com Deficiência Intelectual não podem ser definidos em função dessa singularidade, embora ela também não possa ser desconsiderada. No entanto, avaliamos que a forma de organização dos sistemas de ensino, proposta pela minuta de 2018, pode se tornar o cenário ideal para que os estudantes com Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento sejam novamente segregados em instituições especializadas.

Jannuzzi (2004) demonstrou que esse é um fato que remonta à história da Educação Especial no Brasil. De acordo com a autora:

A escola pouco democratizada, frequentada ainda, em grande parte, pelas camadas de nível socioeconômico mais favorecido, oferecia parâmetro facilitador de exclusão social de seus alunos, englobando como pessoas portadoras de deficiência, principalmente mental, muitas crianças que traziam manifestações de ambientes diferenciados e/ou mesmo sofriam a incompetência da escola nos seus currículos, inclusive com métodos e técnicas inadequados. (JANNUZZI, 2004, p. 171).

Salientamos que a questão mais importante é a disponibilização de recursos financeiros, materiais e a formação continuada, além de reorganização e mudança de perspectiva na proposta da Educação Especial. Ou seja, não adianta dispensar a apresentação de laudo médico para que a criança tenha acesso ao currículo e suas necessidades atendidas, se não houver disponível os recursos e serviços dos quais ela necessita. E, quanto a isso, a proposta da Minuta

de 2018 deixa evidente sua intenção de se isentar dessa responsabilidade, conforme apresentaremos adiante.

Destarte, sobre a Terminalidade Específica, a proposta da Minuta de 2018 traça como uma de suas diretrizes que a escola defina com discernimento, no seu PPP, as “questões relacionadas ao desenvolvimento curricular e Terminalidade específica” (BRASIL, 2018, p. 29). A proposta utiliza o artigo 59 da Lei 9.394/96 (LDB). Resgatamos o Parecer Técnico de nº 14/2009, emitido pela Secretaria de Educação Especial do MEC, em que analisa o Projeto de Lei (PL) nº 6.651, de 2009, que propunha alterar o Inciso II da referida Lei para que se fizesse constar o texto a seguir:

II – Terminalidade específica por solicitação por escrito do aluno ou de seu representante legal, para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa para os superdotados. (BRASIL, 2009, *online*).

Como conclusão, o parecer se manifesta em posição contrária ao proposto, “considerando que o necessário é eliminar o Inciso II do art. 59 da Lei 9.394/96, uma vez que é incompatível com a concepção de sistema educacional inclusivo, assumido pelo Brasil pelo Decreto Nº. 6.949/2009, no art. 24” (BRASIL, 2009 *apud* BRASIL, 2015, p. 196). Aqui, percebe-se, mais uma vez, o discurso da Inclusão Plena sendo utilizado de forma vaga, sem intenção de garantir a implementação das legislações que permitem acesso de todos à educação.

Glat e Pletsch (2012) destacam as políticas educacionais do Ministério da Educação com um movimento histórico de restringir o papel da Educação Especial ao atendimento especializado complementar ou suplementar para estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas regulares.

Cabe lembrar que as mesmas autoras alertam para o entendimento da Sala de Recursos Multifuncionais como uma das modalidades de AEE, cujo objetivo é garantir o respeito às diferenças orgânicas sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois, “mesmo que a escola alcance uma organização metodológica e didática, boa parte dos alunos com deficiências ou outros transtornos necessitará – bem como seus professores – de suporte pedagógico complementar” (GLAT; PLETCH, 2012, p. 23).

No Quadro 14, a seguir, propomo-nos a discutir a organização do AEE em cada uma das políticas e da Minuta de 2018, bem como a organização do Currículo Escolar a partir de cada perspectiva.

Quadro 13 – PNEE Comparativo: Organização do AEE

Organização do AEE/Currículo		
PNEE (1994)	PNEE-PEI- Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	PNEE Inclusiva, Equitativa e ao longo da vida (2018)
<p>Organização do AEE: Voltado para todos os alunos que fazem jus à educação especial no Brasil. Prevê o provimento de: mobiliário, recursos tecnológicos, recursos pedagógicos, atendimento em salas de recurso, material adaptado.</p> <p>Currículo: currículo adaptado, técnicas e material de ensino diferenciados, ambiente favorável à integração social (p. 51).</p>	<p>Organização do AEE: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes (p. 11). Atendimento complementar ou suplementar à formação do estudante (p.11). Admite centros de atendimento educacional especializado conveniados (p. 12). Oferta obrigatória no turno inverso da classe comum na própria escola ou em centros especializados (p.12).</p> <p>Currículo: enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos e de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (p. 11). Avaliação processual e formativa, considerando o conhecimento prévio, e o nível atual quanto às possibilidades de aprendizagem (p. 12). Considera as especificidades dos estudantes, seja em relação ao tempo, ao código ou às Tecnologias Assistivas (p. 13).</p>	<p>Organização do AEE: viabilizados em diferentes espaços escolares e nas salas de recursos multifuncionais, no mesmo turno de escolarização e/ou no contraturno e não substituem o trabalho realizado na classe comum. (p. 22)</p> <p>Assegura as escolas especiais de atuação exclusiva na modalidade ensino especial, indicada quando as barreiras não forem superadas para a educação do estudante (p. 24)</p> <p>Currículo: As classes especiais devem definir ano/série, observar o currículo comum com diferenciação e o fluxo escolar do estudante. Deverá ser considerada a equivalência etária com os demais colegas da escola (p. 25). Adotar a BNCC para as atividades escolares (p. 32).</p>

Fonte: Elaboração dos autores

Esse entendimento prático do propósito das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nos permite perceber a SRM como um dos elementos que constituem o Atendimento Educacional Especializado, dentre os quais as mais conhecidas são ensino itinerante, bidocência e mediação de aprendizagem (GLAT; PLETCH, 2012). Garcia (2013) chama a atenção para a centralidade do AEE fixado na SRM, de acordo com as proposições políticas de âmbito nacional, das quais destaca a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Optamos por incluir no mesmo quadro (Quadro 14) as considerações de cada política sobre o currículo escolar. Consideramos ainda, que o currículo escolar está diretamente ligado ao objetivo que a unidade escolar almeja para os estudantes que a compõe. Entendemos que essa função atualmente não está bem definida. A nossa Constituição Federal preza por uma educação que visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, prevê a regulamentação do sistema educacional a fim de organizar e definir a educação que será proporcionada pelo Estado, ou seja, a educação escolar institucionalizada.

Nesse sentido, as instituições escolares, que são regulamentadas pela Lei 9.394/96 (LDB), devem desenvolver a educação escolar, por meio do ensino, com a incumbência de

“elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996), dentre outras. Isso corresponde a afirmar que a proposta pedagógica escolar, que precisa ser elaborada pelos docentes e demais atores do processo de ensino e aprendizagem, deve proporcionar aos estudantes uma educação que busque desenvolver neles as condições previstas na Constituição. Entretanto, ao afirmarmos que a função da Escola não está bem definida, referimo-nos ao que nos apresenta Gramsci (1982), com destaque para a ideia de relações de poder, ao considerar que:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 1982, p. 62).

Um professor que compreenda esse tipo de análise identificando-se, de acordo com a denominação de Gramsci, como um intelectual orgânico, no mínimo, depara-se com um paradoxo, que o faz ter que seguir um ou outro caminho. Isso porque a forma de organização econômica e social atual não possibilita o desenvolvimento dos estudantes conforme instrui a Constituição Brasileira. O pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania foram historicamente negados à classe dominada, priorizando uma “capenga” qualificação para o trabalho, já que a formação profissional ofertada tende a ser predeterminada (GRAMSCI, 1982).

Jannuzzi (2004) caracterizou a “vertente pedagógica da economia da educação” (feitas as devidas ressalvas pela autora), identificada após o golpe militar de 1964, em que a “escola passou a ser enfatizada como elemento importante para produção de mão de obra, de ‘recursos humanos’ ajustados às necessidades das formas de produção” (JANNUZZI, 2004, p. 175), entre outras.

Assim, a PNEE/1994 sofreu influências dessa tendência, a partir da ideia de que a escola deveria desenvolver no estudante com deficiência a sua preparação para a vida produtiva.

Observando-se o Quadro 14, percebemos que a PNEE/1994, assumindo uma visão integradora e paralela ao ensino regular, define para a escola a função de preparar o alunado da Educação Especial para a vida produtiva na sociedade (BRASIL, 1994). Assim, organizava o AEE contando com Oficinas Pedagógicas, Escolas e Classes Especiais.

As Classes Especiais eram indicadas para Educandos Portadores de Necessidades Especiais, nas quais podiam contar com métodos, técnicas e recursos especializados e com um

professor capacitado num ambiente próprio e adequado. Essas classes poderiam existir nas escolas regulares e contavam com a presença somente desse público (BRASIL, 1994).

Nas Escolas Especiais, eram previstos atendimentos psicopedagógicos aos Portadores de Deficiências e Condutas Típicas, em que deveriam contar com programas e procedimentos diferenciados, além de currículos adaptados. As oficinas pedagógicas, também voltadas para todos os Educandos Portadores de Necessidades Especiais, previam atividades para o desenvolvimento de aptidões e habilidades desses estudantes, direcionadas às diversas áreas do desempenho profissional (BRASIL, 1994).

Com isso, o currículo desses espaços precisava ser adaptado às condições do estudante. Esse tipo de adaptação referia-se a adaptar o currículo da escola regular para o estudante da Educação Especial. Entretanto, foi possível perceber a organização de currículos mínimos, já que a visão médica da deficiência permite que as pessoas considerem muitos dos deficientes como incapazes. Além disso, nas Escolas Especiais, poderiam ser adotados Currículos Funcionais, que visavam o desenvolvimento de Atividades de Vida Diária e Atividades Manuais, com vistas a sua integração ao meio em que vive. Suplyno (2005) alerta-nos sobre essa possibilidade:

Quando falamos em habilidades que tenham utilidade para a vida, pode-se fazer a equivocada interpretação de que falamos tão somente de atividades de vida diária (AVD s), como tomar banho, fazer higiene após o uso do vaso sanitário, escovar dentes, comer adequadamente, etc. Contudo, a proposta trazida pelo Currículo Funcional Natural é muito mais ampla. Trata-se de toda e qualquer habilidade que uma pessoa necessitará para ter êxito na vida, estar melhor adaptada e ser mais aceitável em seu meio. Nesta perspectiva, as habilidades que comporão o currículo são irrestritas. (SUPLYNO, 2005, p. 35).

Entendemos, então, que na proposta do Currículo Funcional Natural, os conhecimentos acadêmicos não precisam ser retirados, mas, sim, interligados a outras habilidades tão necessárias quanto seu desenvolvimento intelectual. Daí uma das necessidades de uma nova perspectiva para essa educação especial que segrega, rotula e exclui.

Assim, acompanhando o movimento histórico de luta das pessoas com Deficiência e as mobilizações internacionais, a proposta da PNEE/PEI propõe uma escola capaz de combater atitudes discriminatórias e acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições, assim como proclama a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2008). Seria ingênuo afirmar que tal feito tenha sido alcançado; entretanto, a proposta trouxe grandes avanços para a organização da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, uma vez que suas diretrizes retiraram todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da sua zona de conforto.

A PNEE/PEI reconhece que os princípios e perspectivas da Declaração de Salamanca não obtiveram os resultados desejados na organização dos sistemas de ensino no Brasil. Desse modo, propõe uma educação especial direcionada à “organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008, p. 11). As atividades do AEE são disponibilizadas com a intenção de oferecer acessibilidade ao currículo para todos os estudantes, a partir da atuação de profissionais com conhecimentos específicos para suas necessidades; como, por exemplo, os de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do sistema Braille, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, das tecnologias assistivas, dentre outros. A política permite, ainda, uma interface de ações com outras modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação indígena, do campo e quilombola (BRASIL, 2008).

Quanto à organização curricular, a PNEE/PEI determina aos sistemas de ensino a garantia de acessibilidade a partir da eliminação de barreiras, sejam elas arquitetônicas, de transporte ou mesmo de comunicações. Além disso, orienta sobre os demais elementos do currículo quando assevera a utilização de estratégias de aprendizagem que considerem as especificidades dos estudantes, a avaliação processual, considerando o progresso individual do estudante, e que seja centrada nos aspectos qualitativos de seu desempenho; além de prever adequações em relação ao tempo, código ou ao uso de tecnologias assistivas (BRASIL, 2008).

Com essa proposta de organização do AEE como suporte para as ações da escola regular, muitas das práticas já consolidadas no ambiente escolar precisaram ser revistas e, como toda e qualquer mudança, enfrentou e ainda enfrenta resistência. Mantoan (2015) afirma que o argumento mais frequente que o professor utiliza para demonstrar essa resistência é assumir que não estão preparados para um trabalho pautado na inclusão de estudantes com deficiências.

A resistência dos responsáveis também foi presente nesse processo. Destacamos o episódio do Distrito Federal que, em 2014, tentou fechar todos os seus 13 Centros de Ensino Especial (CEE), para que os estudantes fossem encaminhados para as escolas regulares, conforme indicação do PNE/2014 e, conseqüentemente, em concordância com a PNEE/PEI. Os pais reagiram negativamente à medida e conseguiram garantir a manutenção dos CEE com a criação e sanção da Lei Distrital nº 5.310/14. De acordo com o noticiado no jornal local, o pai de uma estudante matriculada no CEE nº 1 de Ceilândia, o Sr. Antônio Mantonini afirmou: “Não consigo acreditar que ela possa frequentar uma escola tradicional sem sofrer discriminação e sem ficar deixada de lado. Afinal, precisa de ajuda para tudo. Inclusão é muito importante, mas nem sempre é possível” (CORREIO BRAZILIENSE, 2014a, p. 1).

Esse ocorrido demonstra a resistência não só dos pais desses estudantes, como também a resistência da sociedade em perceber que esses estudantes precisam ocupar os espaços que são seus de direito. Além disso, a resistência política, uma vez que somente extinguir os CEE não é a solução para que ocorra a inclusão desses estudantes. Entendemos que o interesse maior do Governo do Distrito Federal (GDF), nesse caso, era de não ter mais a responsabilidade com esses estudantes, já que a mesma meta do PNE traz como estratégia a criação de centros multidisciplinares de apoio ao trabalho dos professores da educação básica (estratégia 4.5); além de mais outras 18 estratégias que nem de longe se mostraram concretizadas, como a garantia de AEE em salas de recursos multifuncionais a todos os estudantes (estratégia 4.4), a ampliação e promoção de acessibilidade (estratégia 4.6), dentre outras (BRASIL, 2014).

Desse modo, concordamos com a opinião da Professora Dra. Amaralina Miranda de Souza, que foi consultada a respeito do fechamento dos CEE, pelo jornal que veiculou a reportagem. A professora que é Doutora em Ciências da Educação e atua na Faculdade de Educação da UNB e afirmou que:

Fechar os centros no DF seria uma pena. Mas mantê-los funcionando como estão hoje também não é o melhor caminho. Acredito que o ideal seria a integração entre o ensino regular e especial, de forma gradual e com a reorganização dos serviços. O DF está na contramão das outras unidades da Federação ao manter os centros. O Plano Nacional de Educação recomenda que alunos especiais estudem em escolas regulares. (CORREIO BRAZILIENSE, 2014b, p. 1).

Articular o ensino regular e o ensino especial, além de ideal, é o que fundamenta a proposta inclusiva, defendida pela PNEE/PEI. Destarte, a Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 5) é explícita quando afirma que a “[...] reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade”. Tal afirmação nos permite compreender que, para que essas crianças sejam efetivamente incluídas, as instituições precisam mudar o pensamento e a mentalidade a respeito desse público, ou seja, não basta preparar as escolas, formar professores e especialistas ou mesmo adaptar materiais se não houver a disposição da sociedade para realizar o árduo trabalho de modificar suas atitudes e convicções a respeito da Pessoa com Deficiência. A forma atropelada que o GDF propôs a mudança causou a resistência e a comunidade brasiliense perdeu a oportunidade de discutir esse assunto, bem como de trabalhar juntos por uma solução que pudesse explicar aos pais os benefícios da inclusão desses estudantes na escola regular.

Percebe-se igualmente a resistência política, na proposição da Minuta de 2018, que assume a finalidade de definir e elucidar conceitos e sua aplicabilidade; entretanto, retoma velhas práticas e ideias que deixam evidente o propósito de isentar o governo de sua responsabilidade com a Educação Pública de qualidade. Nesse sentido, o AEE, que na PNEE/PEI estava centrado na disponibilização de recursos humanos para atuação junto às escolas, docentes e estudantes, torna-se, na proposta da Minuta de 2018, mais um dos serviços e recursos especializados, integrado por ensino e uso de linguagens, códigos e tecnologias assistivas, que podem ser viabilizados “no mesmo turno de escolarização e/ou no contraturno e não substituem o trabalho realizado na classe comum” (BRASIL, 2018, p. 22).

Essa redação, ao permitir a realização do AEE no mesmo turno de escolarização do estudante, dá margem para que o trabalho realizado na classe comum seja, sim, substituído por ele, uma vez que esses recursos não serão disponibilizados permanentemente na escola, mas a partir da geração de demanda e da disponibilidade no sistema de ensino. Juntando-se a isso, a possibilidade de realização do AEE em diferentes espaços escolares e reconhecendo-se as organizações não governamentais (ONG) e instituições privadas como legítimos espaços para a oferta de recursos e serviços especializados, observa-se a possibilidade e a facilidade de práticas excludentes na implementação da proposta da Minuta de 2018.

Além do AEE como um tipo de recurso especializado, a proposta da Minuta de 2018 “assegura as escolas especiais de atuação exclusiva na modalidade ensino especial, indicada quando as barreiras não forem superadas para a educação do estudante” (BRASIL, 2018, p.24). Nas mesmas condições, as classes especiais também são asseguradas nas escolas regulares (BRASIL, 2018). Assim, mais uma vez, é inserida uma lacuna na proposta da Minuta de 2018 que dá margens para terceirizações de serviços e exclusão dos estudantes. Além disso, orienta que tais classes e escolas especiais tenham ano/série definido, observando-se o currículo comum com diferenciação e fluxo escolar do estudante. E, inacreditavelmente, obriga a considerar a equivalência etária com os demais colegas da escola, comprovando, mais uma vez, uma organização educacional baseada na homogeneização dos estudantes (BRASIL, 2018).

Com relação ao currículo, a proposta da Minuta de 2018 traz diversas orientações para serem adotadas pelos sistemas de ensino, pelas escolas e pelos professores. Para as escolas, exige que na elaboração dos projetos pedagógicos indiquem as práticas de Educação Especial que foram adotadas. Além disso, determina que a adoção da BNCC nas atividades escolares seja assegurada (BRASIL, 2018). O documento não deixa evidência a que se referem essas práticas e que tipo de informação deve ser inserido, uma vez que os Projetos Políticos Pedagógicos são documentos construídos coletivamente e precisam ser reelaborados constantemente com a

cooperação de todos os atores escolares. Nesse sentido, o termo práticas de Educação Especial traz uma ideia vaga do que deve ser registrado.

Além disso, o documento considera como responsabilidade da equipe gestora das escolas a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar do estudante, descrevendo a estrutura que esse documento deve contemplar, registrando a “frequência e envolvimento nas atividades propostas; provimento de serviços, recursos e estratégias para sua educação; medidas de diferenciação curricular; registro de progresso e necessidades educacionais, histórico do fluxo escolar e outros registros pertinentes” (BRASIL, 2018, p. 32).

Essa tarefa da equipe gestora também não é nítida quando observamos a estrutura que o documento deve apresentar. Seria apenas um documento modelo a ser elaborado e repassado para que o docente preencha? Ou seria responsabilidade da equipe gestora buscar as informações e elaborar o documento do estudante? Também não fica explicitada sua finalidade e nem para qual estudante deve ser registrado, já que são informações que podem ser fornecidas mais facilmente pelo docente da classe regular e o da Sala de Recursos Multifuncionais, mas não pela direção escolar.

Ao professor da classe comum, a proposta da Minuta de 2018 atribui a responsabilidade pelo planejamento e desenvolvimento do currículo no espaço legítimo da sala de aula (BRASIL, 2018). É relevante lembrar que essa já é a principal função do professor, sendo desnecessária sua inserção no documento. E as orientações descabidas continuam, quando sustenta que as escolas precisam evitar que “os estudantes atendidos pela Educação Especial sejam envolvidos ou direcionados para atividades recreativas ou de reforço que substituam ou prejudiquem sua participação nas aulas ou que sejam conflitantes com o desenvolvimento curricular e o processo escolar” (BRASIL, 2018, p. 29). Entendemos tal orientação como uma explícita falta de respeito e de conhecimento do trabalho realizado pelo docente, de modo a persuadir a sociedade a acreditar que a figura do docente é a principal responsável pelo fracasso escolar de muitos desses estudantes, enquanto desvia o foco da falta de investimentos, recursos e formação na Educação Especial.

Ainda em relação ao currículo, o uso do termo “diferenciação curricular” permeia o texto da proposta da Minuta de 2018, que o define como:

Conjunto de procedimentos pedagógicos pautados nos princípios da educação inclusiva, que visam a acessibilidade e promoção da aprendizagem significativa dos estudantes por meio da aprendizagem colaborativa. Nessa perspectiva, a aula é a mesma para toda a turma, sendo considerada a diversidade de características do estudante e suas singularidades. A diferenciação curricular requer o desenvolvimento dos talentos e habilidades

docentes e implica o uso mais eficiente dos recursos e das estratégias pedagógicas. (BRASIL, 2018, p. 37).

A diferenciação curricular é mais um dos termos utilizados para designar as estratégias que a escola adota, a partir de um planejamento curricular, para que os estudantes possam ter acesso ao currículo. A informação de que essa estratégia exige talento e habilidade docente é, no mínimo, curiosa, já que se trata de um assunto de difícil entendimento entre teóricos e pesquisadores e uma prática pouco e sistematizada nas organizações de ensino.

Curiosa também é a função designada para as escolas de colocar em prática o desenho universal para a aprendizagem. O Glossário de Termos, que a proposta da Minuta de 2018 disponibiliza ao final do documento, apresenta a definição de Desenho Universal como sendo uma “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2018, p. 37). Ressaltamos que essa definição não se refere ao contexto educacional e quando inclui os recursos de tecnologia assistiva no mesmo conceito, remete a uma confusão de significados, permitindo entendimentos diversos. Afinal, os recursos de tecnologia assistiva devem ser incluídos como uma das concepções citadas ou os recursos de tecnologia assistiva não exigem a necessidade de adaptação? De qualquer maneira, acreditamos que a intenção do texto não era facilitar o entendimento dos termos.

Pletsch, Souza e Orleans (2017) trazem uma importante discussão a respeito dos conceitos de Desenho Universal da Aprendizagem e de Diferenciação Curricular como fundamentos epistemológicos para efetivar a inclusão escolar. Os autores entendem que a Diferenciação Curricular “diz respeito a modificações e estratégias organizadas pelos professores que tenham o objetivo de atender a demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem” e chamam a atenção para que essas modificações não sejam “associadas à limitação, anulação ou empobrecimento dos conteúdos ou objetivos a serem propostos ao aluno; mas sim à revisão de estratégias e de recursos tecnológicos” (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 271).

Assim, entendemos que se trata de um planejamento curricular, feito no nível escolar dos sistemas de ensino e que, historicamente, tem sido nomeado por pesquisadores e documentos legislativos como Adaptação Curricular, Adequação Curricular, Flexibilização Curricular e Diferenciação Curricular. Ao associar os diferentes significados das palavras adaptação, adequação, flexibilização e diferenciação ao Currículo, percebe-se que são pertinentes a vários elementos que o compõem, como as estratégias metodológicas, as

avaliações, os materiais e recursos pedagógicos, os tempos e espaços. No entanto, nenhum desses termos é compatível com o elemento conteúdo, ou seja, com os conhecimentos que serão apresentados aos estudantes.

Conhecemos a profícua discussão entre diversos pesquisadores a respeito da Diferenciação e entendemos a Diferença como fundamental para repensar o padrão de normalidade que justifica as discussões sobre a Inclusão Escolar. No entanto, retomamos as palavras de Carvalho (2008) sobre a atribuição de significados negativos quando relacionados à deficiência, que “levando-nos a perceber as limitações do sujeito em vez de suas potencialidades, mesmo quando as práticas narrativas em relação ao ‘respeito’ às diferenças encaixam-se no ‘politicamente correto’ e são aplaudidas” (CARVALHO, 2008, p. 25). Portanto, consideramos inadequada a escolha da expressão Diferenciação Curricular proposta por Pletsch, Souza e Orleans (2017).

Na discussão sobre o Desenho Universal na Aprendizagem, percebemos que Pletsch, Souza e Orleans (2017) assumem que a ideia de um currículo diferente é considerada ultrapassada e deve ser superada:

O conceito de *desenho universal na aprendizagem* pode representar um avanço no processo de escolarização de pessoas com deficiências, na medida em que possibilita acesso de todos ao *currículo geral*, diferentemente de épocas anteriores, em que o currículo para alunos com deficiência era diferente daquele oferecido aos demais alunos. (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 271).

É importante ressaltarmos que defendemos as ideias trazidas pelos autores nessa discussão, entretanto, reafirmamos a inadequada utilização do termo diferenciação curricular. A ideia de acesso ao currículo por todos os estudantes é fundamental na utilização do conceito de Desenho Universal da Aprendizagem e sua utilização na proposta da Minuta de 2018 é inovadora; entretanto, há ainda muito a caminhar antes de exigir que a escola coloque em prática esses princípios sem que sejam dadas condições aos docentes para realizar essa tarefa.

A minuta ainda traz muitos trechos que evidenciam o diagnóstico, e conseqüentemente um modelo biomédico de deficiência. A tarefa de ressignificar as ideias e de abandonar conceitos, que utilizamos durante tanto tempo para sustentar nosso discurso, é complexa. A partir da legitimação do modelo social de Deficiência Intelectual, há possibilidade de discutir a acessibilidade ao currículo, o que permite a materialização da perspectiva inclusiva nas escolas.

A reflexão comparada nos permite perceber que muitas das situações que vivenciamos nas escolas regulares são frutos de muita resistência à mudança e que esse é o principal desafio da Educação Inclusiva. A nova proposta da PNEE nos aparenta uma atualização definhada da

PNEE/1994, já que ignora muitos dos avanços e ideias propostos pela PNEE/PEI. A seguir, discutiremos como se deu a organização da Educação Especial no Distrito Federal e como ela se relaciona com o pensamento inclusivo defendido na PNEE/PEI.

2.2 Organização da Educação Especial no Distrito Federal

Esta seção é dedicada a tratar da organização da Educação Especial no Distrito Federal. Para tanto, vamos abordar os aspectos quantitativos dos serviços e profissionais oferecidos pela SEEDF em função do quantitativo de estudantes atendidos pelas redes de ensino públicas e privadas.

Buscamos analisar os dados das diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal retratando a relação existente entre os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e de Vulnerabilidade Social (ISV) e a infraestrutura oferecida para a comunidade que as compõe. Intentamos com isso evidenciar que, mesmo que todos os docentes busquem formação e que sintam-se habilitados para ensinar os estudantes de diferentes realidades, os recursos disponíveis na rede pública de ensino ainda são insuficientes para que se possa garantir a inclusão escolar, sendo necessário mais investimentos em recursos materiais.

2.2.1 Os Estudantes

O público de estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação, nos sistemas de ensino brasileiros, começou a ser contabilizado no Censo Escolar muito recentemente, permitindo comparações e inferências mesmo que ainda de forma limitada. Para apresentar a situação em que se encontram as matrículas desses estudantes, no Brasil e no Distrito Federal, utilizaremos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020), realizada pelo INEP, complementados com dados do Censo Escolar do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019a), realizado pela SEEDF.

De acordo com as informações publicadas pelo INEP, o Brasil possui 47.874.246 estudantes matriculados na Educação Básica, incluindo-se todas as modalidades como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional, Educação Infantil e Educação Especial. Desse total, quase 81% frequenta a rede pública de ensino. Quanto às matrículas do Ensino Especial, o total de estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação chega a 1.250.967 dos quais, aproximadamente, 84%

pertencem à rede pública de ensino. São estudantes que se encontram matriculados tanto em Classes Comuns, quanto em Classes Exclusivas (BRASIL, 2020).

Ressaltamos que as Classes Comuns são turmas de escolas da rede regular de ensino, onde se encontram matriculados estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com/ou Altas Habilidades/Superdotação, juntamente com estudantes que não apresentam essas especificidades. Embora fosse uma meta da PNEE/PEI, publicada em 2008, inserir todos os estudantes nas escolas regulares de ensino em turmas comuns, existem legislações nacionais (LDB, art. 58, §2) que ainda permitem a segregação desses estudantes em classes e escolas especiais. Desse modo, as Classes Exclusivas, informadas pelos dados do INEP e da SEEDF, referem-se a essas classes especiais que podem existir em instituições especializadas, Centros de Ensino Especial (CEE) e em escolas regulares.

No Distrito Federal, a Estratégia de Matrícula 2019 - documento que organiza o atendimento pedagógico de todas as Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino - considera que os CEE devem ofertar “exclusivamente atendimento especializado substitutivo ao ensino comum aos estudantes que necessitam do Currículo Funcional e atendimento complementar aos estudantes das Classes Especiais e estudantes com Deficiência e TGD/TEA matriculados no ensino comum” (DISTRITO FEDERAL, 2018).

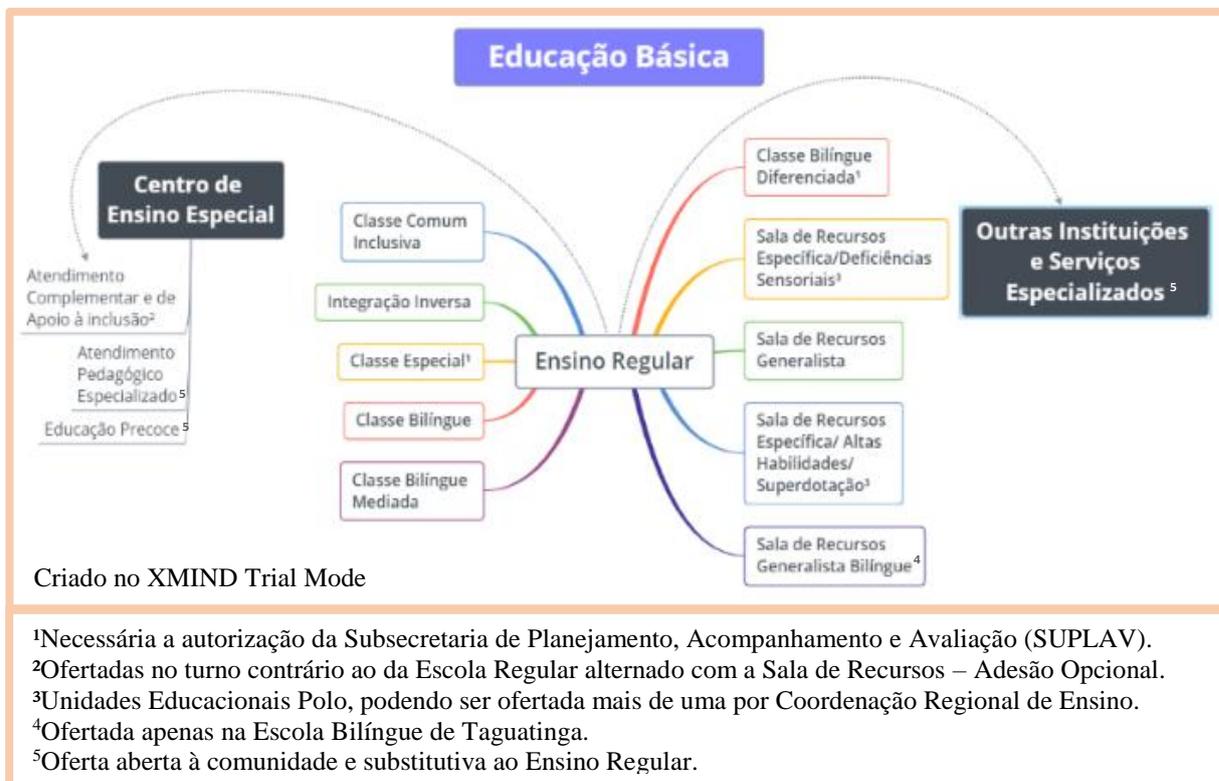
O mesmo documento apresenta a classificação das turmas da Rede Pública de Ensino em 7 tipos, sendo eles: Classe Comum Inclusiva, Classe de Integração Inversa, Classe Especial, EJA Interventiva, Classe Bilíngue, Classe Bilíngue Mediada e Classe Bilíngue Diferenciada (DISTRITO FEDERAL, 2018). Nessas turmas, estão matriculados os 462.791 estudantes da Rede Pública de Ensino Estadual do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Nesse sentido, no Distrito Federal, os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação que frequentam a modalidade de Ensino Regular, podem ser matriculados em um dos 6 tipos de turma, representados no esquema da Figura 3. Assim, eles podem receber o Atendimento Educacional Especializado na própria escola onde estuda (Sala de Recursos, mediação pedagógica), em Centros de Ensino Especial e/ou em Outras Instituições e Serviços Especializados. As Classes Especiais, embora se localizem nos prédios das Escolas de modalidade Regular, são compostas apenas por estudantes com Deficiências ou Transtorno Global do Desenvolvimento.

A turma de EJA interventiva não foi ilustrada porque se trata de modalidade diferente do Ensino Regular, assim como o Ensino Profissionalizante, embora ambos beneficiem-se dos mesmos serviços, desde que adequados à idade do estudante. Assim, as ofertas representadas em quadrados coloridos são condicionadas à matrícula do estudante no Ensino Regular. As

ofertas indicadas por setas pontilhadas são oferecidas opcionalmente aos estudantes matriculados no Ensino Regular, portanto, não podem substituí-lo.

Figura 3 – Organização da Educação Especial articulada ao Ensino Regular – SEEDF



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

O atendimento pedagógico especializado e a Educação Precoce são ofertados mediante matrícula no Centro de Ensino Especial e apresentação de indicação médica, respectivamente, não sendo necessária a matrícula no Ensino Regular. As outras instituições e serviços especializados referem-se ao Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (EBT), entre outras.

De acordo com o Censo Escolar 2019, o Distrito Federal conta com 667.998 estudantes matriculados na Educação Básica. Esse total inclui estudantes da modalidade Regular, Educação Especial, EJA e Educação Profissionalizante da Rede Estadual de Ensino vinculadas à SEEDF, dos quais 18.833 são estudantes que apresentam Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com/ou Altas Habilidades/Superdotação, distribuídos entre turmas exclusivas e classes comuns, excetuando-se as matrículas da Educação Precoce, que, somando-se as redes públicas e privada conveniada, perfazem o total de 3.002 matrículas.

Nesse sentido, as matrículas computadas no Censo Escolar do Distrito Federal são divididas nas categorias Públicas e Privadas, de acordo com a natureza. Embora no Distrito Federal o Estado seja responsável por toda a organização dos sistemas de ensino, as matrículas das Unidades Escolares que recebem financiamento do Governo Federal são computadas separadamente. Separadas também estão as matrículas das Unidades Escolares não vinculadas à SEEDF, constituindo-se nos Colégios Militares e a Escola Técnica de Saúde de Brasília (ETESB), que é vinculada à outra Secretaria. Apresentamos sinteticamente, a seguir, na Tabela 1, os dados capturados na análise das informações censitárias, referentes ao Distrito Federal.

Tabela 1 – Educação Básica do Distrito Federal

Matrículas	Rede Pública			Rede Privada			Total	
	Estadual	Federal	Não Vinculada	Total	Conveniada	Particular		Total
Educação Básica	462.791	8.502	3.787	475.080	20.459	172.459	192.918	667.998
Ensino Fundamental	273.676	1.262	2.363	277.301	0	99.107	99.107	376.408
Anos Iniciais	149.262	0	908	150.170	0	56.766	56.766	206.336
Educação Especial	15.534	145	178	15.857	997	1.979	2.976	18.833
Educação Precoce	2.877	0	0	2.877	125	0	125	3.002

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Censo Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Identificamos, na Tabela 1, que a Rede Privada não conveniada (Particular) de Ensino do Distrito Federal oferta Classes Comuns para 1.978 estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação. Além disso, dados do Censo revelaram que a Rede Privada não conveniada declarou ter 1 estudante matriculado em Classe Especial, entretanto, não identificou qual a Deficiência ou Transtorno ele apresenta. Com base nesses dados, percebemos que a Rede Privada não conveniada é responsável pela aprendizagem de 28,88% de todos os estudantes da Educação Básica no Distrito Federal, ofertando turmas inclusivas para 15,80% dos estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação.

Assim, na Tabela 2, a seguir, serão representados os quantitativos da Rede Pública (Estadual, Federal e não vinculada) e da Rede Privada (Conveniada e Particular) em função do tipo de Deficiência e Transtorno, destacando o tipo de classe que frequentam. Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação foram inseridos fora do total por não frequentarem Classes Exclusivas (CE) e por não serem contabilizados nas Classes Comuns (CC), sendo o apoio ofertado no sentido de complementar o currículo que acessam.

Tabela 2 – Classe Comum x Classe Exclusiva

Matrículas	Pública (Pu)		Conveniada (C)		Particular (Pa)		Total	Total (%)	
	CC	CE	CC	CE	CC	CE	Pu+C+Pa	CC	CE
Deficiência Múltipla	639	1317	3	143	43	0	2.145	30,55	69,45
Transtorno Global do Desenvolvimento	2.000	1339	38	0	485	0	3.862	60,35	39,65
Deficiência Intelectual	4.591	2156	7	724	363	0	7.891	61,49	38,51
Deficiência Auditiva	754	112	2	117	256	0	1.241	76,76	23,24
Deficiência Visual	453	18	0	1	92	0	564	96,18	3,82
Deficiência Física	1666	1	17	12	198	0	1.894	99,83	0,17
Total	10.103	4.943	67	997	1.437	0	17.597	-----	-----
Total (%)	67,15	32,85	6,30	93,70	99,93	0,07*	-----	65,96	33,75
Altas Habilidades/ Superdotação	817		0		541		1.358		
Educação Precoce	2877		125		0		3002		

* 1 estudante declarado em Classe Exclusiva sem identificação da Deficiência ou Transtorno.

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Censo Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Buscamos fazer análises que comparassem as matrículas da rede pública e privada, associadas ao tipo de turma que frequentam - Classes Exclusivas ou Classes Comuns Inclusivas – os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação. Embora esta pesquisa pretenda enfatizar os estudantes com Deficiência Intelectual, não podemos deixar de destacar as curiosas relações entre os números de estudantes em Classes Especiais e em Classes Comuns para todas as Deficiências e Transtornos.

Em termos percentuais, apresentamos em ordem crescente a análise dos quantitativos de estudantes matriculados em Classes Especiais, conforme disposto na última coluna da Tabela. Os estudantes com Deficiência Física e os estudantes com Deficiência Visual apresentam os menores percentuais de matrículas em Classes Especiais (3,82 e 0,17). A inclusão da quase totalidade desses estudantes em Classes Comuns, além de representar o progresso que a perspectiva inclusiva possibilitou, também pode estar relacionada ao porte do planejamento que esses estudantes necessitam. Muitas vezes, o planejamento arquitetônico, de mobiliário, material pedagógico adaptado e outros recursos de acessibilidade já é suficiente para que os estudantes tenham acesso ao currículo, sendo o planejamento metodológico muito pouco alterado.

Ponderamos que os estudantes com Deficiência Auditiva apresentam uma condição peculiar em relação aos demais estudantes. Ter 76,76% de estudantes surdos em Classes Comuns pode nos trazer o entendimento de que houve grande progresso na superação da

barreira linguística. Entretanto, Damázio (2007) considera que, entre pesquisadores e profissionais que se interessam pelo tema, existem divergências relacionadas aos procedimentos escolares adotados com estudantes com surdez. De acordo com a autora, os debates giram em torno da comunidade surda, sua cultura e sua identidade, sendo que as “posições contrárias à inclusão de alunos com surdez tomam como referência modelos que se dizem ‘inclusivos’ mas, na verdade, não alteram suas práticas pedagógicas no que se refere às condições de acessibilidade, em especial às relativas às comunicações” (DAMAZIO, 2007, p. 21).

Desse modo, muito mais que uma questão escolar, o estudante surdo tem necessidades culturais que tornam o seu processo de inclusão escolar delicado sem que a comunicação seja efetiva. Essa é uma demanda que está longe de ser suprimida, seja no que se refere a disponibilizar intérpretes para que esses estudantes frequentem classes bilíngues com mediação, seja na formação de professores bilíngues em todos os componentes curriculares.

A criação de ambientes educacionais bilíngues, para que o estudante surdo possa ter autonomia e comunicação efetiva, é uma tarefa que exige grande investimento a curto, médio e longo prazo, o que segue um caminho contrário à lógica mercadológica adotada nos sistemas de ensino brasileiro. Assim, a criação de ambientes polos, como a Escola Bilíngue de Taguatinga ou as Classes Especiais formadas somente com estudantes surdos, tornam-se, em curto prazo, a opção que melhor acomoda o estudante com surdez, considerando-se sua inclusão pelo menos na própria cultura. Observa-se, portanto, que a perspectiva inclusiva da educação deve ser ainda mais debatida entre os envolvidos no processo, pois eles podem contribuir a partir de suas próprias experiências.

No extremo oposto, observamos que os estudantes com Deficiência Múltipla, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Deficiência Intelectual representam os maiores percentuais de matrículas nas Classes Especiais (69,45%, 39,65% e 38,51%). Se considerarmos que, no início dos anos 90, praticamente todos esses estudantes estavam segregados em instituições e classes especiais, percebemos o quanto houve progresso no nosso sistema de ensino. No entanto, esse quantitativo também pode nos indicar que a inclusão e o apoio à aprendizagem desses estudantes é um processo em longo prazo e multifacetado, pois demandam um planejamento curricular mais complexo e docentes com uma postura aberta a novos desafios para ensinar uma diversidade de formas de aprendizado, sem mencionar a necessidade de suporte de outros recursos e serviços.

Ao observarmos os valores dispostos na linha da Tabela 2, que apresenta o percentual total de estudantes em Classe Comum e em Classe Exclusiva, em função do total de estudantes

para cada rede de ensino (Pública, Privada, Conveniada), compreendemos, a partir dos percentuais calculados que na Rede Pública de ensino, que 67,15% dos estudantes com Deficiências ou Transtornos Globais do Desenvolvimento frequentam Classes Comuns, enquanto 32,85% estão em Classes Exclusivas. Consideramos que esse ainda é um valor elevado de estudantes em Classes Exclusivas, tendo em vista os objetivos progressivos da PNEE/2008, de inserir em Classes Comuns todos os estudantes.

Quando os percentuais da rede pública são comparados aos valores percentuais da rede privada, percebemos que há quase totalidade de inclusão dos estudantes em Classes Comuns. Diante disso, somos levados a crer que há uma maior competência da Rede Privada em incluir os seus estudantes com Deficiências e Transtorno Global. Entretanto, a partir da nossa vivência nas escolas da rede pública do Distrito Federal, sabemos que não são raros os casos de pais transferirem os filhos da rede privada para a pública por receberem cobranças extras de serviços de apoio especializado ou mesmo por perceber que seus filhos não obtinham a atenção ou o suporte de que necessitavam nas escolas privadas. Muitas vezes, esses estudantes ficam em grande defasagem em relação à idade/série. Além disso, não tivemos acesso aos dados do censo que indicassem o quantitativo de salas de recursos ou que tipos de atendimento educacional especializado são ofertados pela rede privada.

Assim, entendemos que permitir que as instituições sem fins lucrativos ou organizações não governamentais voltem a ser responsáveis pela escolarização desses estudantes, assim como discutimos na seção anterior, como sendo uma das estratégias da nova versão da PNEE, que está em vias de ser aprovada e publicada, representa grande retrocesso para o sistema de ensino público brasileiro, que já conseguiu superar parcialmente a dificuldade do acesso dos estudantes com Deficiências e Transtorno Global na rede regular de ensino.

Identificamos que foi declarado, no Censo Escolar 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a), o total de 7.891 estudantes com Deficiência Intelectual, conforme disposto na penúltima coluna da Tabela 2. Esse número representa aproximadamente 42% de todos os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação de toda a rede de ensino do Distrito Federal. Os estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento representam aproximadamente 20% do total, enquanto os que apresentam Deficiência Múltipla e Deficiência Física perfazem o total aproximado de 11% e 10%, respectivamente. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, chega a estar matriculado 53% do total de estudantes com Deficiência Intelectual da rede Ensino do Distrito Federal.

Existem outras singularidades nos números do Distrito Federal como a que relaciona o número de matrículas de estudantes com Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento, nas Regiões Administrativas, e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Na Tabela 3, a seguir, apresentamos as 12 Regiões Administrativas do Distrito Federal com o maior número de estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação, matriculados na Rede Pública Estadual de Ensino e relacionamos ao IDH e ao Índice de Vulnerabilidade Social de cada uma delas. Utilizamos as informações do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio Econômico (DIEESE) e do site da Rede Social Brasileira por Cidades Justas e Sustentáveis (RSBCJS).

Tabela 3 – Matrículas da Educação Especial X IDH e IVS/Distrito Federal

Região Administrativa	Educação Especial Matrículas	Deficiência Intelectual	IDH (2016)	IVS (2010)
Ceilândia	2.705	1.270 (46,95%)	0,784	55,1
Brasília	1.600	453 (28,31%)	0,928	43,3
Taguatinga	1.472	655 (44,49%)	0,855	42,5
Gama	1.265	493 (38,97%)	0,815	48,3
Planaltina	1.264	639 (50,55%)	0,764	53,8
Samambaia	957	403 (42,11%)	0,781	51,4
Santa Maria	946	328 (34,67%)	0,794	48,6
Guará	648	243 (37,50%)	0,911	44,2
Sobradinho	643	263 (40,90%)	0,837	48,6
Recanto das Emas	607	283 (46,62%)	0,781	54,4
Paranoá	601	318 (52,91%)	0,785	52,6
Brazlândia	558	306 (54,83%)	0,761	48,6

Alta/Melhor
 Acima da Média
 Abaixo da Média
 Baixa/Pior

Fonte: Elaborada pelos autores utilizando dados do DIEESE e RSBCJS (2020).

Observamos, na Tabela 3, que dentre as 12 Regiões Administrativas do Distrito Federal que mais possuem estudantes com Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento, 10 possuem Índice de Desenvolvimento Humano abaixo da média, sendo 7 delas contidas na pior faixa. O IDH, de acordo com a definição do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), é composto por dimensões e indicadores que representem “‘uma vida longa e saudável’, considerando a esperança de vida ao nascer, o ‘nível de conhecimentos’, composto pelos indicadores taxa de alfabetização de adultos e taxa de escolarização (TEB) e ‘um nível de vida digna’, considerando o PIB *per capita* (DISTRITO FEDERAL, 2015a, p. 9).

Além disso, 9 dentre as 10 Regiões Administrativas com IDH abaixo da média apresentam também os maiores índices de Vulnerabilidade Social. De acordo com o Relatório Analítico da Pesquisa Socioeconômica em Territórios de Vulnerabilidade Social no Distrito

Federal, publicado pelo DIEESE, o conceito de Vulnerabilidade Social, adotado no Programa Nacional de Assistência (PNAS/2004), é definido sempre no contexto familiar “mediante 9 combinações excludentes de atributos relativos, principalmente, à renda *per capita*, tamanho, tipo, chefia e composição da família” (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2011, p. 9).

Em sentido oposto, selecionamos as Regiões Administrativas do Distrito Federal com as menores quantidades de matrícula de estudantes com Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento na Rede Pública Estadual de Ensino e relacionamos ao IDH e ao IVS. A Tabela 4 sintetiza as informações captadas.

Tabela 4 – Matrículas Educação Especial X IDH e IVS

Região Administrativa	Educação Especial Matrículas	Deficiência Intelectual	IDH (2016)	IVS (2010)
Sudoeste/Octogonal	6	3	0,936	Renda Elevada
Setor de Indústria e Abastecimento (SIA)	7	2	não há dados	não há dados
Vicente Pires	26	10	não há dados	29,6
Varjão	31	7	não há dados	64,7
Park Way	32	12	não há dados	Renda Elevada
Lago Sul	50	35	0,933	Renda Elevada
Candangolândia	62	20	0,852	36,4
Águas Claras	87	30	0,837	Renda Elevada
Cruzeiro	143	58	0,855	Renda Elevada
Núcleo Bandeirante	157	60	0,867	41,6

Alta/Melhor
 Acima da Média
 Média
 baixo da Média
 Baixa/Pior

Fonte: Elaborado pelos autores utilizando dados do DIEESE e RSBCJS (2020).

A Tabela 4 apresenta as 10 Regiões Administrativas onde o número de matrículas de estudantes com Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento é menor. Observando-se os dados, percebemos que 2 Regiões Administrativas possuem os melhores IDH do Distrito Federal e outras 3 apresentam um IDH médio que, no Distrito Federal, já chegou a ser o mais elevado do País. Uma das Regiões Administrativas, apesar de apresentar um IDH abaixo da média do Distrito Federal, possui renda elevada quando considerados os Índices de Vulnerabilidade Social. As demais se tratam do Park Way que não possui dados de IDH, no entanto, é considerada de Renda Elevada se comparado o IVS, Vicente Pires onde também não há dados de IDH, no entanto possui IVS de 29,6 sendo a média do Distrito Federal de 51,0. O SIA não apresenta dados de IDH e nem de IVS, entretanto, sabemos tratar-se de um território com grandes comércios e empresas e o Varjão, que apesar de não apresentar dados de IDH, possui IVS de 64,7, sendo considerado o maior do Distrito Federal.

As Tabelas 3 e 4 ilustram a situação das políticas públicas voltadas para as pessoas com Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento, nas quais se percebe que os índices de pobreza estão diretamente relacionados com a educação ofertada. Assim, consideramos as palavras de Medeiros e Mudado (2007) que alertam:

Na América Latina, 82% das pessoas deficientes são pobres e enfrentam sociais básicos que também requerem soluções para interromper o círculo vicioso entre a pobreza que gera deficiência e a deficiência como um fator agravante da pobreza. O caminho de acesso para a inclusão de pessoas deficientes no mundo do trabalho, por meio das TIC's, aponta para um duplo investimento na transposição de barreiras econômicas de acesso aos equipamentos, sendo o primeiro deles a manutenção de um nível elementar de igualdade de condições de interação, e o segundo, a resolução de problemas sociais elementares. (MEDEIROS; MUDADO, 2007, p. 23).

Na interrupção desse círculo vicioso são essenciais os investimentos em educação de qualidade, o que exige a oferta de espaços adequados e recursos materiais e humanos suficientes. A seguir, apresentamos como os Sistemas de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal acomodam os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação para garantir Atendimento Educacional Especializado e acesso ao currículo escolar.

2.2.2 Os Espaços e os Recursos Humanos

Compreendemos que a qualidade dos serviços ofertados pela rede pública de ensino não deve ser definida levando-se em consideração apenas as quantidades. Entretanto, conhecer a relação entre o que é ofertado e o que é demandado na Rede Pública de Ensino Estadual do Distrito Federal nos apresenta sinais das possibilidades que se pode alcançar no trabalho com os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação.

Para o encaminhamento e acompanhamento desses estudantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a SEEDF elaborou Documentos e Estratégias que buscassem contribuir com a atuação das Equipes de Apoio a Aprendizagem. A Orientação Pedagógica da Educação Especial (OP/EE), publicada em 2010 e ainda utilizada nos dias atuais, necessita de reformulações que se adequem ao previsto na PNEE/PEI (2008). É um documento que orienta o funcionamento de toda a rede de apoio da Educação Especial, como as Salas de Recursos Generalistas e Específicas, os Centros de Ensino Especial, a Itinerância, os Currículos

e as Adaptações Curriculares; além de orientar a articulação entre os diversos profissionais dos serviços de Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010a).

Há uma estrutura bem organizada em relação à atuação dos serviços especializados que, se conseguissem manter-se funcionando com recursos materiais e humanos que possuem, trariam avanços no que diz respeito, pelo menos, ao aprendizado dos estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação.

Ressaltamos que há outro grupo de estudantes com diferentes perfis e tempos de aprendizagem, formado por estudantes que não apresentam diagnósticos de Deficiência ou de Transtorno do Espectro Autista e/ou com nem de Altas Habilidades. No Distrito Federal, é ofertado acompanhamento pedagógico para esse grupo de estudantes, que recebem diagnósticos de Transtornos Funcionais Específicos (TFE), gerando uma demanda escolar tão grande quanto a que gera os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação.

Entre os Transtornos Funcionais Específicos, para os quais a SEEDF oferta estratégias de apoio à aprendizagem, há os estudantes com Discalculia, Disgrafia, Dislexia, Disortografia, Distúrbio do Processamento de Audiocomunicação (DPAC), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H), Transtorno de Oposição e Desafio (TOD) e outros tipos de Transtorno de Conduta (TC) (DISTRITO FEDERAL, 2018). Esses estudantes perfazem um total de 8.414 matrículas na rede pública, cuja enturmação é prevista na Estratégia de Matrícula e pressupõem turmas de classes comuns inclusivas, de acordo com as especificidades de cada estudante. Desse total, 2.309 estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, provenientes das diversas etapas de ensino, contam com uma Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA), onde recebem acompanhamento pedagógico em horários e agrupamentos específicos (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

O Quadro 15 sintetiza os espaços que são disponibilizados pela SEEDF para os estudantes com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Funcionais Específicos da Rede Pública Estadual de Ensino que necessitam de acompanhamento. Manteremos a análise nos serviços e espaços que têm os estudantes com Deficiência Intelectual como alvo das ações.

Os Centros de Ensino Especial estão localizados em dez regiões administrativas do Distrito Federal. Podemos inferir que eles são o legado da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Essa Lei, ao dispor sobre o “apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência –

Corde” (BRASIL, 1989), define como prioritária a inserção da modalidade Educação Especial nos sistemas de ensino, além da inserção nesse sistema de Escolas Especiais (BRASIL, 1989).

Quadro 14 – Serviços e Espaços da Educação Inclusiva do DF

Espaços/Serviços	Quantitativo
Centros de Ensino Especial (CEE)	13 unidades: 2 em Brasília; 1 em Brazlândia; 2 em Ceilândia; 1 no Gama; 1 no Guará; 1 em Planaltina; 1 em Taguatinga 1 em Samambaia; 1 em Santa Maria e 1 em Sobradinho.
Centro de Ensino Especial para Deficiência Visual (CEEDV)	1 na Asa Sul /Brasília
Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP)	1 na Asa Sul /Brasília
Escola Bilíngue de Taguatinga (EBT)	1 em Taguatinga Norte
Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)	1 na Asa Sul/Brasília
Centro Educacional da Audição e Linguagem – Ludovico Pavoni (CEAL/LP)	1 na Asa Norte - Brasília
Sala de Recursos Específica de Deficiência Visual;	Cada regional de ensino pode contar com 1 polo de cada Especificidade desde que haja o mínimo de estudantes previstos na estratégia de matrícula.
Sala de Recursos Específica de Deficiência Auditiva;	
Sala de Recursos Específica de Altas Habilidades e Superdotação	
Salas de Recursos Generalista (SRG)	524 unidades de SRG; 110 unidades de SAA e 418 unidades de EEAA, localizadas em escolas regulares de ensino fundamental e médio, além das outras modalidades de ensino. Incluem - se salas em ambientes adaptados, salas fora do prédio escolar ou mesmo salas divididas com outros serviços. Foram excluídas as salas ociosas ou utilizadas com outras finalidades.
Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA)	
Salas de Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA)	
Salas de Orientação Educacional (SOE)	Os dados disponibilizados no Censo Escolar 2019 não apresenta esse quantitativo.

Fonte: elaborado pelos autores com dados cedidos pela GDIEEP/DIE/SITPG/SEEDF (2020).

Os Centros de Ensino Especial do Distrito Federal, em sua maioria, tiveram sua criação ou inauguração de 1990 a 2001, de acordo com as informações retiradas dos Projetos Políticos Pedagógicos, disponíveis no site da SEEDF. Além disso, em muitos deles, funcionavam escolas regulares que tiveram os estudantes remanejados a fim de que nesses Centros fossem matriculados apenas estudantes com deficiências e outras especificidades. Criados para atender às demandas das comunidades, conforme o movimento da luta das pessoas com deficiências, ao longo das décadas de 1980 e 1990, os CEE matriculavam todos os estudantes com diferentes perfis e tempos de aprendizagem, ou seja, todos os que não conseguiam se adaptar à escola regular (BRASIL, 1994).

A OP/EE (2010) aponta que é interesse da Secretaria de Educação do Distrito Federal uma atuação dos CEE a partir de uma ressignificação da proposta pedagógica. Afirma que, numa perspectiva inclusiva, a atuação dos CEE deve transformar-se “em um espaço de referência em Educação Especial, tanto no que tange ao atendimento educacional aos estudantes, até então não incluídos, quanto ao atendimento complementar para os estudantes com deficiência já matriculados em instituições educacionais comuns” (DISTRITO FEDERAL, 2010a, p. 96). Trata-se de uma versão dos CEE mais compatível com a PNEE/2008, além ser uma proposta que atenderia melhor as diversas realidades do Distrito Federal, desde que houvesse esses espaços em todas as regiões administrativas. O Distrito Federal tem 33 regiões administrativas e uma simples operação matemática denota que não há CEE suficientes para nenhuma das versões propostas pela SEEDF.

Atualmente, é possível matricular nos CEE estudantes de todos os níveis e etapas da Educação Básica com Deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento, Deficiência Múltipla, Atraso no desenvolvimento e/ou em situações de risco, de prematuridade, crianças com potencial de precocidade para AH/SD e Educação Precoce. Entretanto, a criação das Salas de Recursos Generalistas e Específicas fez com que se concentrassem nos centros os casos de Deficiência Intelectual, Deficiências Múltiplas e Transtornos Globais do Desenvolvimento com maiores comprometimentos relacionados às questões de comportamentos adaptativos e de saúde física.

As Salas de Recursos, que nos demais estados brasileiros são chamadas de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no Distrito Federal são divididas entre Salas de Recursos Generalistas (SRG) e Salas de Recursos Específicas (SRE). Nas SRG, concentram-se os atendimentos educacionais especializados dos estudantes matriculados na modalidade regular de ensino com Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Deficiência Física e com Transtorno Global do Desenvolvimento. Os estudantes com Deficiências Sensoriais e Altas Habilidades, matriculados na modalidade regular de ensino, são encaminhados para Salas de Recursos Específicas, quando existem na Coordenação Regional de Ensino à qual o estudante pertence.

As SRG perfazem um total de 524 unidades, distribuídas entre 28 das 33 Regiões Administrativas do Distrito Federal, o que estima uma média de 18 salas de recursos por Região Administrativa que as possui. O Distrito Federal conta com 686 unidades escolares espalhadas pelas suas Regiões Administrativas e uma comparação com o quantitativo de unidades de SRG permite perceber que existem, pelo menos, 149 Unidades Escolares sem Salas de Recursos Generalistas, excluindo-se os CEE.

Voltando ao documento da Estratégia de Matrícula de 2019, percebemos como é concebida a Sala de Recursos dentro do Distrito Federal, já que destaca, no seu capítulo 2, que “nenhuma Sala de Recursos (SR) ou de Apoio à Aprendizagem (SAA) é permanente, pois depende da demanda de estudantes e da modulação prevista” (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Essa afirmativa sobre a SR, na Estratégia de Matrícula, permite perceber o caráter não permanente do AEE, já que permite que ela seja fechada, caso não atenda a demanda e a modulação prevista. Com relação à demanda, o mesmo documento traz um quadro demonstrativo, que relaciona a quantidade de estudantes por SR, de acordo com a etapa/modalidade que atende, cuja imagem foi disponibilizada Quadro 15, abaixo.

Quadro 15 – Estratégia de Matrícula SRG – SEEDF

Etapa/ modalidade	Período/ Ano/série Segmento	Atuação do professor	Nº de prof./ Carga Horária	Nº de estudantes	Diretriz pedagógica a ser utilizada
Educação Infantil	1º Período	Atividades com Aptidão Comprovada	1- 40h no regime de 20h mais 20h ou por turno	6 no mínimo	<p>Atendimento (sala) Devem ser ofertados 5 atendimentos diários de 50 min em 3 dias da semana por turno</p> <p>Estudante: Cada estudante deve receber de 2 a 4 atendimentos de 50 min, distribuídos durante a semana ou em um único dia, individualmente ou em grupos no contraturno.</p>
	2º Período				
Ensino Fundamental	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Atividades com Aptidão Comprovada	1 de 40h no regime de 20h mais 20h ou por turno	10 no mínimo	<p>Atendimento (sala) Devem ser ofertados 5 atendimentos diários de 50 min em 3 dias da semana por turno</p> <p>Estudante: Cada estudante deve receber de 2 a 4 atendimentos de 50 min por área, distribuídos durante a semana ou em um único dia, individualmente ou em grupos no contraturno.</p> <p>No caso de estudantes com Adequação Curricular de Temporalidade, o atendimento do AEE poderá acontecer no turno de matrícula, desde que não substitua, nem coincida com os horários das aulas nas Classes Comuns.</p>
	Anos Finais (6º ao 9º ano)	1- Área de Ciências da Natureza ou Matemática com aptidão comprovada	2 de 40h no regime de 20h mais 20h ou por turno	10 no mínimo 10 no mínimo	
Ensino Médio	1ª a 3ª série	1- Área de Ciências Humanas ou Linguagens com aptidão comprovada			

Fonte: retirado na íntegra da Estratégia de Matrícula 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 90).

O Quadro 16 informa um quantitativo mínimo de 10 estudantes por SR nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e na modalidade EJA. Para a etapa Educação Infantil, o documento prevê um número mínimo de 6 estudantes. Atendendo a lógica neoliberal de investimento mínimo do Estado na Educação, é comum, ao longo do ano, serem fechadas SR das escolas da SEEDF devido ao não atendimento da demanda. Nesse sentido, se uma escola possui nove estudantes da Educação Especial, independentemente do seu quantitativo total de estudantes, ela não poderá contemplar uma SR, devendo os estudantes ser atendidos por um

professor itinerante. No entanto, muitos profissionais não conseguem adequar-se à rotina itinerante, desistindo da vaga. Mesmo que a escola inicie o ano com uma SR em funcionamento, ela poderá ter o seu atendimento interrompido, caso diminua o número mínimo demandado devido à transferência ou evasão, por exemplo.

Quanto às EEAA, são 418 salas distribuídas entre 29 Regiões Administrativas, que possuem pelo menos um componente da Equipe que é formada por um Psicólogo Escolar e um Professor Pedagogo. São espaços, assim como as Salas de Orientação Educacional, que não foram previstas na construção dos prédios das unidades mais antigas e nem na de algumas unidades escolares atuais. Desse modo, esses espaços funcionam em muitos ambientes adaptados ou divididos com outros serviços, o que, muitas vezes, não é suficiente para suprir a demanda que é gerada para acompanhamento das EEAA e dos Orientadores Educacionais. Principalmente porque cada escola pode contar com apenas uma EEAA e um Orientador Educacional. Esses serviços escolares funcionam como filtros para os encaminhamentos que os professores fazem, identificando os diferentes perfis de aprendizagem relativos aos fatores intelectuais ou aos fatores sociais, além de outras demandas relacionadas à orientação docente e à produção de relatórios e outros documentos.

O quantitativo de profissionais disponíveis para todos esses serviços educacionais especializados também não está de acordo com a demanda gerada no Distrito Federal. Vejamos no Quadro 17, a seguir, os quantitativos de profissionais envolvidos na Educação Especial.

Quadro 16 – Serviços e Espaços da Educação Inclusiva do DF

Profissional	Quantitativo
Professor SRG	672
Professor SRE	278
Professor SAA	125
Pedagogo EEAA	401
Psicólogo EEAA	158
Orientador Educacional	582
Professor Itinerante	54
Monitor de Gestão Educacional	466
Intérprete/Guia	181

Fonte: elaborado pelos autores com dados do Censo Escolar 2019 (2020).

Observa-se que, com o quantitativo de 158 psicólogos escolares, é possível formar Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem até esse limite máximo. Assim, a maioria das EEAA das unidades escolares pode contar apenas com o profissional de pedagogia, o que limita as possibilidades de ação da EEAA e também traz sobrecarga de trabalho para o pedagogo. Contudo, percebemos que se trata também de uma oferta que não condiz com a

demanda gerada pelas 686 unidades escolares que o sistema público de ensino do Distrito Federal possui.

Percebemos que o mesmo ocorre com os profissionais do Serviço de Orientação Educacional e com os Monitores de Gestão Educacional. De acordo com a Estratégia de Matrícula 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2018), o monitor educacional é considerado um profissional de apoio e pode ser indicado pelos Serviços de Apoio como o professor da SRG, a EEAA ou a Orientação Educacional. Isso ocorre desde que seja realizado um estudo do caso e que seja confirmada a necessidade desse profissional para o estudante, ou seja, que haja estudantes com desempenho funcional afetado em relação as suas habilidades adaptativas. Além disso, a Estratégia de Matrícula 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2018) orienta que sejam priorizadas as indicações do Monitor Educacional para os estudantes com Deficiência Física que apresentam alta necessidade educacional (ANE).

Ressaltamos ainda que, nos últimos cinco anos, a SEEDF tem instituído o Programa Educador Social Voluntário (ESV), regido pela Lei Distrital nº 3506/2004 e pelo Decreto Distrital nº 37.010 de dezembro de 2015, enviando para as escolas da Educação Infantil ao Ensino Médio que possuem: Educação de Tempo Integral; estudantes com Deficiências e/ou com Transtorno Global do Desenvolvimento; estudantes indígenas e até mesmo para os Núcleos de Ensino de Unidades de Internação Socioeducativas voluntários, com idade a partir dos 16 anos, que devem oferecer suporte aos estudantes dessas unidades escolares. A Portaria nº 07 de 23 de janeiro de 2019, que define as atribuições e finalidades do programa ESV resolve, ainda, que a sua atuação não gera vínculo empregatício e nem natureza trabalhista ou previdenciária (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

Destarte, observamos que as atribuições gerais do ESV que atuará com estudantes da Educação Especial, conforme define a Portaria nº 07 de 23 de janeiro de 2019, em sua maioria, são coincidentes com as atribuições do Monitor em Gestão Educacional. Entretanto, o ESV recebe o valor simbólico de R\$30,00 por dia, a desígnio de ajuda de custo com transporte e alimentação, sem ressarcimento até mesmo de ausências em função de tratamento de saúde.

Não são raros os casos de estudantes que são acompanhados de forma precária ou que precisam trocar de ESV, seja porque educador encontrou uma atividade com remuneração mais compensadora ou porque não tinha ideia do que precisaria executar e percebeu que não consegue realizar aquele serviço. Sem contar a falta de capacitação desses profissionais voluntários que, para atuação junto aos estudantes que precisam de apoio, recebem apenas uma formação mínima, que deve ser ofertada pelo professor da SRG, atribuindo, cada vez mais, funções para esse colaborador.

Essas são estratégias que contribuem para a desvalorização do trabalho do professor, criando a falsa ideia de que não é necessária formação específica para exercer a função docente, já que o programa ESV não exige escolaridade mínima para a atuação desses colaboradores. Trata-se de uma estratégia poderosa de desqualificação do trabalho docente e precarização da educação pública, utilizando a lógica do mercado aplicada à educação como maneira eficiente de gestão dos recursos financeiros.

Feitas as devidas ressalvas, podemos afirmar que o Distrito Federal avançou no campo das leis de inclusão, contando com orientações pedagógicas para a oferta do AEE e para o trabalho das EEAA, materiais teóricos sobre as deficiências, além da adoção dos ciclos e implantação de escolas em tempo integral. Entretanto, esses instrumentos legais ainda demandam muitos procedimentos de ordem burocrática e, principalmente, um maior quantitativo de recursos humanos e espaços para o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes.

A SEEDF adota também uma padronização de documentos produzidos pelos profissionais do AEE e pelo professor regente, na perspectiva de criar condições comuns a todos envolvidos com a Educação Especial. Citamos, como exemplo, o “Formulário de adequação Curricular”, objeto deste estudo que será melhor apresentado no capítulo seguinte, juntamente com as fundamentações teóricas do campo do Currículo para elucidar essa estratégia metodológica e institucional de atendimento aos diferentes perfis de aprendizagem presentes no contexto escolar.

3 O CURRÍCULO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A organização curricular da Educação Especial numa perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com a PNEE/PEI considera o progresso individual do estudante a partir de estratégias de aprendizagem que assegurem o acesso ao currículo. Desse modo, adaptar o currículo da escola regular para os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação pode ocasionar processos discriminatórios no ambiente escolar.

É necessário que o Currículo Escolar da Instituição de Ensino consiga contemplar todos os estudantes para que as modificações possam prevalecer nas estratégias e metodologias que o professor e a instituição adotam. Assim, buscamos na seção a seguir, apresentar elementos do campo curricular que constituem-se conhecimentos teóricos fundamentais na formação docente e conceitos indispensáveis para compreensão das discussões e análises apresentadas.

3.1 Considerações sobre o campo curricular

No campo dos estudos da educação, não se pode tratar das questões atuais, sem se considerar o percurso histórico que constituiu os pilares da história da educação no Brasil. Entendemos que o campo curricular seja o espaço profícuo para tecer redes de saberes que impulsionem as reflexões sobre temas contemporâneos.

Nesse sentido, a recente proposta da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, aprovada em 2017 para o ensino fundamental, por exemplo, foi mais uma das muitas organizações curriculares brasileiras desde a “*Pedagogia Brasileira*” (SAVIANI, 2013) no Brasil colonial. O Plano de Instrução de Nóbrega, da primeira fase da educação jesuítica no Brasil, caracterizava-se pela intenção de converter as tribos brasileiras à fé católica (SAVIANI, 2013). Tratava-se, portanto, de uma proposta de currículo para atender aos interesses da coroa portuguesa.

Do mesmo modo, resguardadas as temporalidades e proporções historiográficas, a atual proposta da BNCC não é desinteressada e constitui-se, de acordo com a definição de Sacristán (2017, p. 17), como “[...] a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Assim, percebemos que o currículo escolar brasileiro foi modificado, ao longo da História da Educação Brasileira, de acordo com os interesses do momento

vivenciado e de acordo com a preferência das instâncias competentes para defini-lo. Valemos das reflexões de Sacristán (2017) que sustentam nossa fala:

O conhecimento, e principalmente a legitimação social de sua possessão que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não, a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa direção. (SACRISTÁN, 2017, p. 19-20).

Com essa proposição, entendemos que há muito mais elementos subentendidos no currículo do que, simplesmente, a listagem dos conteúdos a serem ensinados, e, portanto, o que se prioriza no ensino estará diretamente ligado com ao objetivo a ser alcançado. Desse modo, é necessário que haja entendimento sobre o papel da escola para a sociedade que se deseja construir. Para Silva (2011), além de uma questão de conhecimento, o currículo é uma questão de identidade, de produção e de questionamentos. Embora, no Brasil, os estudos sobre currículo sejam considerados um campo relativamente novo, Silva (2011) afirma que desde a década de 1920 o currículo aparece como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos. O autor categoriza as teorias de currículo como Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas.

Para fins deste estudo, não pretendemos nos alongar na discussão a respeito das Teorias de Currículo. No entanto, acreditamos que uma mínima compreensão sobre o que cada uma dessas teorias representa faz-se necessária para darmos prosseguimento às discussões e ideias que sustentam esta pesquisa. Ressaltamos que cada uma dessas teorias representa uma postura frente à organização curricular e à função exercida pela educação. Assim, a partir da caracterização das teorias tradicionais, feita por Silva (2011), como aquelas que não se preocupavam em sugerir questionamentos radicais sobre os sistemas educacionais e que enfatizavam simples e puramente o caráter técnico de construção do currículo, percebemos a inadequação dessas ideias ao tema da pesquisa, já que buscar a inclusão escolar exige total questionamento ao sistema educacional vigente.

Buscamos, então, na Teoria Crítica essa ideia de questionamento. De acordo com Silva (2011), essa vertente curricular caracteriza-se como uma teoria de desconfiança, questionamento e transformação radical, tendo como maior objetivo desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz e como ele pode contribuir, por meio dos conhecimentos escolares, para a emancipação humana. Apple (2006) considera que as Teorias Críticas se contrapõem às teorias tradicionais, tomando como ponto de partida as reflexões sobre as relações entre ideologia e poder, difundidas nas obras de Marx.

Considerar que os conhecimentos escolares contribuem para a emancipação humana corrobora as discussões propostas nesta pesquisa, a respeito da inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual já que eles são sujeitos a quem historicamente foi negado o conhecimento, em função da sua exclusão do ambiente escolar. Ressaltamos que sempre existiu a prevalência de um grupo de privilegiados detentores do conhecimento socialmente aceito e reconhecido como válido (APPLE, 2006). Entendemos que as reflexões sobre as relações de ideologia e poder serão suficientes para a análise proposta nesta pesquisa. Isso não significa que não possamos buscar respaldos também nas teorias Pós-Críticas.

Silva (2011) considera que as Teorias Pós-Críticas combinam-se às teorias críticas, em alguns aspectos, para compreender os processos pelos quais, por meio de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos, considerando os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade como de relação de poder e controle. O Currículo é considerado uma questão de saber, identidade e poder, embora, segundo o autor, não exista um currículo pós-crítico, mas uma atitude pós-crítica nos processos de significação curricular.

Um currículo por conteúdo, centrado apenas na separação rígida por disciplinas, está ligado diretamente a perspectivas tradicionais e técnicas, que não mais têm sentido no mundo contemporâneo, sobretudo, quando tratamos da modalidade Educação Especial. McKernan (2009) sinaliza para a importância de que cada educador e cada escola permaneçam com “*alternativas curriculares* racionalmente planejadas e a liberdade de decidir sobre questões de conteúdo, pedagogia, e avaliação” (MCKERNAN, 2009, p. 14, grifo do autor).

O centro de toda proposta curricular, ao menos numa visão crítica, são os conhecimentos e não os conteúdos (SACRISTÁN, 2017). Portanto, o processo de seleção, organização e avaliação curricular deve ser cuidadoso, especialmente para estudantes com Deficiências ou Transtornos do Espectro Autista, pois tem a ver com garantias fundamentais de “direitos de aprendizagem” que, na maioria dos casos, além de atender aos documentos prescritos vigentes, precisa atender às singularidades de cada estudante. Essa é uma tarefa árdua para os docentes, já que precisam chegar a um currículo planejado de forma a atender com dignidade e qualidade todos os estudantes.

O conceito de “sistema curricular”, defendido por Sacristán (2017), nos ajudará a compreender como esse planejamento curricular é realizado no ambiente escolar a partir do modelo de interpretação do currículo nos níveis: prescrito, apresentado aos professores, moldado ou modelado, em ação, realizado e avaliado, que podem ser definidos conforme segue:

1- Currículo Prescrito: é a prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. Serve de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistema etc. A BNCC é um exemplo.

2- Currículo apresentado aos professores: trata-se de uma primeira organização dos conteúdos presentes no currículo prescrito com a finalidade de facilitar a leitura pelos professores, uma vez que as prescrições costumam ser muito genéricas. Os PCN ou o Currículo em Movimento são exemplos desse nível.

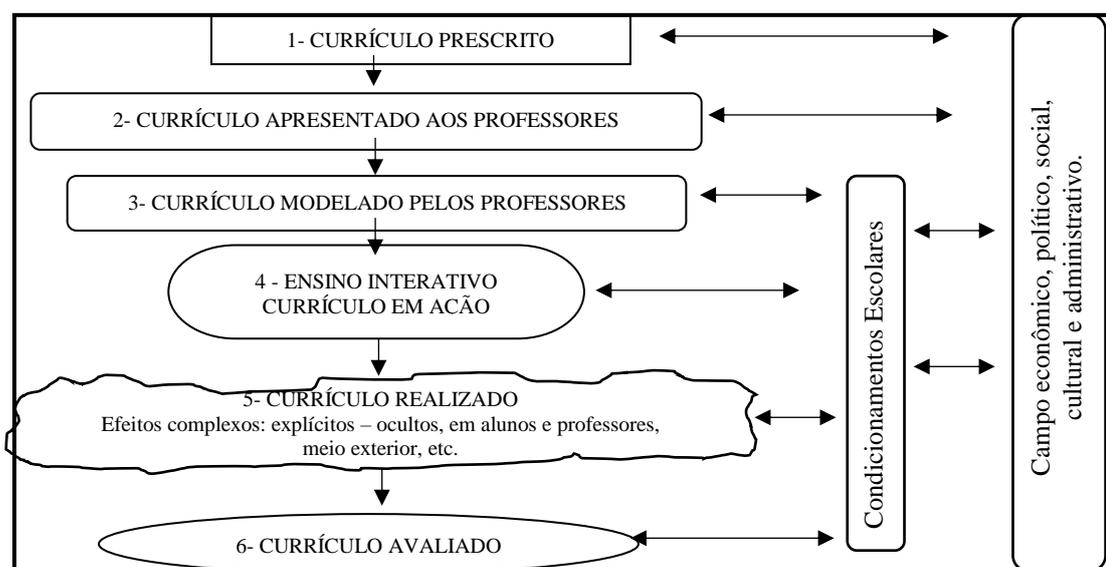
3- Currículo modelado pelos professores: o professor molda ativamente a proposta que lhe é feita a partir de sua cultura profissional. É como se o professor fosse um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. Os planos de ensino podem ser considerados um momento especial dessa tradução, assim como o PPP.

4- Currículo em ação: é um nível que pode ser analisado a partir das atividades que preenchem o tempo no qual transcorre a vida escolar, ou que se projetam esse tempo, e em como se relacionam umas tarefas com as outras. Concretizam-se nas tarefas acadêmicas.

5- Currículo realizado: refere-se aos possíveis resultados alcançados ou não, no âmbito da avaliação das aprendizagens.

6- Currículo avaliado: é a fase que, na verdade, dilui-se em todos os momentos anteriores e representa o momento de validação de cada etapa que compõe o “sistema curricular” (Sacristán, 2017). A Figura 4, a seguir, sintetiza esses níveis e mostra como eles estão relacionados, auxiliando na compreensão das significações de cada um.

Figura 4 – Modelo explicativo proposto por Sacristán



Fonte: O currículo de Sacristán (2017, p. 103).

Esses níveis representam um modelo explicativo que demonstra as disfunções e as esferas de autonomia do currículo. A partir desse esquema, podemos compreender como o currículo sai do papel e chega até o estudante. Como ele vai sendo elaborado pela escola por meio do Projeto Político Pedagógico - PPP até que se transforme em atividades e projetos, realizados na escola e principalmente na sala de aula, nem sempre de forma harmônica.

O esquema mostrado na Figura 4 é importante porque nele está implicado o nosso problema e objetivo geral de pesquisa, já que o momento em que o professor se concentra para realizar seu planejamento curricular é expresso como o currículo “modelado”. A ligação com as fases anteriores pode nos ajudar a compreender, de forma mais segura, os dados capturados e que foram apresentados na análise.

Assim, defendemos que a modelagem curricular é a fase mais importante do “sistema curricular” de Sacristán (2017) e está diretamente relacionada ao planejamento curricular para os estudantes com Deficiência Intelectual, materializado na “Ficha de Registro das Adequações Curriculares” – objeto principal desta pesquisa. Desse modo, torna-se necessário que a modelagem seja feita considerando-se todos os estudantes, para que não sejam necessárias adequações, adaptações ou diferenciações nos conteúdos, mas, sim, flexibilizações nas metodologias, nos tempos e nas avaliações, de modo que todos possam ter acesso ao currículo proposto.

A seguir, trataremos do FAC proposto no Distrito Federal, de acordo com a OP/EE (2010), que ressalta “que as adequações curriculares propostas para os estudantes deverão ser registrados em formulário definido anualmente pela gestão central da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2010a, p. 45). Lembramos que o modelo analisado nesta pesquisa refere-se ao utilizado no ano de 2019.

3.2 Adequação curricular e Deficiência Intelectual

Estudantes com necessidades educacionais especiais foram historicamente excluídos da escola por motivações essencialmente culturais. Nesse sentido, foram necessárias estratégias que possibilitassem a esse público frequentar as aulas como os demais estudantes que não possuem necessidades educacionais especiais.

A Orientação Pedagógica da Educação Especial - OPEE do Distrito Federal define a adequação curricular como sendo “[...] medidas pedagógicas que se destinam ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais de modo a favorecer a sua escolarização” (DISTRITO FEDERAL, 2010a, p. 39). O documento ainda ressalta que esse

recurso educacional é uma resposta para estudantes prejudicados pela “[...] massificação existente na educação formal decorrentes da homogeneização da ação pedagógica e da rigidez dos currículos” (DISTRITO FEDERAL, 2010a, p. 39).

Ainda de acordo com a OP/EE, para que o professor regente utilize de adequações curriculares para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, é necessário que ele tome como referência básica o currículo regular (OP/EE). O documento ressalta que as adequações correspondem:

[...] ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor e ao seu preparo para trabalhar com os estudantes. Essas adequações são definidas como alterações, ou recursos especiais, materiais ou de comunicação voltados a facilitar a aplicação do currículo escolar de forma mais compatível com as características específicas do estudante. (DISTRITO FEDERAL, 2010a, p. 39).

Essa é uma informação bem difundida no espaço escolar e traz orientações vagas a respeito de como o professor deve modificar esses elementos. Desse modo, são realizadas ações, muitas vezes equivocadas, na inclusão dos estudantes com deficiências. O resultado é um destaque dado ao estudante que está recebendo a adequação, de um modo tão desigual, que ele se percebe alheio às atividades realizadas pelos demais colegas da turma, gerando discriminação e preconceito pelo próprio estudante. Além disso, é importante ressaltar que o FAC utilizado para registrar essas modificações metodológicas e ações da escola para estudantes com Deficiências Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades é idêntico em todos os níveis e modalidades educacionais, além de ser utilizado para estudantes com deficiências e transtornos diversos.

O FAC foi elaborado pelas professoras pesquisadoras Giselda B. Jordão de Carvalho, Márcia Cabral dos Santos, Márcia Cristina Lima Pereira, Márcia Silveira da Costa Benetti e Nara Liana Pereira-Silva, todas elas funcionárias da SEEDF, atuando em cargos de administrativos nos anos de formulação do documento. Na elaboração, as autoras consideraram a Psicologia Histórico- Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com as informações disponíveis na capa do documento, que contém, além das perspectivas educacionais adotadas, breves instruções de preenchimento de cada campo do FAC.

É interessante notar o enfoque dado pelas autoras à adequação progressiva do currículo implementado no currículo regular e não a criação de um currículo novo, em consonância com as diretrizes da SEEDF em “propor a superação de uma organização de conteúdos prescritiva, linear, hierarquizada, fragmentada e descontextualizada”, ressaltando ainda que “toda

adequação curricular deve ser situada social, histórica e culturalmente”. Assim, partindo-se dessa perspectiva, as informações registradas no documento ficam previstas e respaldadas no PPP da instituição escolar (CARVALHO; SANTOS; PEREIRA; BENETTI; PEREIRA-SILVA, 2010, p. 1).

Desse modo, entendemos que, na elaboração do FAC, as autoras não almejavam um instrumento rígido, muito menos burocrático, mas orientador para o grupo escolar, na busca por um planejamento curricular que permitisse a continuidade das estratégias pedagógicas para os estudantes com Deficiências e Transtornos e, principalmente, que ele fosse uma fonte de consulta sobre a vida escolar do estudante.

Destarte, o FAC é um documento composto por Campos de Preenchimento nos quais são inseridas informações sobre os estudantes com Deficiências e Transtornos, cujo embasamento está de acordo com as prescrições de especificidade, intensidade de apoios, nível e natureza das adequações curriculares na OP/EE. Esta, por sua vez, fundamenta-se legalmente nas orientações da SEESP/MEC e nas Diretrizes Curriculares propostas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho de Educação do Distrito Federal.

Quanto à especificidade, as adequações curriculares podem ser consideradas “muito significativas”, assumindo alto grau de individualização e serviços especializados específicos, frequentemente requeridos e as “pouco significativas” que demandam modificações pouco substanciais e pequenos ajustes no contexto regular (DISTRITO FEDERAL, 2010a). Assim, os apoios ofertados para essas diferentes especificidades de adequação curricular apresentam intensidades específicas, podendo ocorrer de forma intermitente (em situações específicas), limitada (por um período programado), extensiva (regular e sem tempo limitado) e pervasiva (constante e de longa duração) (DISTRITO FEDERAL, 2010a).

Essas definições são adotadas em cada caso específico do estudante que recebe a adequação, devendo ser realizada uma avaliação inicial dos estudantes para que se identifique a especificidade e intensidade das adequações (DISTRITO FEDERAL, 2010a). Desse modo, o FAC apresenta os campos 1 ao 4 de preenchimento, nos quais essa avaliação diagnóstica é registrada.

No campo “1- Identificação do Estudante”, são informados os dados escolares do estudante, além dos dados de filiação, contato e endereço. Também há espaço para que o diagnóstico do estudante seja registrado.

No campo “2- Descrição sucinta sobre a escolarização do estudante”, são inseridas informações sobre o percurso escolar do estudante, sendo indicado que se insira as etapas e

modalidades do AEE que já recebeu. Além disso, sinaliza para a importância de se relatar as unidades escolares e cidade de origem das Unidades Escolares por onde o estudante já passou.

No campo “3- Atendimentos e/ou tratamentos terapêuticos ou clínicos”, são inseridas informações sobre terapias que o estudante frequenta ou frequentou e os dados de uso de medicação são solicitados, também, devendo ser especificado qual o medicamento que ele utiliza.

No campo “4- Habilidades Biopsicossociais”, devem ser registrados os dados de comunicação; aspectos motores e de mobilidade; atividades de vida autônoma e aspectos sociais demonstrados pelo estudante.

Essas informações são justificadas pelo modelo biopsicossocial de Deficiência adotada no FAC, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), promulgada no ano de 2015, na medida em que pretender realizar a avaliação do sujeito a partir das funcionalidades em termos de comunicação, socialização e autonomia, além dos conteúdos curriculares. Assim o modelo biopsicossocial leva em consideração não só os aspectos clínicos, enfatizados no modelo médico, mas também os aspectos do processo de desenvolvimento do estudante como ser que “pensa, sente, se relaciona, cria, recria e constrói sua própria história” (DISTRITO FEDERAL, 2010a, p. 45). Além disso, essas são investigações essenciais para que a escola possa definir a natureza das adequações curriculares que o estudante necessita, bem como o nível delas.

Desse modo, quanto à natureza, as adequações curriculares podem ocorrer nos conteúdos, nas metodologias, nos recursos, nos processos de avaliação e na temporalidade, de acordo com a especificidade de cada estudante. Compreendendo essas orientações, o FAC apresenta os campos 5 ao 9 de preenchimento, em que podem ser descritas essas intervenções de acordo com o nível e a natureza.

No campo “5 – Adequações Organizativas”, são disponibilizados espaços para que o professor descreva a forma como o espaço da sala de aula deve ser organizado para o estudante, além dos recursos que serão utilizados para viabilizar seu processo de ensino e aprendizagem, além da organização temporal relativa à intensidade, duração, transitoriedade e constância das atividades realizadas pelo estudante, ressaltando-se a flexibilização do tempo no nível organizacional da unidade escolar.

No campo “6 – Adequação de Temporalidade”, somente a informação “regimento escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal, art. 201, §1º e 2º” está presente, sendo que há informações sobre esse campo apenas na página de capa do documento: “referem se à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos e ao período para

alcançar determinados objetivos”. O artigo do regimento escolar da rede pública do Distrito Federal mencionado dispõe que “a adequação na temporalidade no Ensino Fundamental de 9 anos somente poderá ser feita a partir do 3º ano, segundo as Diretrizes de Avaliação da SEEDF” (DISTRITO FEDERAL, 2015b p. 73). Quanto aos parágrafos 1º e 2º, eles indicam que essa adequação só pode ser feita a partir de estudo de caso com a Unidade Central responsável pela Educação Especial – atualmente a Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN) - e que, nos casos em que forem aplicadas as adequações de temporalidade, os estudantes serão considerados “cursando” e não reprovados (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

No campo “7 – Avaliação Diagnóstica”, também só encontramos a informação “de acordo com a área do conhecimento”, sendo que, na capa, o professor é orientado que “as adequações avaliativas consistem em adequações individuais dentro da programação regular, considerando se os objetivos para as aprendizagens, os conteúdos e os critérios de avaliação para responder às necessidades de cada estudante”.

O Campo “8 – Adequações Curriculares” contém a informação de que esse campo deverá ser preenchido bimestralmente. Também há espaço para preenchimento pelo professor da Etapa que o estudante se encontra, bem como qual o período de vigência do bimestre ao qual está se referindo aquelas adequações.

No Campo “9 – Áreas do conhecimento/Componentes Curriculares (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas ou outras)”, são inseridas informações num quadro em que constam as colunas: objetivos; conteúdos; estratégias pedagógicas e; estratégias de avaliação. Em etapas, em que há diferentes professores para cada componente curricular, cada docente deve fazer um registro da sua área.

No Campo “10 – Descrição dos Encaminhamentos (considerando os diferentes contextos)”, são dispostos três espaços de preenchimento com a indicação do contexto Escolar, Familiar e Outros. Ao final, o documento apresenta os campos de assinatura, nos quais devem estar representados os responsáveis pela Sala de Recursos, Equipe Gestora, Secretaria Escolar, Família, Coordenação pedagógica e pelo (s) professor (es) regente (s).

Classificamos então os campos 1 a 4 como campos de Diagnóstico Inicial, os campos 5 a 9 como de Nível e Natureza das adequações e o campo 10 como as Adequações de Nível Institucional. Cada um dos campos será apresentado acompanhado das análises realizadas e, quando necessário, será ilustrado com imagens.

Analisamos que a organização do FAC é coerente e destaca-se por considerar uma perspectiva histórico-cultural. Entretanto, é possível observar que os conteúdos escolares são previstos com base em objetivos de aprendizagem. Para McKernan (2009), um modelo

curricular baseado em objetivos considera os estudantes como acumuladores de objetivos educacionais ou instrucionais, alertando para o conceito bancário de Freire (1996). O autor propõe uma forma de investigação baseado no processo como instrumento de aprimoramento e desenvolvimento orgânico para os docentes.

Em tempo, ressaltamos que o modelo biopsicossocial adotado no FAC está em consonância com o Índice de Funcionalidade Brasileira Modificado (IFBrM), aprovado em março de 2020 pela Secretaria Nacional da Pessoa com Deficiência. O IFBrM pode ser considerado, de acordo com o Relatório Final do projeto Experiências da União Europeia e Brasil na Construção de Sistemas de Avaliação da Deficiência, pode ser considerado “uma ferramenta mais abrangente para a avaliação da deficiência no Brasil. Desta forma, tenderá igualmente a ser utilizado como ‘porta de entrada’ para o acesso a outros benefícios e políticas públicas” (BRASIL, 2019, p. 100).

Essa aprovação promove a modificação do sistema de Classificação Internacional da Doença (CID) adotando critérios biopsicossociais. Ainda prevê a criação de um sistema único de avaliação, de abrangência nacional. De acordo com as informações do Relatório Final do projeto Experiências da União Europeia e Brasil na Construção de Sistemas de Avaliação da Deficiência IFBrM utiliza como metodologia de avaliação, vários fatores que envolvem o contexto biopsicossocial do avaliado (BRASIL, 2019).

O IFBrM também poderá ser adaptado para crianças e adolescentes. Entendemos essa iniciativa representa um nítido avanço na promoção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente se aplicadas ao contexto educacional, de modo a superar o modelo biomédico ainda muito presente entre os profissionais da educação e também nas rotinas administrativas. O modelo biomédico considera a deficiência na perspectiva de característica incapacitante e não como uma variação humana conforme considera o modelo social.

De acordo com Relatório Final do projeto Experiências da União Europeia e Brasil na Construção de Sistemas de Avaliação da Deficiência, partindo-se desse entendimento, “a manutenção de classificações e de avaliações da deficiência tendo por base escalas e instrumentos estritamente biomédicos são contrários aos princípios dos direitos humanos nela consolidados” (BRASIL, 2019, p. 31).

O reconhecimento do modelo biomédico de deficiência como predominante nas narrativas e organização dos sistemas de ensino foi vivenciado durante a realização da pesquisa, e será evidenciado nos capítulos que seguem onde apresentamos o percurso metodológico da investigação e a análise dos dados obtidos.

4 METODOLOGIA

Buscando elucidar os questionamentos sugeridos pelos pesquisadores e entender o processo de construção do instrumento, que registra as adequações propostas pelo professor regente na busca por garantir o acesso ao currículo pelos estudantes com deficiência intelectual em uma classe regular, entendemos que uma investigação qualitativa se torna a forma mais coerente de pesquisa. Para Creswell (2014, p. 52) “[...] conduzimos uma pesquisa qualitativa quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes de um estudo”. Para responder à questão base da pesquisa, nos parece natural dirigir-se ao sujeito direto da ação que, nesse caso, trata-se do professor regente.

Entendemos que o professor é a peça do sistema educacional e recebe a maior carga de responsabilidade social, mas que não é o único responsável pela transformação da realidade em que está inserido. Dessa maneira, esta pesquisa buscou analisar o contexto educacional e os atores envolvidos no processo de inclusão escolar. Além disso, por acreditarmos que a prática docente não se dá isoladamente, mas está intrinsecamente ligada aos processos administrativos adotados na instituição onde o professor atua e aos recursos materiais e humanos disponíveis, analisamos também outros aspectos e profissionais envolvidos.

Estudar a prática docente, no ambiente escolar, permite a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos desse processo, quando utilizado um Estudo de Caso como abordagem de pesquisa, considerando as contribuições de Yin (2001). Assim, a capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações torna-se a principal vantagem dessa abordagem, na realização da pesquisa (YIN, 2001).

Utilizamos o Questionário, com perguntas do tipo aberta e do tipo fechada, com o objetivo de captar informações dos docentes a respeito de suas experiências profissionais e como forma de caracterizar a instituição onde foi realizada a pesquisa. Consideramos importante investigar a organização do trabalho pedagógico da escola de modo a contemplar os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação, a partir das percepções dos docentes e demais profissionais de apoio à aprendizagem.

González Rey (2012, p. 52) considera que Questionário de tipo aberto “permite a expressão do sujeito em trechos de informação que são objetos do trabalho interpretativo do

pesquisador”. Assim, construímos um instrumento com a intenção de combinar “a busca por informação direta e indireta sobre o estudado” com perguntas dos tipos abertas e fechadas que permitissem representar o que se pretende conhecer de forma abrangente (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 52).

Um estudo piloto foi conduzido com o objetivo de verificar possíveis falhas na elaboração das questões. Gil (2002) denomina esse procedimento como pré-teste do questionário. Na seção Estudo Piloto, descreveremos as etapas de realização do pré-teste, bem como a análise das suas contribuições na elaboração do questionário. Destacamos que essa etapa foi realizada em uma instituição de ensino diferente da instituição de realização da pesquisa; no entanto, que pertence a mesma comunidade.

Para captar os detalhes do preenchimento do FAC pelo docente, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada, com a utilização de um gravador de áudio, como estratégia dominante de coleta de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Destacamos que, a partir das entrevistas com cada professor que possui estudantes com Deficiência Intelectual e que preencheram os FAC, foi possível ter acesso às descrições na linguagem do próprio participante de modo a “compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138).

Durante as entrevistas, solicitamos permissão aos docentes para ter acesso ao FAC que haviam produzido ao longo do ano. Perguntamos se o professor se importava em fornecer o planejamento do conteúdo programático que haviam selecionado para a série que atuam. Todos os docentes autorizaram prontamente o acesso a todos esses documentos. Creswell (2010) denomina esse material de Documentos Qualitativos que, de acordo com o autor, podem ser públicos ou privados e oferecem a vantagem de captar informações úteis que as entrevistas e demais instrumentos podem não conseguir. Ainda assim, buscamos considerar as limitações que o autor adverte, como a presença de informações imprecisas e/ou incompletas (CRESWELL, 2010). Além das fichas de adaptação curricular e dos registros dos conteúdos programáticos da turma, também foi considerado na análise dos Documentos Qualitativos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, para fins de obter informações sobre o ambiente da pesquisa e indícios do planejamento curricular da instituição.

Como contratempos, ressaltamos as ideias de Creswell (2014) quanto às limitações das entrevistas individuais, nas quais encontramos alguns indivíduos hesitantes em compartilhar ideias, participantes tímidos e menos articulados, além de participantes que se recusaram a ser entrevistados. Ressaltamos que todas as condições éticas foram respeitadas, de acordo com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi entregue a cada participante no início do contato com os docentes.

O modelo do TCLE, fornecido aos participantes, está disponível no Apêndice B e buscou informá-los sobre a confidencialidade dos dados e sobre a não identificação dos participantes e da escola, além de comunicar a não obrigatoriedade de participação e a possibilidade de desistência em qualquer parte do processo de pesquisa. Todo o cuidado foi dispensado para a não identificação dos estudantes, dos professores, da escola e da Coordenação Regional de Ensino. Desse modo, todos os nomes apresentados são fictícios.

É preciso lembrar que as questões éticas na pesquisa qualitativa, de acordo com Creswell (2014), podem surgir nas diversas fases do processo de pesquisa, inclusive antes de conduzir o estudo. Assim, após a apresentação do projeto para a banca de qualificação, o submetemos ao Comitê de Ética de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, obtendo parecer de número 3.720.904, favorável à aprovação. Desse modo, buscamos oferecer aos participantes da pesquisa a privacidade e a segurança indispensáveis para que vejam vantagens em participar do estudo proposto. O parecer consubstanciado está disponível no Anexo B.

O processo investigativo foi dividido em três momentos. Consideramos o Estudo Piloto como o primeiro momento, apresentando, a seguir, sua descrição e análise. Os demais momentos estão apresentados no quinto capítulo em que constam a apresentação e a análise dos dados, cujo método de análise utilizado será a Análise de Conteúdo. A Análise de Conteúdo, nas palavras de Bardin (2013, p. 48), tem como objetivo a “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem”. Assim, a análise categorial temática, visando ao “conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (BARDIN, 2013, p. 46) trará grandes contribuições para a análise do material que foi reunido durante a pesquisa.

4.1 Estudo Piloto – Momento 1

Realizamos o Estudo Piloto em uma escola pertencente à mesma região e com características semelhantes às da escola almejada na pesquisa. Para Gil (1999, p. 137), o pré-teste do questionário tem como finalidade principal “evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão”. Aplicamos o questionário desenvolvido

para o estudo, disponível no Apêndice C, em agosto de 2019, explicando para os participantes, um a um, o que pretendíamos com a pesquisa e o questionário. Ao total, 17 docentes devolveram o Questionário Piloto devidamente preenchido. Também foi entregue o TCLE para cada participante.

O Questionário Piloto foi dividido em 4 blocos, os quais serão descritos nesta análise. Na construção do questionário para aplicação aos professores regentes, intentou-se observar o perfil metodológico da escola; analisar e identificar a perspectiva de inclusão que o corpo docente leva em consideração para organização do trabalho pedagógico, de forma coletiva e individual; e como o currículo é abordado quando relacionado à Educação Especial.

O Bloco 1 foi organizado com questões caracterizadas como parte fechada e parte aberta, em que o docente precisava, além de marcar as opções SIM ou Não, justificar ou descrever o que marcou. As perguntas do Bloco 1 tinham a intenção de sondar sobre a prática inclusiva na experiência individual do regente. Na questão 1, perguntamos se o regente já havia atuado com estudantes da Educação Especial. A ideia foi verificar se houve muitos atendimentos a estudantes com Deficiência Intelectual, que se configura um dos eixos teóricos da pesquisa.

Ao verificar as respostas a essa pergunta, percebemos que muitos professores indicaram como diagnósticos que já haviam trabalhado os Transtornos Funcionais Específicos. Consideramos, então, necessário indicar opções com o público específico da Educação Especial, a fim de evitar que o professor indicasse esses estudantes, comprometendo os resultados das questões posteriores. Além disso, as opções de escolha foram organizadas de forma que aqueles que respondessem que não trabalharam com esses estudantes, pudessem evitar responder às questões relacionadas ao trabalho com o público-alvo da Educação Especial, pulando para o bloco seguinte e evitando confusões para o respondente.

Com a questão 2, intentamos observar se a escola prioriza nas reuniões coletivas e demais compromissos pedagógicos a discussão sobre o tema, ou se a inclusão é abordada apenas nos momentos festivos, comemorativos e/ou burocráticos, organizada separadamente do trabalho pedagógico coletivo. A pergunta gerou as respostas necessárias para o que nós desejávamos compreender. No entanto, julgamos necessário incluir mais questões para entender se a inclusão é um tópico à parte da Organização do Trabalho Pedagógico. Nesse sentido, consideramos melhor abordar esse aspecto durante as entrevistas que serão realizadas com os docentes e com a equipe gestora. Percebemos, ainda, que os docentes responderam essa questão baseados em experiências anteriores. Para maior compreensão por parte do docente, resolvemos separar as experiências profissionais em dois blocos. O primeiro bloco é destinado

para o professor responder sobre a experiência atual, na escola da pesquisa, e o segundo é reservado para que ele relate suas experiências anteriores.

Na questão 3, buscamos observar se o professor associa a habilitação para atuar com a Educação Especial aos cursos de formação continuada. E que tipo de curso o professor acredita que seja necessário. Foi observado que os professores não associaram a habilitação à sua formação inicial. Nesse sentido, acrescentou-se uma questão para saber como o professor percebia sua formação na graduação em relação a sua habilidade em atender os estudantes da Educação Especial.

A questão 4 foi elaborada para entender se o professor percebe a escola como espaço para acolhimento de todas as especificidades, devendo estar preparada para receber o estudante que nela deseja estudar; ou se acreditam que deve haver espaços reservados e separados dos demais estudantes, evitando o contato e a convivência com todos. O modelo social, exigido na Educação Inclusiva, defende que a escola se adapte às dificuldades do estudante. Desse modo, tendo as experiências profissionais dos pesquisadores como grande parte do embasamento, acreditamos que é uma questão muito complicada de se refletir, uma vez que, nos casos de dependência extrema e/ou de comportamentos específicos, o trabalho do currículo escolar torna-se dependente do nível de envolvimento do estudante, sendo primordial que outros aspectos sejam atendidos anteriormente.

Aqui consideramos o pressuposto de que os aspectos metodológicos deixam o professor inseguro, não por ele achar que não tem formação para ensinar esses estudantes, mas, sim, porque ele entende que tais aspectos não serão atendidos de imediato, como, por exemplo, um monitor, o espaço acessível, os materiais adaptados e recursos tecnológicos. Perguntamos sobre sua crença, justamente para que tivessem a liberdade de pensar que, no caso de todas as outras necessidades desses estudantes serem atendidas, seria possível que ele ajustasse sua metodologia para contemplá-lo.

Nesse caso, a interpretação que podemos fazer desse tipo de questão, caso o professor aponte casos que não deveriam estar inseridos na escola regular, é a de que ele é preconceituoso. No entanto, acreditamos que isso acontece devido à falta de compreensão do professor e da equipe escolar do que é o papel de cada um. A questão 5 complementou a anterior com a intenção de entendermos como o docente se percebe no processo da Inclusão Escolar desses estudantes. Como resultado, dividimos o Bloco 1 em dois blocos, nos quais separamos a experiência individual, ao longo da carreira, das experiências na escola em que estava atuando naquele momento.

No Bloco 2, abordamos questões relacionadas à experiência do professor com o FAC. Na questão 1, buscamos saber se o professor teve contato com o formulário. Consideramos necessário, após a análise, acrescentar um campo em que o professor pudesse indicar para que tipo de diagnóstico preencheu o FAC. A ideia da pergunta foi observar se a maioria do grupo teve contato com o formulário.

Na Questão 2, intentamos observar se o FAC foi preenchido de forma individual pelo professor. Por tratar-se de um formulário de preenchimento coletivo, contendo decisões e encaminhamentos que não são responsabilidade somente do professor, uma vez que envolvem ações de outros atores escolares, as respostas podem indicar se há envolvimento da equipe escolar no planejamento da inclusão escolar dos estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação.

Com relação à questão 3, buscamos compreender se o professor possui dificuldades no preenchimento do FAC. Alguns professores deixaram de responder essa questão, enquanto apenas 5 afirmaram ter dificuldades. Uma grande parte informou que não encontrou dificuldades no preenchimento, totalizando 8 docentes. As justificativas dos que afirmaram encontrar dificuldades foram vagas, relacionando-se mais com a extensão do questionário e com as informações repetidas. Para maior direcionamento em relação aos aspectos tratados no formulário, foi acrescentado à questão opções para que o professor escolhesse, dentre os 10 campos do FAC, aquele que ele sentiu dificuldade. Também solicitamos que o docente especificasse as dificuldades que encontrou em cada campo que marcou.

Acrescentamos, no Bloco 2, uma questão que pretendia perceber se o professor relaciona a inclusão escolar a todos os estudantes ou se descreve apenas ações relacionadas aos estudantes da educação especial, uma vez que solicitou ao docente que listasse ações de promoção da inclusão, realizadas pela escola. Além disso, buscamos perceber como ele se inclui no grupo “escola”, sendo todo o bloco relacionado com as ações da instituição que atuava naquele momento.

O Bloco 3 buscou sondar as percepções dos professores sobre o planejamento curricular da Instituição de Ensino. A questão 1 tratou de perceber se o professor sente-se confiante em adequar e selecionar os conteúdos que serão ensinados aos estudantes que necessitam de adequação curricular. No entanto, entendemos que a questão tornou-se muito ampla, sendo necessário a sua modificação para que as respostas pudessem ser mais direcionadas aos estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação. Além disso, percebeu-se pelas respostas que o professor relacionou a questão do conteúdo com a metodologia utilizada para a adaptação de atividades para esses

estudantes. Modificamos a questão para duas perguntas direcionadas aos campos do FAC, relativos aos conteúdos das disciplinas, para que o docente pudesse relacionar ao que considera mais importante na hora de selecionar os conteúdos.

Na Questão 2, intentamos identificar o perfil da escola em relação às teorias de currículo. Percebeu-se que muitos professores marcaram todas as opções e alguns escolheram opções em cada um dos três blocos, que estavam organizados em função da teoria que representava, de acordo com a classificação proposta por Silva (2011). Organizamos as opções em ordem alfabética e limitou-se a quantidade de escolhas a, no máximo, 12.

No Bloco 4, organizamos perguntas que pudesse indicar um perfil dos participantes. Não fizemos modificações nesse bloco, sendo necessário apenas acrescentarmos questões relacionadas ao tempo de experiência do professor na carreira do magistério.

Ao final, foi possível construirmos um instrumento mais completo, que proporciona respostas mais precisas e que busca atender o que Günther (2003) sugere na elaboração de um questionário, no sentido de oferecer uma tarefa breve, fácil e sem aborrecimentos para o participante, além de “assegurar que todos os temas de interesse do pesquisador sejam tratados numa ordem que sugira uma ‘conversa com objetivo’, mantendo-se o interesse do respondente em continuar” (GÜNTHER, 2003, p. 6). Esse instrumento final, denominado Questionário Docentes, está disponível no Apêndice D.

Destarte, o estudo piloto tendeu para verificar a consonância do Questionário Piloto com o objeto da pesquisa, possibilitando, ainda, uma análise inicial a respeito das impressões do docente no preenchimento da ficha de registro das Adequações Curriculares. Com esse estudo, emergiram aspectos a serem considerados nas demais fases da pesquisa, como, por exemplo, a entrevista, que exige uma apresentação harmoniosa e colaborativa por parte do pesquisador a fim de validar a confiabilidade das informações prestadas pelo participante e evitar o comprometimento dos dados.

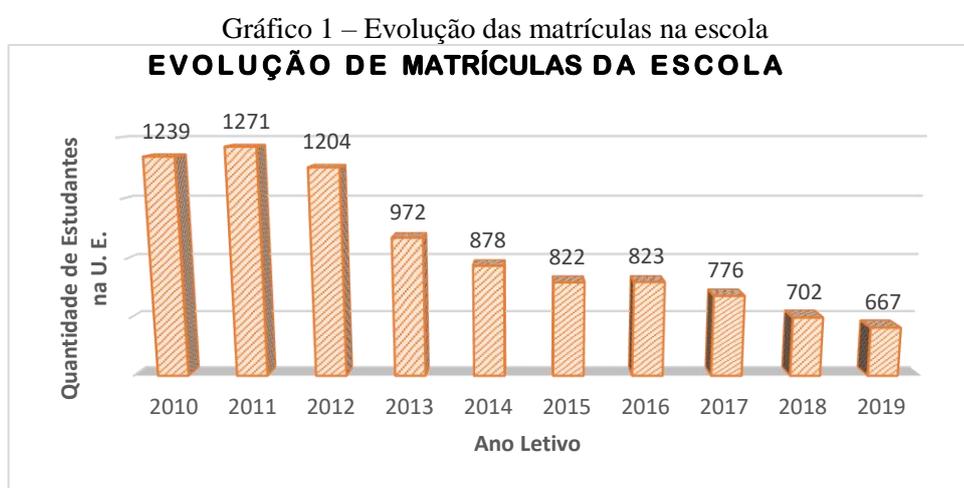
Além de contribuir na formulação do documento, a análise das respostas dos docentes, nesse Estudo Piloto, permitiu que identificássemos algumas impressões iniciais a respeito da interação do docente com a ficha de registro das Adequações Curriculares. Os resultados dessa análise culminaram na elaboração do artigo *Currículo Modelado para o ensino de estudantes com Deficiência Intelectual: Um Estudo Piloto*, de autoria dos pesquisadores. O trabalho completo foi submetido ao XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) na modalidade Pôster, como “artigo de pesquisa em andamento”. O trabalho obteve aprovação do Comitê Científico, constando nos Anais de 2020 do evento.

4.2 Caracterização da Instituição Escolar Pesquisada

Em funcionamento a pouco mais de dez anos, a escola na qual foi realizada a pesquisa atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. A escolha dos anos iniciais ocorreu devido à característica de monodocência, sendo o professor pedagogo responsável por ministrar as aulas de todas as disciplinas. Desse modo, um estudo nos anos finais resultaria em uma quantidade maior de dados e uma complexa análise, exigindo um tempo maior, não disponível durante o percurso do mestrado. Para fins de confidencialidade, não identificamos a escola e nem a Coordenação Regional de Ensino, sendo utilizados nomes fictícios quando necessário.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2019 e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição investigada, o quantitativo de estudantes matriculados era de aproximadamente 667 crianças. Interessante notar que no PPP, a instituição descreve os Serviços de Apoio à Aprendizagem (SAA) sem, no entanto, contabilizar os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação de forma separada dos demais. Esse detalhe pode indicar o cuidado da instituição em não separar os estudantes da Educação Especial, no entanto, não é suficiente para afirmar essa postura.

Optamos por fazer uma análise decenal da organização da instituição escolar, com os dados que foram gentilmente cedidos pela equipe gestora. Percebemos que a instituição diminuiu a quantidade de estudantes, ao longo dos anos, sendo que o quantitativo de turmas passou de 48, no ano letivo de 2010, para 32 turmas, no ano letivo de 2019. O Gráfico 1, a seguir, mostra o quanto foi significativa a mudança.

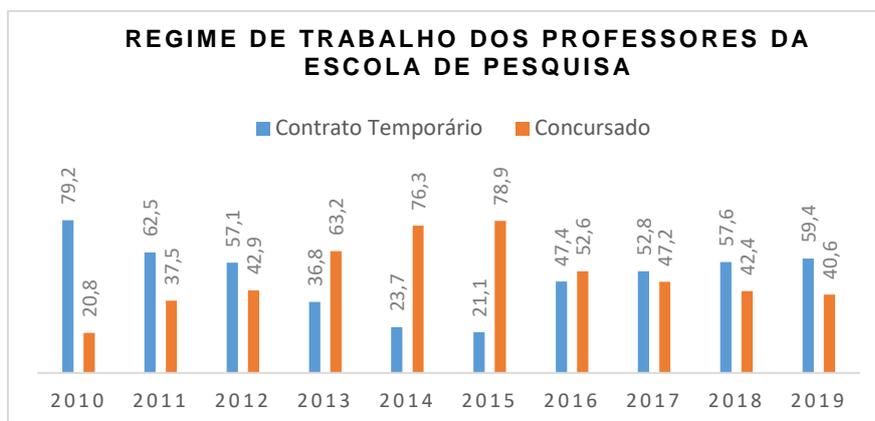


Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Assim, a média de estudantes por turma que, inicialmente, em 2010 era de aproximadamente 25 estudantes, baixou para o número aproximado de 20 estudantes por turma, sendo essa queda causada principalmente pelas turmas de Educação Infantil que, a partir de 2013, não foram mais atendidas na Unidade Escolar. A análise das demais informações percebidas, no decorrer das entrevistas, revelou que a queda também se deu pelas ações da escola nas estratégias de matrícula, buscando atender às necessidades dos estudantes que necessitam de turmas reduzidas.

A escola passou por várias equipes gestoras ao longo do seu período de existência, e, de acordo com informações disponíveis nos arquivos da secretaria da escola, contou com um grupo de docentes composto, em sua maioria, por professores em regime temporário de trabalho, ao longo desse tempo. Desse modo, percebe-se que a rotatividade dos profissionais da escola é uma característica predominante. O Gráfico 2, a seguir, ilustra a evolução do número de docentes na escola que trabalham em regime de contrato temporário e concursado, ao longo dos dez anos pesquisados.

Gráfico 2 – Regime de trabalho dos professores na escola de pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A escolha da unidade escolar onde o docente vai atuar é realizada anualmente por um processo denominado Remanejamento Interno e Externo. As vagas são disponibilizadas no site de acompanhamento do remanejamento e cada docente apresenta cursos e experiência profissional para compor uma lista por ordem de pontuação, sendo os professores com as maiores pontuações os que possuem preferência na escolha. Também têm preferência na escolha os profissionais com deficiência, independentemente de suas pontuações.

No Distrito Federal, nem todas as vagas de uma escola são disponibilizadas no remanejamento, pois os professores podem optar por continuar na vaga que ocupam desde que esteja nela há, pelo menos, um ano e que não tenha se inscrito no remanejamento. Assim, é muito comum encontrar professores que trabalharam toda a sua carreira na mesma escola. Há

quem prefira mudar por questões de transporte, adaptação ao ambiente ou mesmo para conhecer outras realidades.

Não há regra para a melhor situação, no entanto, um grupo permanente de professores na mesma escola, por um longo período de tempo, pode gerar mais facilmente uma identidade da escola, já que, por questões legais, a equipe gestora permanece por apenas dois anos, podendo ser reeleita por mais dois. Além disso, a cada gestão, um novo plano de trabalho é apresentado e pode manter ou modificar as metas e objetivos da escola, ou mesmo as prioridades estabelecidas.

Atualmente, a escola possui um corpo docente composto por 40 profissionais da carreira do magistério e uma equipe de apoio completa, contando com uma psicóloga itinerante, dois orientadores educacionais, duas pedagogas e uma professora de Sala de Recursos Multifuncionais. Conta também com três coordenadores pedagógicos para apoio na Organização do Trabalho Pedagógico da instituição.

É importante ressaltar que na SEEDF, até o ano de 2019, as unidades escolares contavam com psicólogos escolares itinerantes que, de acordo com a regulamentação das Portarias nº 561 de 27 de dezembro de 2017 e nº 395 de 14 de dezembro de 2018, deveriam atuar em até três instituições de ensino. Essa situação só foi modificada a partir da Portaria de nº 03 de 06 de janeiro de 2020, que regulamenta a atuação do profissional de Psicologia em apenas uma unidade escolar. Desse modo, na instituição de realização da pesquisa, o profissional de Psicologia atuava em mais de uma escola, sendo sua presença reduzida à apenas um dia da semana, segundo informações do Projeto Político Pedagógico (PPP).

4.3 Caracterização dos Profissionais da Educação na Instituição Escolar da Pesquisa

Nos anos iniciais, o professor pedagogo realiza suas funções em regime de 40 horas semanais. Essa carga horária é dividida entre horas de regência e horas de coordenação pedagógica. As horas de regência compõem um total de 25 horas, divididas entre os cinco dias da semana, nos quais o docente permanece na presença dos estudantes por 5 horas, independentemente do turno de trabalho. No Distrito Federal, é adotado o horário de 7h30 às 12h30 para os professores com regência no Matutino e de 13h00 às 17h00 para professores com regência no turno Vespertino. As 15 horas restantes são divididas ao longo da semana, perfazendo um total de 3 horas diárias para que o professor realize as tarefas de planejamento de sua aula e planejamento de ações coletivas, além do registro e produção de documentos

administrativos para compor os dados referentes aos estudantes, como preenchimento de diário, relatórios e avaliações internas e externas.

Nas horas de planejamento das segundas e sextas-feiras, o professor pode optar por realizar individualmente suas atividades. Trata-se da Coordenação Pedagógica Individual (CPI), em que o professor pode planejar, pesquisar e confeccionar materiais didáticos, inclusive em sua residência. Nas quartas-feiras, o docente deve participar do planejamento coletivo, juntamente com coordenadores e equipe diretiva da escola. Esse momento é importante para que o professor possa ajustar temas e atividades que serão trabalhados de forma coletiva na escola, seguindo um calendário anual, definido pelos atores escolares, ainda na primeira semana do ano letivo, respeitando o calendário oficial adotado pela SEEDF.

No Distrito Federal, é designado, ainda, um dia da semana para que o professor possa realizar formações continuadas. É necessário escolher um período nas terças ou quintas para realizar cursos, frequentemente ofertados pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), nesses dias e períodos. Desse modo, o quadro abaixo ilustra uma das possibilidades de organização semanal da carga horária de um docente dos anos iniciais, que atue no período matutino, pois cabe a cada um a organização que melhor lhe atenda, desde que contemple todas as tarefas descritas anteriormente.

Quadro 17 – Possibilidade de Organização Semanal/Professor de anos iniciais

Período \ Dia da Semana	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Matutino (7h30 às 12h30)	Regência de Classe (5 horas)	Regência de Classe (5 horas)	Regência de Classe (5 horas)	Regência de Classe (5 horas)	Regência de Classe (5 horas)
12h30 às 13h30	Horário de Almoço				
Vespertino (13h30 às 16h30)	Coordenação Pedagógica Individual Escola/Residência (3 horas)	Coordenação Pedagógica Individual na Escola (3 horas)	Coordenação Pedagógica Coletiva (3 horas)	Formação Continuada (3 horas)	Coordenação Pedagógica Individual Escola/Residência (3 horas)

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Consideramos importante contemplar a organização diária do trabalho do docente para ilustrar uma situação presente em muitas escolas de todo o Brasil, em que as atividades desempenhadas pelo professor, por sua característica complexa e intensa, muitas vezes, não são contempladas dentro de suas 40 horas semanais. Isso faz com que a realização dessas tarefas

no ambiente doméstico se torne uma prática recorrente entre os docentes, contabilizando dezenas de horas extras mensais de trabalho não remunerado.

Aqui, percebemos a complexa função desempenhada pelo professor. No período em que está em regência, muitos docentes adotam rotinas que auxiliam os estudantes na organização e realização das atividades pedagógicas propostas. Em um relato por meio do WhatsApp, uma professora da escola pesquisada nos forneceu detalhes de sua rotina diária durante a regência na turma de 5º ano em que atuava, na qual estavam matriculados 16 estudantes no turno vespertino. A rotina ilustrada no Quadro 18 é elaborada de acordo com a organização e necessidades da escola e do professor regente, podendo ser modificada à medida que surgem demandas e imprevistos escolares, sendo muito comum que essas modificações ocorram.

É o caso de dias programados para saídas extraescolares, participação de convidados, eventos e festividades previstas no calendário escolar, além de situações como adoecimento e substituição do docente, influências climáticas como chuvas e raios intensos ou mesmo a temporada de seca, muito comuns no clima de Brasília.

Quadro 18 – Rotina de Regência da Turma de 5º ano

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
13h05 às 13h20	Primeiro lanche	Primeiro lanche	Primeiro lanche	Primeiro lanche	Primeiro lanche
13h20 às 15h15	História*	Matemática*	Geografia*	Ciências*	Português*
15h15 às 15h30	Segundo lanche	Segundo lanche	Segundo lanche	Segundo lanche	Segundo lanche
15h30 às 15h45	Intervalo/ Recreio	Intervalo/ Recreio	Intervalo/ Recreio	Intervalo/ Recreio	Intervalo/ Recreio
15h45 às 16h50	Matemática	Português	Matemática	Português Ortografia	Artes
16h50 às 17h40	Recreação/ Atividades Físicas na Quadra				Produção de Texto
17h40 às 18h00	Retorno para a sala após devolução de objetos e higienização individual				Sala de Vídeo**

* Uso do livro em dias alternados

**Vídeo escolhido pela turma quinzenalmente

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Quanto maior a escola, a quantidade de estudantes e de funcionários, mais complexa é a tarefa de administrar e adequar as situações programadas e/ou não programadas às necessidades pedagógicas, físicas e temporais emergidas no ambiente escolar.

4.4 Organização do Trabalho Pedagógico e Inclusão Escolar

Buscamos nos informar a respeito da quantidade de estudantes com Deficiência Intelectual e em qual ano eles estavam matriculados, na intenção de identificar os docentes que atuam com esses estudantes. A equipe diretiva informou a presença de 16 estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação, dos quais 11 apresentavam Deficiência Intelectual.

Informações retiradas dos arquivos da secretaria da escola nos permitem perceber como se deu a atuação da escola frente à acessibilidade e inclusão desses estudantes. Na Tabela 5, a seguir, foram organizados os dados referentes aos últimos oito anos da instituição de ensino, a partir de quando foi possível localizar essas informações.

Tabela 5 – Evolução Anual de Matrículas e Resultados

Estudantes	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Educação Especial	26	19	27	25	18	20	17	11
Deficiência Intelectual	18	17	20	19	14	15	10	11
Deficiência Intelectual Promovido	8	8	8	10	4	9	6	9
Deficiência Intelectual Retido	6	5	10	6	5	2	3	2
Deficiência Intelectual Evadido	4	4	2	3	5	4	1	0

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Percebe-se na Tabela 5 que o quantitativo de estudantes com Deficiência Intelectual que evadiu tendeu a diminuir ao longo dos oito anos. Esse é um dado significativo, uma vez que algumas das famílias das crianças que compõem a unidade escolar pertencem a comunidades distantes, necessitando utilizar transporte escolar ou mesmo público para ter acesso à escola, o que pode gerar dificuldades e problemas de frequência, inclusive, o abandono escolar.

A relação entre estudantes retidos e estudantes promovidos também variou positivamente ao longo dos anos analisados, sendo destaque os anos de 2017, 2018 e 2019, embora os dados indiquem que as retenções concentram-se nos anos de transição de Bloco (3º ano) e de transição de Ciclo (5º ano). Foi possível identificar que, ao longo dos anos analisados, as retenções de estudantes com Deficiência Intelectual foram de 26 no 3º ano e 8 no 5º ano, enquanto apenas um estudante com Deficiência Intelectual foi retido no 1º ano, nenhum estudante com Deficiência Intelectual foi retido no 2º ano e 3 estudantes com Deficiência Intelectual foram retidos no 4º ano.

Esses dados podem indicar a necessidade de organização e atualização das rotinas administrativas da SEEDF, uma vez que possui toda sua documentação e armazenamento de

dados estruturados em anos e turmas, o que dificulta para as escolas a formação dos ciclos de aprendizagem conforme adotado no Distrito Federal, formando o que se parece com um “ciclo seriado”. Para a escola se organizar em ciclos de aprendizagem, ela precisa que os registros administrativos sejam configurados para isso; no entanto, os diários escolares, o sistema *i-educar* onde são armazenados os dados dos estudantes, dos regentes e demais servidores, além de outros documentos administrativos e a própria BNCC estão configurados em forma de ciclo seriado, sendo que, na rotina escolar, os ciclos funcionam apenas como uma nomenclatura burocrática.

Para a organização das turmas numa perspectiva inclusiva, a adoção dos ciclos é fundamental, uma vez que levará em conta todo o aprendizado do ciclo e os diferentes tempos de aprendizagem dos estudantes, sendo possível ajustar o ciclo de cada estudante individualmente, de acordo com suas possibilidades. Assim, em vez de ser retido e refazer todo o currículo do terceiro ano, por exemplo, o estudante com Deficiência Intelectual poderia ter seu ciclo inicial de alfabetização estendido por mais um ou dois anos, utilizando-se o recurso da temporalidade, previsto e contemplado na legislação educacional brasileira. Desse modo, ele teria seu currículo escolar planejado para 4 ou 5 anos, podendo ser revisto e reavaliado a qualquer momento. Esse tipo de organização é dificilmente executado de forma satisfatória nas unidades escolares do Distrito Federal.

4.5 Iniciando o diálogo

Num contato inicial, após a qualificação do projeto, solicitamos à equipe diretiva da escola a permissão para realização da pesquisa. Os diretores prontamente concordaram com a nossa solicitação, ficando acordado um novo contato para formalizar o processo de pesquisa. Ao encaminhar o projeto para avaliação do Comitê de Ética de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, uma das exigências para a submissão foi apresentar uma autorização de pesquisa. Iniciamos os trâmites a partir da autorização da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) do Distrito Federal, para realizar a pesquisa na Coordenação Regional de interesse. Logo depois, realizamos o contato com a Regional de Ensino onde se localiza a escola, para autorizar a pesquisa na escola desejada. Lá obtivemos uma nova autorização para apresentar à escola.

Após obter a autorização do Comitê de Ética para realização da pesquisa, contatamos a equipe diretiva da escola novamente para marcar um primeiro encontro com os docentes. Num primeiro momento, solicitamos a autorização para uma conversa inicial com os professores. Ao

final de uma reunião de coordenação coletiva na escola, a equipe diretiva fez as devidas apresentações para o corpo docente, nos períodos matutino e vespertino, quando foi possível informar os objetivos da pesquisa, apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aplicar o Questionário Docentes, mesmo para aqueles que estavam em funções de apoio, direção ou coordenação. Ao todo, 40 Questionários Docentes foram distribuídos e, embora todos tenham concordado em participar, 23 foram os que retornaram.

As informações obtidas a partir do Questionário Docentes puderam ser mais bem interpretadas na medida em que foram complementadas com os dados obtidos a partir das entrevistas com os docentes e demais atores da instituição escolar (Apêndice E), além da análise dos FAC já preenchidos, que se encontram disponíveis na pasta do estudante.

Em seguida, junto à equipe diretiva, foram identificados os professores que tinham estudantes com deficiência intelectual matriculados em sua turma. Esses professores foram convidados a participar da entrevista para que pudessem falar sobre suas vivências e sobre o FAC. Foram identificadas 11 docentes para realizar as entrevistas, sendo que apenas 3 se recusaram a participar. Desse modo, participaram das entrevistas 8 docentes com turmas do 1º ao 5º ano, 1 professora da Sala de Recursos Generalista, 1 Coordenador Pedagógico e os 2 componentes da Equipe Diretiva, que foram entrevistados no mesmo momento.

Quadro 19 – Participantes das Entrevistas

Participantes	Ano	Estudante/ Idade	Data e Duração da Entrevista
Docente A	1º ano	Sebastião – 7 anos	16/12/2019 – 22’ 06’’
Docente B	2º ano	Sirlei – 11 anos	16/12/2019 – 32’ 53’’
Docente C	3º ano	Silton – 10 anos	16/12/2019 – 36’ 31’’
Docente D	3º ano	Silvio – 9 anos	16/12/2019 – 39’ 49’’
Docente E	3º ano	Sidley – 9 anos	10/12/2019 – 50’ 55’’
Docente F	4º ano	Sidney – 11 anos	13/11/2019 – 1h 01’ 31’’
Docente G	5º ano	Silvano – 14 anos	12/11/2019 – 1h 36’ 10’’
Docente H	5º ano	Silvestre – 11 anos	12/11/2019 – 31’ 13’’
Professora AEE	----	----	01/07/2020 – 17’ 11’’
Coordenador Pedagógico	----	----	01/07/2020 – 13’ 59’’
Equipe Diretiva	----	----	13/08/2020 – 1h 00’ 3’’
TOTAL	----	----	7h 42’ 21’’

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

As entrevistas foram realizadas no período de novembro a dezembro de 2019 com os docentes, sendo agendadas previamente para os momentos de coordenação pedagógica, respeitando, o quanto foi possível, o espaço e tempo de trabalho de cada um deles. Procuramos

minimizar as interferências para que o entrevistado não fosse prejudicado em suas funções e em seus planejamentos. Todos os participantes foram muito atenciosos. Algumas entrevistas precisaram ser adiadas duas ou três vezes, procurando respeitar o tempo que o professor poderia disponibilizar.

As entrevistas com os gestores foram realizadas presencialmente no ambiente escolar, em agosto de 2020, mesmo com o contexto pandêmico, sendo marcado um dia e horário que melhor contemplasse os entrevistados e resguardadas as devidas orientações de higiene e distância aconselhados pela Organização Mundial de Saúde. Na impossibilidade de encontrar presencialmente o Coordenador Pedagógico e a Professora da Sala de Recursos, a entrevista com esses participantes foi simplificada e ocorreu de modo assíncrono a partir da troca de áudios pelo WhatsApp.

O modelo de entrevista utilizada foi a semiestruturada (TRIVIÑOS, 2001), buscando identificar pontos que ajudassem a concluir de que modo esse documento é construído. Mais que descobrir esse modo, a entrevista buscou entender quais desafios o professor enfrenta para realizar a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual e que forma de registro ele acredita ser a mais útil ao seu trabalho e a mais eficaz na inclusão dos estudantes.

Com a autorização do professor e da equipe diretiva, buscamos informações junto à secretaria da escola quanto ao preenchimento da ficha de adequação curricular dos estudantes cujos professores foram entrevistados. As fichas foram gentilmente cedidas, após informarmos aos secretários que não seriam divulgados dados dos estudantes, dos professores e nem mesmo da escola.

A partir da análise documental, foi lido o Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição, buscando registros que tratam da Educação Especial na escola, sendo que essa tarefa foi necessária para entender como se dá a prática inclusiva adotada na instituição. Marconi e Lakatos (2003) definem a análise documental como uma fonte primária de dados. Os documentos de adequação curricular de estudantes com deficiência intelectual foram conferidos, buscando analisar: o que foi registrado pelos professores e quem participou da confecção do documento, além de como foi registrado o currículo para esse estudante, relacionando os registros com o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar. A seguir, apresentamos a organização e a análise dos dados captados.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados apresentados nesta seção referem-se aos dois momentos finais de captação de informações, uma vez que o Momento 1 foi apresentado na seção anterior. O Momento 2 corresponde à aplicação do Questionário Docentes para os todos os professores da escola, independentemente de estarem atuando com regência. O Momento 3 corresponde às entrevistas realizadas com as professoras que tinham estudantes com deficiência intelectual matriculados nas suas turmas, com um dos coordenadores pedagógicos, com a professora da sala de recursos e com a equipe diretiva.

Organizamos o material produzido em folhas de papel impresso e por meio de áudios gravados com o consentimento dos participantes. Utilizamos o método de Análise de Conteúdo, percorrendo as diferentes fases propostas por Bardin (2013, p. 121), ressaltando que “tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três momentos cronológicos: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação”.

Como fase de pré-análise, realizou-se a leitura e a organização dos dados do Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, com intenção de identificar a caracterização da escola, da comunidade que atende e a maneira como organiza o trabalho pedagógico. Além disso, buscaram-se informações que indicassem a concepção de educação e de inclusão escolar que a escola procura seguir. Também se verificou como o currículo prescrito é abordado no documento. Essas informações corroboraram muitas das informações cedidas pelos participantes. Os FAC dos bimestres anteriores, que já se encontravam preenchidos, foram lidos e as informações de interesse da pesquisa foram anotadas. Assim, muitas informações dessa pré-análise foram utilizadas na caracterização do ambiente e dos participantes da pesquisa, enquanto outras foram utilizadas para complementar as análises que se seguem.

Ainda na fase de pré-análise, foram feitas as transcrições de todas as entrevistas. Para Bardin (2013, p. 89), as entrevistas semiestruturadas, mais curtas e mais fáceis, “seja qual for o caso, devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador)”. Os Questionários Docentes tiveram todas as respostas agrupadas em função da pergunta. Abaixo de cada pergunta, foram relacionadas as 23 respostas correspondentes a cada participante, de modo a facilitar a localização das informações. Dessa forma, pudemos conduzir a análise do conteúdo de forma mais organizada, passando, então, para a fase de exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações (BARDIN, 2013), que serão descritas no início dos momentos 2 e 3, em que constam as informações sobre a aplicação do Questionário Docentes e sobre a realização das entrevistas, respectivamente.

5.1 Questionário Docentes - Momento 2

Com os dados do Questionário Docentes tabulados e organizados, fizemos a exploração do material por meio da leitura e comparação das respostas, buscando “pegar no conteúdo de forma descritiva” o que, de acordo com Bardin (2013, p. 64), significa categorizar com baixo nível de teorização. Os dados captados permitiram esboçar um breve perfil dos docentes da Unidade Escolar pesquisada, que o devolveram devidamente preenchido. Cabe ressaltar que alguns participantes devolveram o Questionário Docentes com algumas perguntas sem resposta. Por tanto, em algumas análises, acrescentamos a informação de que se refere ao total de participantes que responderam ao item do questionário, buscando evitar equívocos nas interpretações.

Assim, identificamos que os participantes possuem um tempo de atuação na carreira do magistério de 3 anos, no mínimo, e no máximo de 29 anos, sendo que quase 80% dos que responderam possui experiência docente acima de 7 anos. A experiência profissional com estudantes que apresentam Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação variou de 0 a 16 anos para os docentes que responderam esse item. Um participante declarou possuir 16 anos de docência com esses estudantes em suas turmas, cinco participantes declararam possuir de 4 a 6 anos e oito participantes declararam que sua experiência docente foi de 0 a 3 anos.

Aliado à prática docente, 60% dos participantes que responderam esse item declararam possuir formação em nível de especialização *lato sensu*, sendo que as áreas mais citadas foram Orientação Educacional, Gestão Educacional, Psicopedagogia e Educação Especial. Esse mesmo percentual de participantes que respondeu esse item também admitiu ter cursos de formação continuada na área de Educação Inclusiva, incluindo-se cursos voltados para o estudante com Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Autismo e Surdez. Na área de currículo, apenas 6 participantes que responderam à pesquisa declararam possuir formação continuada, sendo que os cursos citados foram “Currículo em Movimento” e “Planejamento/Gênero/Sexualidade”.

No que diz respeito à relação entre o Conhecimento Teórico e o Conhecimento Prático, os participantes demonstraram uma significativa insegurança devido ao pouco Conhecimento Teórico que possuem. Metade dos participantes que respondeu essa questão declarou que se sente habilitado para atuar com os estudantes que apresentam Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação. Em sua maioria, os docentes

justificaram essa habilidade, assumindo que buscaram formações continuadas por iniciativa individual, enquanto outros, ainda, citaram a contribuição de suas experiências profissionais.

A outra metade respondeu que se sente “habilitada em parte” ou “não habilitada”, justificando esse sentimento pelo pouco conhecimento teórico ou pela falta dele. Chamou a atenção também a justificativa de um dos participantes que declarou: “por mais que já fiz alguns cursos na área, na prática, tenho encontrado dificuldade em pessoas para nos auxiliar, como a falta dos profissionais da sala de recursos, pois nem toda a escola possui a sala de recursos com o profissional” (QUESTIONÁRIO DOCENTES, 2020). Isso demonstra que a inclusão do estudante, muitas das vezes, fica sob a responsabilidade apenas no professor regente no ambiente escolar.

Saviani (2013) discute a relação entre a teoria e a prática no trabalho docente e revela que a sobrecarga de trabalho a qual os professores são submetidos torna difícil para eles:

Assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado. (SAVIANI, 2013, p. 98-99).

Em relação à formação inicial, um pouco mais de 20% dos participantes, que responderam ao Questionário Docentes, assumiram que ela contribuiu teoricamente para a atuação com os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação, ressaltando que o preparo só foi possível aliando esse conhecimento à experiência prática que tiveram. Quanto aos demais participantes, que declararam não sentirem que a formação inicial contribuiu para a atuação junto aos estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação, justificaram declarando que o tema foi tratado superficialmente no curso de graduação.

Essas análises contribuem para compreendermos um pouco da percepção desse grupo de docentes sobre a educação inclusiva, indicando que há um idealismo entre os professores de que é necessária uma especialização aprofundada a respeito das características de cada Deficiência e de cada Transtorno para que seja possível promover a sua aprendizagem. Assim, os docentes subestimam suas próprias competências e propagam mitos que se incorporam nas práticas escolares e que se baseiam em padrões homogêneos de aprendizagem dos estudantes, justamente por causa das características que esses estudantes apresentam em relação à conservação da informação, da memorização e do desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

Assim, não são raras as opiniões preconceituosas sobre a inclusão escolar de alguns estudantes, camufladas em mitos e crenças que são repassadas com a ingênua intenção de oferecer um atendimento mais especializado possível para o estudante. A partir dessas ideias, podemos compreender o fato de que um pouco menos da metade dos participantes, que responderam à pesquisa, acreditam na existência de casos de crianças com Deficiência e Transtornos que não devem frequentar as escolas regulares, sendo necessária uma instituição especializada para que possam ser mais bem acompanhados. A seguir, apresentamos os argumentos fornecidos pelos participantes que defendem o encaminhamento de alguns estudantes para instituições especializadas. Todos os trechos foram respostas retiradas do Questionário Docentes.

“Transtornos severos que não acompanham a turma”.

“Alunos que prejudicam o aproveitamento da turma”.

“Porque pode oferecer risco a si e aos outros”.

“Todos devem estar na escola, porém transtornos mais severos como já presenciei deveriam estar na escola especial”. (QUESTIONÁRIO DOCENTES, 2020).

Esses são argumentos que nos permitem perceber uma ideia relacionada aos prejuízos que o estudante com deficiências ou transtornos irá causar à escola regular que irá recebê-lo. Os professores demonstram uma preocupação excessiva com os demais estudantes. Há, também, o oposto. Professores que acreditam que o próprio estudante com Deficiências ou Transtorno pode ser prejudicado por estar junto aos outros. Entendem de alguma forma que esses estudantes precisam ter cuidados muito difíceis de prover num ambiente regular de ensino, e que só vão encontrar essa estrutura se tiverem um espaço só pra eles.

“Não temos espaços e nem pessoas suficientes para estar exercendo esse cuidado que esse aluno merece ter”.

“Não pelo aluno com transtorno, mas acho que as escolas ainda não estão preparadas para receber esse aluno”.

“Os casos que necessitam de uma atenção maior, fazem uso de sonda gástrica, precisa por vezes ser aspirado, usam fraldas, não se movimentam sem auxílio, casos onde o comprometimento é muito grande necessitando as vezes até de enfermeiro”. (QUESTIONÁRIO DOCENTES, 2020).

Equilibrando a balança, identificamos também os docentes que conseguiram ingressar no processo de ressignificação da educação para compreender que essa não é uma questão tão prática. Eles apresentaram argumentos a favor da inclusão de todos na escola regular.

“Acredito que podemos fazer um bom trabalho com a inclusão desses alunos em uma escola regular”.

“Embora ainda encontramos vários desafios, o ensino regular proporciona ao estudante especial maiores oportunidades para seu desenvolvimento”. (QUESTIONÁRIO DOCENTES, 2020)

Outros, mesmo concordando com a inclusão desses estudantes no ensino regular, demonstram uma preocupação com um atendimento diferenciado, que, de acordo com os trechos destacados abaixo, parecem vir de um profissional muito especializado.

“Desde que haja acompanhamento adequado e formação do profissional”.
“Tendo o suporte e a orientação para o atendimento torna viável qualquer atendimento”.
“Mesmo casos severos de autismo, por exemplo, podem ser inseridos em uma escola regular, desde que haja um suporte significativo para as suas necessidades”. (QUESTIONÁRIO DOCENTES, 2020)

Compreendemos, com isso, que essas ideias vão sendo cristalizadas no ambiente escolar e criam a expectativa de que a escola e o docente não têm conhecimento suficiente para atender às necessidades desses estudantes. Entretanto, é preciso que se entenda que o docente precisa suprir as necessidades pedagógicas dos estudantes, enquanto as necessidades físicas e relacionadas à sua saúde precisam ser de preocupação de outros profissionais. O professor não deve se responsabilizar por procedimentos, medicamentos ou mesmo com a locomoção do estudante. É importante e necessário que ele considere esses fatores em seu planejamento pedagógico, mas as profissões de apoio têm suas atribuições regulamentadas em portarias e decretos, cabendo ao professor trabalhar de forma articulada com esses apoios.

A falta de conhecimento sobre as rotinas administrativas, funções, recursos e direitos dos estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação contribui também para que o professor seja “eleito” o principal responsável pela inclusão desses estudantes, gerando o que Saviani (2013) denomina formidavelmente de “senso comum educacional”:

As redes escolares são organizadas segundo determinada concepção que, normalmente, é instituída por meio da legislação, embora contenham também, às vezes de forma contraditória, elementos implícitos derivados de concepções que penetraram no cotidiano das escolas, constituindo aquilo que poderíamos chamar de “senso comum educacional”. (SAVIANI, 2013, p. 101).

Contudo, 80% dos participantes que responderam ao Questionário Docentes consideram que contribuem com a inclusão escolar de todos os estudantes, apresentando argumentos auto avaliativos. Os docentes afirmaram que buscam mais conhecimento a respeito desse alunado, procuram considerar a integralidade e o potencial de todos os estudantes, cooperam com o

trabalho coletivo e adaptam métodos e recursos de acordo com a necessidade dos estudantes; além de conscientizarem as turmas quanto ao respeito à diversidade, entre outras estratégias.

Quanto à Organização do Trabalho Pedagógico, os docentes que participaram da pesquisa consideram que o tema Inclusão Escolar é contemplado tanto no âmbito da sala de aula quanto na organização trabalho coletivo. Entretanto, eles acreditam que, no âmbito coletivo, esse trabalho ainda é insuficiente para garantir que as especificidades dos estudantes sejam atendidas. De acordo com as informações dos Questionários Docentes, o tema é tratado em coordenações pedagógicas com participação dos profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e em projetos propostos coletivamente ou mesmo individualmente.

No entanto, os docentes ponderaram que esse é um processo gradativo e que os momentos formativos, proporcionados pela escola, não são suficientes para que a inclusão escolar seja garantida devido ao grande volume de demandas diárias que são exigidas, sendo esse espaço ofertado pela equipe de coordenação e gestão escolar dentro das possibilidades. Os docentes ainda listaram algumas das ações propostas e organizadas pela equipe gestora com objetivo de promover a inclusão escolar. Dentre as estratégias mais recorrentes, destacamos as palestras, as apresentações, os projetos e as discussões e reflexões propostas em momentos específicos, contemplados no calendário escolar do Distrito Federal, quais sejam: a “Semana Distrital de Conscientização e Promoção da Educação Inclusiva aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” a “Semana da Educação para a Vida”, e o “Dia Nacional da Luta da Pessoa com Deficiência”.

Essas ações coletivas, demandadas pelas Coordenações Regionais de Ensino, muitas vezes, incluem atividades realizadas com os estudantes em espaços não escolares e projetos interventivos de inclusão - de elaboração e realização das escolas. Essas ações geram, em algumas situações, o que Silva (2015) denominou – no caso da questão racial brasileira – como a modalidade “*Currículo Festivo*”, em que:

[...] o trabalho exposto sobre educação das relações étnico-raciais negras é minimizado a eventos pontuais, festivos ou cotidianos que não mantêm ligação didática com a organização do trabalho do professor e nem politiza ou mesmo historiciza a questão racial brasileira; ao contrário, volta-se para abordagens superficiais e equivocadas da cultura afro. (SILVA, 2015, p. 78).

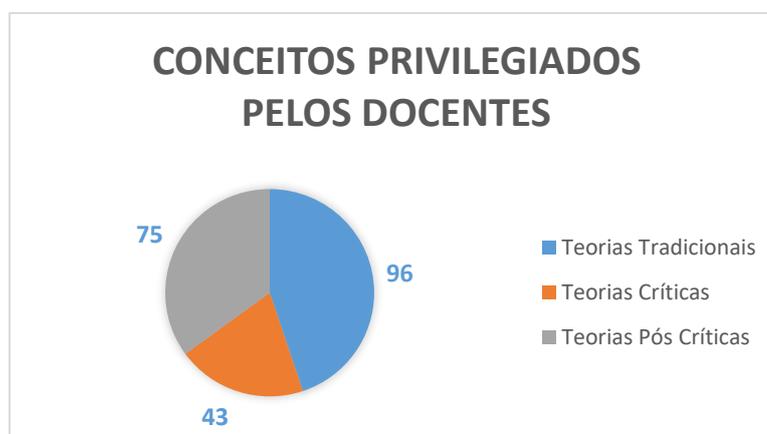
De modo equivalente, algumas das ações propostas nas datas previstas no calendário escolar, que contempla o tema da Educação Inclusiva, não historicizam o movimento de luta das Pessoas com Deficiência no Brasil e no mundo. Isso ocorre porque tais ações romantizam

o respeito à diversidade com músicas e apresentações teatrais e minimizam as consequências do preconceito que ainda está presente na sociedade e no espaço escolar.

Acreditamos que o Planejamento Curricular da Instituição Escolar, que deseja promover uma Educação Inclusiva, deve contemplar conceitos de reprodução cultural, relações sociais de produção e de resistência, enfatizados pelas Teorias Críticas de Currículo, de acordo com Silva (2011). Assim, utilizamos as categorias do autor para caracterizar a vertente curricular pela qual os docentes da instituição escolar pesquisada percorrem. No Bloco 4, do Questionário Docentes (Apêndice D), os participantes marcaram, dentre os 36 conceitos listados por Silva (2011), o máximo de 12 conceitos que acreditavam que o currículo escolar deveria privilegiar, sendo apresentados em ordem alfabética sem estarem associados à categoria da Teoria à qual pertenciam.

Observamos que todos os conceitos propostos por Silva (2011) para as Teorias Tradicionais foram marcados dentre os quais podemos destacar como mais escolhidos a Aprendizagem, o Planejamento, os Objetivos, a Didática e a Avaliação. Também teve todas as opções marcadas, pelo menos uma vez pelos participantes, os conceitos das Teorias Pós-Críticas propostos por Silva (2011), cujos mais escolhidos foram Identidade, Cultura, Significação, Multiculturalismo e Diferença. Por fim, nem todos os conceitos das Teorias Críticas que Silva (2011) propõe foram marcados, sendo considerados entre os mais escolhidos as Relações Sociais, a Emancipação e a Conscientização. Os números expressos no Gráfico 3 indicam a quantidade de marcações dos conceitos propostos por Silva (2011) para cada Teoria de Currículo.

Gráfico 3 – Conceitos privilegiados pelos docentes



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Acreditamos que mesmo que o docente não perceba ou não intencione realizar sua prática, guiado por uma das Teorias de Currículo conforme a proposição de Silva (2011), ele

se guia por sua vivência e pela sua formação para realizar o planejamento curricular no seu ambiente de trabalho. Assim, buscamos entender o que o professor leva em consideração no momento da modelagem curricular (SACRISTÁN, 2017), ou seja, da seleção dos conteúdos que serão priorizados na escola e na sua turma. As estratégias elencadas pelos professores podem fornecer indícios dessas concepções docentes.

Para a turma em que lecionam, alguns docentes afirmaram levar em consideração o nível ou a necessidade dos estudantes, identificados a partir de um diagnóstico inicial. Alguns ainda reiteraram a vinculação dessa estratégia à observação do currículo oficial proposto e/ou do contexto social e cultural da comunidade onde a escola está inserida. Muitos docentes declararam levar em consideração o nível cognitivo, a maturidade, as habilidades, as potencialidades e limitações, além da diversidade da turma. Enquanto outros afirmaram observar apenas o Currículo Oficial proposto para o ano em que atua.

Os participantes que responderam ao Questionário Docentes, também, foram levados a pensar no que consideram para selecionar os conteúdos, durante a modelagem curricular para os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação. É interessante notar que, para esses estudantes, alguns docentes apresentaram estratégias diferentes das identificadas para a seleção dos conteúdos da turma, das quais podemos destacar aquelas relacionadas ao nível cognitivo desses estudantes, ao convívio social e à importância desses conteúdos para a utilização na vida diária, além do grau de dificuldade, da adequação da quantidade e o seu limite de aprendizagem. Percebe-se então, o quanto a perspectiva biomédica ainda está presente na formação e na narrativa dos docentes, direcionando suas escolhas em relação à acessibilidade no currículo de seus estudantes.

Essas observações, juntamente com as informações sobre a avaliação do FAC e com as contribuições das entrevistadas, foram utilizadas na elaboração do produto técnico e serão aprofundadas na análise das entrevistas a seguir.

5.2 Entrevistas com os Docentes – Momento 3

Realizamos a exploração do material (BARDIN, 2013) das entrevistas a partir da leitura de todas as transcrições, o que facilitou na hora de identificar as categorias que foram construídas pelos pesquisadores. Os pesquisadores identificaram categorias *a priori* de acordo com os objetivos gerais e específicos da pesquisa e com a elaboração do Produto Técnico. Depois, por meio de uma discussão, ocorreu a unificação e a delimitação das categorias principais e das intermediárias.

Após essa fase de exploração do material, passamos ao tratamento dos resultados e à interpretação (BARDIN, 2013), momento em que realizamos as análises à luz do referencial teórico adotado. Tais análises serão apresentadas a seguir, conforme as categorias delimitadas a partir dos objetivos da pesquisa. A análise das informações nos conduz a um agrupamento natural. Esse agrupamento pode ser refinado e organizado em categorias. González Rey (2002, p. 121) pontua que:

As categorias representam um momento na construção teórica de um fenômeno, por meio delas entramos em zonas do sujeito estudado, que conduzirão a novas categorias que se integrarão às anteriores ou às negarão, mas que não se teriam podido construir sem aquelas. Portanto, toda categoria ou teoria concreta tem diante de si o desafio de passar a novas zonas do objeto estudado, muito além das categorias desenvolvidas por qualquer teoria concreta em seu momento atual.

Elaboramos, então, três categorias principais de análise: 1 – Impressões do docente sobre o FAC; 2 – Concepções do docente sobre o currículo e 3 – Formação continuada e o planejamento curricular. A partir da leitura final dos dados das entrevistas, as categorias *a priori* mantiveram-se e emergiram subcategorias, apresentadas a seguir.

5.2.1 *Impressões do docente sobre o Formulário de Registro das Adequações Curriculares*

A categoria *Impressões do docente sobre o Formulário de Registro das Adequações Curriculares* apresenta as percepções dos docentes, que participaram do presente estudo, sobre o processo de preenchimento, as contribuições, e a importância desse documento. Cada um desses elementos, apresentados dentro dessa categoria, configurara-se como uma subcategoria de análise, cujo objetivo foi o de identificar como se dá o processo de construção do FAC dentro da dinâmica escolar.

Quadro 20 – Impressões do docente sobre o Formulário de Adequação Curricular: Subcategorias

Subcategoria	Descrição
a) Identificação e Diagnóstico Inicial do Estudante	Apresenta a percepção do professor sobre o acesso às informações para o preenchimento do Diagnóstico Inicial do Estudante (campos 1 a 4).
b) Definição da Natureza das Adequações Curriculares.	Apresenta como o docente utiliza o FAC no seu planejamento inicial com o estudante com deficiência intelectual (campos 5 a 9).
c) Importância do registro e Envolvidos no processo.	Apresenta e descreve todos que estão envolvidos no processo de construção (preenchimento) e aplicação prática do FAC (Campo 10 e de Assinaturas).

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Constatamos a importância do acesso às informações dos estudantes com deficiência para que o professor conheça as especificidades de cada um e possa elaborar o planejamento curricular, resultando nas análises da subcategoria: *a) Identificação e Diagnóstico Inicial do Estudante*. Aqui, referimo-nos aos campos 1 a 4 do formulário, que contêm informações sobre o estudante que não são de conhecimento do docente.

Quando questionada sobre como conseguiu levantar as informações iniciais do estudante para preencher o campo de Diagnóstico Inicial do FAC, a Docente F (4º ano, 2019) diz: “preenchi tudo, todas as informações, o ano passado eu senti bastante dificuldade em preencher, justamente em buscar as informações do aluno, buscar essa parte [Diagnóstico inicial]”.

O acesso às informações dos estudantes fica restrito ao ambiente da secretaria da escola e também da SRG, conforme destaca a Docente F (4º ano, 2019): “busquei, na família, na sala de recursos e na secretaria, eles já tinham alguns documentos e eu construí junto com a professora da sala de recursos, essa parte aqui [Diagnóstico inicial] foi a secretaria, sala de recursos e a família”.

A dinâmica de trabalho do professor, muitas vezes, dificulta buscar essas informações, apesar de considerarem importantes para o planejamento curricular, nesse contexto, a professora complementa: “elas foram úteis [informações do diagnóstico inicial] para eu ter um norte do aluno, a idade, saber mais ou menos como foi a trajetória escolar desse aluno, qual foi o diagnóstico, [...] por onde ele passou, o que foi feito com esse aluno, o que trabalhou, onde trabalhou” (DOCENTE F, 4º ANO, 2019).

No Quadro 22 apresentamos o campo 2 do FAC preenchido pela Docente F na ocasião do início de 2019, para o estudante Sidney de 11 anos, que cursava o 4º ano do Ensino Fundamental. Mantivemos o comando do campo para maior conhecimento do leitor a respeito do formulário.

Quadro 21 – Campo 2 preenchido pela Docente F/Estudante Sidney 11 anos

2. DESCRIÇÃO SUCINTA SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO (DA) ESTUDANTE: Descrever o percurso de escolarização, considerando os atendimentos por etapas e modalidades do AEE. Ex.: Educação Precoce, Classe Especial, Integração Inversa, Turmas Inclusivas, Classe Bilíngue, etc. É importante mencionar, quando possível, o nome das unidades escolares que o/a estudante frequentou, bem como a cidade de origem de cada UE, considerando aquelas que se situam, inclusive, fora do Distrito Federal.

O estudante é oriundo de outro estado, Secretaria de Estado de Educação do Goiás. Foi matriculado neste Estabelecimento de Ensino em 2017 demonstrando dificuldades de aprendizagens significativas. Foi atendido pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem em 2017 e pela Sala de Recursos, uma vez que se encontrava com Hipótese Diagnóstica de Deficiência Intelectual, a qual ficou confirmada pelos atendimentos da Equipe e por meio do laudo médico disponibilizado à sala de recursos em 01/08/2018.

Fonte: Documentos do estudante disponibilizados pela secretaria da unidade escolar pesquisada.

Percebemos, no texto da docente, que as informações a respeito dos demais anos cursados pelo estudante não foram inseridas. Tal fato pode se dar por falta de acesso às informações ou mesmo pelo não conhecimento da função desse campo, uma vez que, pedagogicamente, conforme o texto do documento, as informações sobre a confirmação de diagnóstico não são tão relevantes para os docentes.

Durante a entrevista, a Docente F informou que o estudante Sidney era aluno dela no ano de 2018 e que ele já tinha sido retido no 3º ano. Portanto, podemos perceber que a docente tinha conhecimento, pelo menos, de parte do histórico escolar do estudante. Ao observarmos o ano de nascimento (2007) e o ano que Sidney cursava, podemos inferir superficialmente os dados da sua escolarização. Caso tenha iniciado o Ensino Fundamental aos 6 anos de idade (em 2013), o estudante pode ter passado até 4 anos cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, já que, no Distrito Federal, a adoção do ciclo não permite a retenção nos 1º, 2º e 4º anos.

Essas são informações mais relevantes sobre o estudante, uma vez que, mesmo tendo seu ciclo inicial de alfabetização ampliado para quase 6 anos, o estudante ainda apresentava dificuldades de alfabetização. Os relatos da Docente F demonstram que o estudante apresentou progresso considerável nos últimos dois anos de escolarização.

“Sidney chegou pra mim com muita dificuldade no ano passado, ele conseguia sequência numérica até dez, quinze e quando perguntava aleatoriamente ele não sabia identificar o número”.

“...o crescimento relacionado a ele, quem viu o Sidney ano passado vê que o avanço dele foi extraordinário, no que tange à matemática melhor ainda”.
(DOCENTE F, 4º ANO, 2019).

Entender o que ocasionou esse avanço acadêmico do estudante tornam-se informações fundamentais para o registro no FAC, no sentido de contribuir com o trabalho pedagógico que o próximo docente realizará e da própria escola. Daí vão ser retiradas ações, metodologias e demais práticas pedagógicas que precisam ser revistas ou mantidas para que o sucesso acadêmico do estudante continue a ocorrer.

O Planejamento Curricular parte das necessidades do estudante com Deficiência Intelectual. Nesse sentido, dialogamos com Mantoan (2003), quando não consideramos que só a deficiência qualifica o estudante, mas, sim, todas as suas características.

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (MANTOAN, 2003, p. 36).

Nesse cenário, Vigotski (1997, p. 81) argumenta que “não devemos esquecer que não educamos uma criança cega [com deficiência], mas acima de tudo uma criança”. Cada criança tem suas singularidades. Em relação à deficiência Intelectual, Vygotsky ainda considera que:

Uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em consequência, o retardo é um defeito não só dos processos naturais, mas também do seu uso cultural. Para combater isso, exigem as mesmas medidas culturais auxiliares. (VYGOTSKY, 1993, p. 228).

Nesse sentido, as ações docentes para a criança com Deficiência Intelectual precisam concentrar-se em como desenvolver nela a habilidade de utilizar seus talentos naturais, já que sua dificuldade mostra-se na utilização racional desses talentos, tais quais as funções psíquicas superiores. Assim, o docente considera os limites da criança na medida em que compreende sua dificuldade em utilizar essas funções e não em acreditar que ela não as possui.

Para o campo 3, as informações sobre possíveis tratamentos terapêuticos ou clínicos oferecem indícios para o professor sobre os avanços que o estudante pode alcançar com os atendimentos extraescolares. São muitos os casos de crianças com deficiências ou transtornos que necessitam de fonoterapia ou mesmo psicoterapia, que não podem ser ofertados na escola. No entanto, a família pode trabalhar como interlocutora desses profissionais com os professores e a escola. Assim, o registro de possíveis atendimentos clínicos pode direcionar a prática docente para “aproveitar” esses atendimentos e articulá-los tanto com as atividades ofertadas na escola quanto com o AEE na sala de recursos.

Faz-se importante também relatar os recursos terapêuticos que o estudante recebeu anteriormente, conforme solicitado no Campo 3, pois pode indicar ao professor que as habilidades que o estudante apresenta foram adquiridas a partir de ajuda extraescolar, sendo possível sugerir o retorno dessas atividades caso as habilidades que o estudante necessita não tenham sido suficientemente desenvolvidas. Como exemplo dessas atividades, pode-se citar a prática de esportes coletivos para reconhecimento de trabalho em equipe, a socialização e boa convivência com outros colegas que apresentem interesses diferentes.

A Docente H, embora não tenha utilizado esse campo para seu estudante Silvestre, ressalta a importância dele quando foi solicitada a relatar se acha que essas informações são úteis; entretanto, a questão da busca das informações é novamente um ponto negativo destacado por ela.

“Nem todas, por exemplo, essa questão [...] é bom eu saber que ele usa medicação e tem os atendimentos, mas isso daqui eu precisei ligar para os pais pra eu saber, então tem coisas que eu penso que não precisa”.

“Para ele [Silvestre] não, assim, se fosse um aluno hiperativo, eu preciso saber o dia que ele toma a medicação, mas o Silvestre...” (DOCENTE H, 5º ANO, 2019).

O uso de medicamentos, também preenchido no campo 3, trata-se de uma informação que oferece ao professor possibilidades de explicar certos comportamentos e até mesmo de agir frente a eles. Alguns medicamentos podem causar sonolência e até mesmo ansiedade no estudante, sendo importante que o professor possa associar esse comportamento aos efeitos do medicamento. Assim, ele consegue entender e atender melhor a necessidade do estudante que venha a apresentar sonolência, inquietude ou irritação devido aos efeitos do medicamento que ele utiliza, ou mesmo dar *feedbacks* aos profissionais de saúde que estejam realizando o tratamento.

Quanto às informações solicitadas no campo 4, referentes às habilidades biopsicossociais, elas são específicas de algumas deficiências, pois devem indicar, por exemplo, como o estudante se comunica (campo 4.1) com os demais participantes da comunidade escolar. O professor deve indicar se há necessidade de uso de LIBRAS, Linguagem corporal ou gestual, desenhos ou mesmo o uso do Sistema Braille.

Dessa forma, percebe-se que o uso do mesmo formulário para estudantes com diferentes Deficiências ou Transtornos torna a tarefa mais repetitiva e confusa para o docente, principalmente os que atuam com estudantes com Deficiência Intelectual, já que dificilmente utilizam qualquer uma dessas formas de comunicação. O mesmo ocorre com os espaços para preenchimento dos aspectos motores, de mobilidade e de vida autônoma.

Enquanto os espaços indicados para registro dos aspectos sociais (campo 4.4) tornam-se interessantes para que o professor possa elaborar estratégias de ensino e mesmo de avaliação, esse espaço do campo 4 solicita ao docente informações sobre como o estudante reage em situações que necessita interagir com os demais colegas: se prefere ficar sozinho ou se lida com a frustração de forma agressiva.

Para os estudantes com Deficiência Intelectual, essas são informações importantes, já que o relacionamento com os demais colegas pode ser de grande importância no desenvolvimento de sua aprendizagem, conforme ressalta a capa do FAC, que indica sua fundamentação teórica nas ideias da Psicologia Histórico-Cultural sobre os processos de interação dos estudantes com o mundo e com seus pares. O Quadro 23, que foi retirado do FAC

do estudante Silvestre - 5º ano, ilustra as informações da Docente H a respeito das habilidades comunicacionais, motoras, de vida autônoma e sociais.

Quadro 22 – Campo 4 preenchido pela Docente H/Estudante Silvestre 11 anos

4. HABILIDADES BIOPSISSOCIAIS:
<p>4.1. Comunicação (Descrever de que forma o/a estudante estabelece a comunicação -expressão e interpretação- entre estudante-estudante, estudante-professor e estudante-demais servidores, a depender da particularidade de cada um, podendo ser por meio da LIBRAS, linguagem corporal, oral, gestual, digital, etc. assim como, por meio da linguagem escrita, seja por meio do Sistema Braille, Português escrito, desenhos, entre outros.)</p> <p>Comunicação Oral</p>
<p>4.2. Aspectos Motores e de mobilidade (Descrever as principais características da mobilidade do estudante - realiza a marcha, faz uso da cadeira de rodas, etc. - assim como os aspectos que envolvem os pequenos músculos como realiza o movimento da pinça, agarra objetos, etc. e grandes músculos como tensionamento em demasia, corre, sobe/desce degraus, anda sobre uma linha, etc.; sobretudo relacionados ao esquema corporal, à lateralidade, à noção espaço-temporal, equilíbrio, dentre outros:</p> <p>Aspectos motores globais aparentemente normais, porém há dificuldades na coordenação motora final.</p>
<p>4.3. Atividades de vida autônoma (Descrever as principais evidências e autonomia do/da estudante em seu cotidiano, tais como: se vestir e se locomover de forma independente, calçar o próprio sapato, uso do banheiro, iniciativa para solicitar algo, segurar o talher para se alimentar sozinho/sozinha, etc.):</p> <p>Atividade de vida autônoma normais.</p>
<p>4.4. Aspectos sociais (Descrever, em linhas gerais, como ocorre o processo de socialização do/da estudante: prefere ficar sozinho/sozinha, faz amigos com facilidade, de que forma lida com a frustração, demonstra insegurança, etc.):</p> <p>Demonstra-se alegre e comunicativo, não apresenta resistências ao cumprimento de regras e tarefas, as relações vinculares são positivas com colegas e a escola, apresenta poucas frustrações frente aos novos desafios e se interessa em aprender. No atual momento existencial revela insegurança, desatenção, levando-o a uma produção escolar muito aquém de suas possibilidades.</p>

Fonte: Documentos do estudante disponibilizados pela secretaria da unidade escolar pesquisada.

Percebemos, aqui, que se trata de um estudante que não apresenta relevantes dificuldades motoras e nem de comunicação e, portanto, a professora não percebeu outros aspectos que fossem importantes registrar. Isso pode ocorrer por tratar-se de um estudante com Deficiência Intelectual e, principalmente, por estar no 5º ano, quando boa parte das dificuldades de socialização, coordenação motora e vida autônoma já não são tão praticadas em sala de aula, o que não significa que o estudante não apresente mais essas dificuldades. É comum ter estudantes, mesmo no 5º ano, que ainda não desenvolveram satisfatoriamente suas habilidades relacionadas à lateralidade e às noções espaço-temporal, de caráter fundamental para uma alfabetização sólida.

Consideramos que as informações trazidas pela docente no campo 4.4 podem ser relevantes na elaboração de atividades e no Planejamento Pedagógico do estudante Silvestre; entretanto, as informações dos campos 4.1, 4.2 e 4.3 não agregam possibilidades no trabalho do docente que venha a dar continuidade ao planejamento curricular do estudante.

Foi possível investigar, também, como os professores utilizam as informações contidas nos FAC dos anos anteriores e os formulários preenchidos por elas no decorrer do ano letivo. No entendimento de que o acompanhamento do estudante ocorre no decorrer de todo o processo de escolarização, o registro é importante para que o professor realize o planejamento curricular, dando continuidade ao planejamento do professor do ano anterior. Fato que é muito importante para os estudantes com diferentes perfis de aprendizagem, conforme a falas das docentes.

“Eu tenho o hábito de ler os relatórios anteriores. Tem alunos que você vai ler o documento e pensa, o que eu vou fazer, como vou trabalhar? Aí você consegue ver no que ele tinha dificuldade”. (DOCENTE E, 3º ANO, 2019).

“Tinha [a cópia do documento], sempre que eu precisava eu voltava e olhava”. (DOCENTE A, 1º ANO, 2019).

“Eu cheguei a olhar essa questão do contexto familiar porque eu não sabia nada, não sabia como era, se tinha contato ou não, como eu falei, meu contato com a professora do ano passado foi muito pouco, então eu recorri nessa questão do aspecto familiar”. (DOCENTE C, 3º ANO, 2019).

Além de constar as habilidades superadas e a superar dos estudantes com deficiência, encontramos também os registros das intervenções pedagógicas. Trata-se dos campos 5 a 9, nos quais o professor deve registrar principalmente as adequações curriculares de natureza espacial, material, temporal, avaliativa e de conteúdos em nível individual e, quando for o caso, em nível organizacional. Assim, elaboramos a subcategoria: *b) Definição da natureza das adequações curriculares*; na qual apresentamos como o docente e a escola planejam as ações pedagógicas para o estudante com Deficiência Intelectual. Esses são campos em que a maioria dos docentes informou não ter dificuldades no preenchimento. O Quadro 24 contém informações retiradas da adequação feita para a estudante Sirlei do 2º ano pela Docente B.

Quadro 23 – Campo 5 preenchido pela Docente B/ Estudante Sirlei 11 anos

5. ADEQUAÇÕES ORGANIZATIVAS:
<p>5.1 Espaços (Descrever a forma que o espaço da sala de aula/contexto escolar precisa estar adequado de modo a potencializar o desenvolvimento do/da estudante: disposição da sala, onde anexar algum trabalho de forma acessível, favorecimento da mobilidade, etc.):</p> <p><i>Não há dificuldade de adequação do espaço da sala de aula, porém, se faz necessário que o estudante sente o mais próximo da professora, para uma intervenção mais direta quanto ao auxílio nas atividades.</i></p>
<p>5.2 Recursos (Descrever os recursos gerais utilizados para viabilizar o processo de ensino aprendizagem do/da estudante):</p> <p><i>São utilizados materiais dourados, ilustrações, desenhos e dominós silábicos para auxiliar em suas atividades, além de sua inclusão a grupos.</i></p>
<p>5.3. Tempo (Descrever a intensidade, duração, transitoriedade, constância de uma atividade. Ressalta-se a flexibilização temporal organizacional):</p> <p><i>As atividades devem ser realizadas com menor tempo de duração em relação aos demais alunos devido à dificuldade de concentração da aluna. A professora precisa estar atenta às potencialidades da aluna a fim de motivá-la a concluir suas atividades propostas.</i></p>

Fonte: Documentos do estudante disponibilizados pela secretaria da unidade escolar pesquisada.

É comum, no ambiente escolar dos anos iniciais, que os estudantes com diferentes perfis e tempos de aprendizagem sentem-se próximo à mesa do professor (campo 5.1). Muitos docentes acreditam que a proximidade pode facilitar os momentos de intervenção e mediação que os estudantes com Deficiência Intelectual tanto necessitam. Entretanto, essa estratégia deve ser adotada com muita cautela pelo docente, principalmente para os estudantes que possuem muitos anos de escolarização, pois existe a possibilidade de, inconscientemente o professor destacá-lo na sala de aula, trazendo desconforto e diminuindo sua autoestima. O estudante percebe que está tendo tratamento diferenciado, entretanto, não deve sentir-se excluído por isso.

Com relação ao Tempo (campo 5. 3), relacionado à Organização do Trabalho Pedagógico no âmbito da sala de aula, percebe-se mais estratégias que precisam de se ter cautela ao serem utilizadas. As atividades com menor tempo de duração, conforme a Docente F descreve, não precisam ser atividades de conteúdo diferente dos demais estudantes da turma, já que mais uma vez corre-se o risco de destacar o estudante com Deficiência Intelectual como diferente dos demais. A estudante Sirlei, que frequenta o 2º ano, embora apresente dificuldades de concentração, conforme a Docente B descreve, precisa ter desenvolvimento na sua aprendizagem; para isso, diferenciar os conteúdos muito drasticamente pode desencorajá-la a sentir-se capaz de evoluir, caso perceba que está realizando atividades de menor grau de dificuldade que os demais colegas.

É comum os relatos dos docentes em relação ao fato do estudante recusar-se a fazer as atividades diferentes das dos demais colegas ou mesmo sentir-se envergonhado por não estar fazendo o mesmo que os demais:

“Uma dificuldade que ele sente muita vergonha é quando eu vou com a matéria mais a fundo com os outros alunos e ele não consegue”. (DOCENTE G, 5º ANO, 2019).

“Não percebe que ele é diferente [referindo-se a auto percepção do estudante Silvestre], agora ele está percebendo as diferenças na atividade. Quando ele percebe que a do colega é diferente ele não quer fazer a dele”. (DOCENTE F, 4º ANO, 2019).

Assim, não se trata de “enganar o estudante” como se ele não pudesse perceber que sua atividade é diferente, mas se o conteúdo não for alterado, a criança terá mais facilidade de entender que a diferença encontra-se na forma como ele vai mostrar ao professor que compreendeu ou não o que está sendo ensinado.

A maior dificuldade foi relatada pelos docentes no campo 6, que se refere à adequação de Temporalidade e no Campo 8 e 9 que se referem à seleção dos conteúdos. Os professores enfrentam problemas em entender o que deve ser registrado e até mesmo ao que a

Temporalidade abordada se refere. Assim, nas entrevistas, apenas duas professoras afirmaram entender o que deve ser colocado no campo 6 e que sabem o que significa o termo:

“É o tempo que ele gasta para completar o ano? Eu imagino que seja o tempo que ele vai levar para aprender”. (DOCENTE D, 3º ANO, 2019).

“Olha, o Silvano já está com quinze anos, houve transição de quatorze para quinze e a transição normal dele aqui na escola é de dois anos por ano”. (DOCENTE G, 5º ANO, 2019).

“Seria um prazo que ele tem para concluir os estudos dele, eu entendi assim”. (DOCENTE G, 5º ANO, 2019).

“Que é essa questão dele do tempo que ele fica na série, que você fala?” (DOCENTE H, 5º ANO, 2019).

Muitas das entrevistadas ficaram surpresas quando foi explicado que, naquele campo, deveria ser colocado se o estudante necessitaria de tempo a mais para concluir os seus ciclos de aprendizagem. Assim, ao explicar que um estudante do BIA, que necessitasse de mais tempo para concluir sua alfabetização, poderia ter esse tempo ampliado para mais de 3 anos e o planejamento curricular deveria estar de acordo com esse tempo. Assim, se para um estudante do ensino regular são necessários 3 anos para alfabetizá-lo, os conhecimentos ou as habilidades abordadas são separados em função de cada um dos anos.

Para um estudante que faz uso da temporalidade, o mesmo deveria acontecer, os conhecimentos e as habilidades previstas deveriam ser separados em função de 4 ou mais anos, de acordo com a necessidade do estudante, podendo ser revista a qualquer momento. Essa é uma dúvida muito comum nos ambientes escolares, já que os docentes, muitas vezes, partem do que é previsto para a turma e não para o estudante. Isso faz com que haja muitos anos de retenção no 3º ano para o mesmo estudante, como o caso do estudante Sidney apontado anteriormente, que cursou 4 ou 5 vezes o terceiro ano.

A grande diferença da retenção está justamente na definição e seleção dos conteúdos, já que, durante a temporalidade, o estudante tem o mesmo conteúdo ofertado aos demais, dividido em 4 ou mais anos se for necessário; enquanto que, na retenção, o estudante revê o mesmo conteúdo, referente àquela etapa que, em muitos casos, ele ainda não consegue alcançar e continuará não conseguindo, se não for considerada sua avaliação diagnóstica inicial. Vejamos as reações da Docente E, ao entender como seria feita a adequação da temporalidade para o estudante Silvio do 3º ano, desde que tivesse sido devidamente planejada:

“E isso acontece?”.

“Em partes sim [se acha que seria bom pra ele], mas dividiria o conteúdo e ele não ia constar como reprovado?”.

“Mas no caso ele ficaria no terceiro ano?” [Após explicar que com a temporalidade o estudante teria um terceiro ano que durariam dois anos]. (DOCENTE E, 3º ANO, 2019).

Quanto ao campo 9, os docentes também demonstraram que sentem dificuldades em decidir o que será selecionado para o estudante. A Docente G demonstra, em sua fala, como conseguiu superar essa dificuldade: “Depois que eu me empolguei no primeiro bimestre e fui tentar trabalhar eu senti, mas quando eu fui esclarecer algumas coisas com a [Professora AEE] e fui buscar a adequação que não tinha, aí eu pisei os pés no chão e começamos do zero”. (DOCENTE G, 5º ANO, 2019).

Também a Docente A demonstrou ter dificuldades na seleção do conteúdo para seu estudante Sebastião do 1º ano. De acordo com ela, as dificuldades aparecem “porque pensamos na turma em geral, mas temos que pensar especificamente nele para atender as suas especificidades”. (DOCENTE A, 1º ANO, 2019). Enquanto a Docente C afirmou:

“... e outra questão que eu senti dificuldade é a questão dos conteúdos porque às vezes a gente fica um pouco perdida, na verdade eu tenho que fazer um teste com ele para ver o que ele já sabe e está consolidado e quais são as dificuldades dele”. (DOCENTE C, 3º ANO, 2019).

Quanto às estratégias de “modelagem do currículo”, percebemos que os professores utilizam diversas abordagens. Algumas selecionam a partir do currículo prescrito, outras pelo que a escola orienta e outras procuram personalizar a seleção para que se adeque ao nível acadêmico que o estudante se encontra. Sobre isso, o Coordenador afirmou que sua forma de ajudar alguns docentes é “pesquisando no currículo os objetivos que o estudante vai conseguir” (COORDENADOR PEDAGÓGICO, 2020), enquanto a Professora AEE informou que a instituição escolar busca considerar a realidade do estudante: “a gente está sempre oferecendo esses momentos coletivos de aprendizagem, pedindo sugestões, junto com os coordenadores, verificando, dividindo as partes do currículo de forma coerente e de acordo com a realidade escolar” (PROFESSORA AEE, 2020).

Na subseção 5.2.2 discutiremos as concepções dos docentes sobre o currículo e essa questão da modelagem curricular será abordada de forma mais ampla, constituindo-se a categoria 2 - *Concepções das docentes sobre o currículo* dessa análise.

Ao final do FAC, encontramos o campo 10, no qual são registrados possíveis encaminhamentos para o ano escolar do estudante e para a realização em nível institucional. Além disso, são listados os responsáveis pelo processo de construção do documento de acordo com a figura 5. Desse modo, a investigação daqueles que contribuem, ou que deveriam

contribuir nesse processo, assume um grau elevado de importância na inclusão do estudante com deficiência intelectual.

Figura 5 – Campo de assinaturas do FAC

Professor(a) do AEE/Sala de Recursos			Professor(a) do AEE/Sala de Recursos			Membro da Equipe Gestora (assinatura e carimbo)			Data ____/____/____
Secretário Escolar (assinatura e carimbo)			Responsável pelo Estudante			Coordenador Pedagógico			
Professores(as) Regentes	Matrícula	Disciplina	Assinatura						

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (www.se.df.gov.br).

Na perspectiva de que o estudante público-alvo da Educação Especial é responsabilidade de toda a equipe escolar e da família e não apenas do professor regente, o FAC é assinado por todos eles, e, no caso dos estudantes que cursam os anos finais ou o ensino médio, onde atuam mais de um professor regente, todos assinam o referido documento.

Constatamos que, na percepção das professoras participantes da pesquisa, os partícipes do preenchimento do FAC (Subcategoria *c*) *Importância do registro e Envolvidos no processo*) ficam restritos aos próprios professores regentes e aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atuam na Sala de Recursos Generalista (SRG) da escola.

“O meu contato em relação ao meu estudante com deficiência intelectual foi com a professora da sala de recursos”. (DOCENTE D, 3º ANO, 2019).

“Em outro ano anterior eu também não tive o apoio da sala de recursos como eu tenho hoje, nós temos uma escola grande que tem uma demanda muito grande para poucos profissionais”. (DOCENTE G, 5º ANO, 2019).

“A professora da sala de recursos deu uma força pra gente no começo do ano. Ela explicou direitinho”. (DOCENTE H, 5º ANO, 2019).

Outra participante da pesquisa descreve que o compartilhamento de informações sobre o estudante com deficiência intelectual ocorria somente com a profissional do AEE da escola. Em algumas situações, a professora regente compreendia o momento do estudante e sabia argumentar sobre certo comportamento dele com a professora do AEE: “A gente conversava muito, ela falava que ele não fazia a atividade e eu dizia que ele não estava bem” (DOCENTE E, 4º ANO, 2019).

Além das professoras que atuam diretamente com os estudantes com deficiência intelectual, os professores do AEE são aqueles que atuam em parceria para promover as

adaptações aos estudantes com deficiência. Conforme consta nas Orientações Pedagógicas para a Educação Especial do Distrito Federal, o profissional do AEE deve “responsabilizar-se junto aos docentes pela garantia da realização das adequações curriculares necessárias ao processo educacional do estudante com necessidade educacional especial” (DISTRITO FEDERAL, 2010a, p. 79).

Destacamos que o atendimento complementar, realizado pelo professor do AEE na rede de ensino público do Distrito Federal, é planejado e organizado no Plano de Atendimento de Educacional Especializado (Plano AEE). Apesar de não ser objeto do presente estudo, o Plano AEE contém elementos comuns ao FAC, permitindo uma interação do planejamento do professor regente com o planejamento do professor do AEE.

Outro partícipe que foi destacado pelas professoras entrevistadas, foi a família do estudante com deficiência intelectual.

“A mãe tenta ser presente, mas eles são uma família muito carente e eles moram em uma cidade próxima daqui. Muitas vezes a mãe me mandava mensagem dizendo que não conseguia dinheiro para a passagem, mas ela sempre falava comigo pelo telefone, mas a mãe, o pai não, ele chegou a comentar que queria tirar o menino daqui e levar para lá porque aqui só tinha despesa e fica inventando coisas para o filho dele”. (DOCENTE D, 3º ANO, 2019).

“O contato [com a família] é muito pouco, quando a gente combina algum momento para conversar sempre tem essa fragilidade de não vir aos encontros e quando vem nas reuniões é de forma muito rápida, fala que veio rapidinho e tem que assinar [...]”. (DOCENTE F, 4º ANO, 2019).

Dois aspectos são apresentados nas falas das docentes sobre a família dos estudantes com deficiência intelectual: o primeiro refere-se à importância da participação da família no processo de escolarização dos seus filhos; segundo, é o fator socioeconômico dessas famílias que, em algumas situações, inviabiliza esse processo de participação na vida escolar do estudante.

Pontuamos, aqui, a atuação do Serviço de Orientação Educacional (SOE), mais precisamente sua atuação com as famílias dos estudantes com diferentes perfis de aprendizagem. Assim, “o trabalho da Orientação Educacional deve estar articulado às demais instâncias da unidade escolar, bem como à família e à comunidade, estabelecendo uma rede social e institucional de proteção e garantia aos direitos do estudante e de melhoria da qualidade da educação” (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 23).

Sem a presença da equipe escolar e da família, a deficiência é percebida de uma forma ampla, conforme pontua Vigotski (1997, p. 18) “a criança não sente diretamente sua deficiência.

Ela percebe as dificuldades que derivam dela”. Assim, a ausência da família, do profissional do AEE, da EEAA e de outros apoios intensifica as dificuldades de aprendizagem derivadas da deficiência intelectual. Foi identificado que as professoras percebem como importante o registro dessas informações e também dos relatórios bimestrais para realizar o planejamento curricular do estudante com Deficiência Intelectual e, do mesmo modo, das informações construídas por elas no decorrer do ano letivo.

“Consultava, acho importante ver sim. As informações eu acho necessárias, mas são confusas para responder, se a professora da sala de recursos não ajudar a gente não sabe o que coloca, as perguntas não são fáceis”. (DOCENTE D, 3º ANO, 2019).

“Eu tirei uma cópia pra mim. Eu consulto direto, vou riscando aquilo que eu trabalhei”. (DOCENTE H, 5º ANO, 2019).

Como percebemos na fala apresentada pela Docente D, o processo de preenchimento e consulta do FAC não é um processo fácil. O docente necessita de auxílio e, muitas vezes, não consegue reconhecer a importância do FAC que fica diluído em meio a tanta burocracia: “a adequação Curricular, é uma delas, fora as atividades diferenciadas. A barreira que a gente encontra é muita burocracia, muita coisa que não tinha necessidade, você tem que fazer como professor” (DOCENTE H, 3º ANO, 2019).

A exigência do preenchimento sem a devida importância ao FAC gera esse processo de descontentamento ilustrado pela fala da Docente H. Portanto, de uma forma geral, as professoras consideram o preenchimento do FAC um processo muito burocrático. Em algumas situações, na nossa experiência como professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, diante de tanto documento para preencher, nos perguntamos se sobra tempo para atuar na sala de aula de forma planejada e intencional. Encontramos nas falas das professoras o anseio pela desburocratização e a valorização do FAC.

5.2.2 *Concepções Docentes sobre o currículo*

A categoria *Concepções Docentes sobre o Currículo* discorre sobre como os docentes do presente estudo modelam o currículo para o estudante com Deficiência Intelectual e que estratégias a escola utiliza nesse planejamento.

Desse modo, foi necessário captar as expectativas do docente em relação à aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual, configurando-se a subcategoria: *a) Expectativas Docentes sobre a Aprendizagem do Estudante com Deficiência Intelectual*; além de compreender o que os docentes levam em consideração no momento da modelagem,

configurando-se a categoria: *b) Modelagem Curricular Pedagógica e Institucional*. No Quadro 25 a seguir, estão explicitadas as subcategorias emergidas.

Quadro 24 – Concepções Docentes sobre o Currículo: Subcategorias

Subcategoria	Descrição
a) Expectativas Docentes sobre a Aprendizagem do Estudante com Deficiência Intelectual	Que possibilidades projetam para os estudantes com Deficiência Intelectual
b) Modelagem Curricular Pedagógica e Institucional.	O que levam em consideração no momento da modelagem do currículo para o estudante com Deficiência Intelectual

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Assim, a partir da análise de algumas falas das docentes, iniciamos as discussões da Subcategoria: *a) Expectativas Docentes sobre a Aprendizagem do Estudante com Deficiência Intelectual*. Desse modo, inicialmente, identificamos impressões positivas sobre inclusão desses estudantes no ensino regular, mesmo com os prejulgamentos presentes. A Docente D, afirmou que “eles têm que estar juntos com os outros porque a aprendizagem deles é demorada, mas não é nula, eles continuam aprendendo, não faz sentido eles irem para outro tipo de lugar” (DOCENTE D, 3º ANO, 2019).

Do mesmo modo, a Docente E nos apresentou duas situações em que pondera seu julgamento sobre a aprendizagem do estudante Silvio do 3º ano:

“Às vezes os meninos queriam protege-lo demais, eles falavam, deixa que eu amarro seu tênis Silvio e eu falava, por que você vai amarrar, deixe que ele amarra, ele dá conta”. (DOCENTE E, 3º ANO, 2019).

“Tinha dia que ele [Silvio] perguntava pra mim se poderia copiar o texto, mas valor cognitivo não iria ter porque ele copia com letra por cima e não dá para entender, mas eu falava que podia sim, se ele quer ele pode sim”. (DOCENTE E, 3º ANO, 2019).

Notamos nas ideias da Docente E que o estudante era incentivado nas atividades de autocuidado e vida diária; entretanto, para atividades “cognitivas”, a professora sentiu receio de que o estudante não conseguisse, mesmo assim, julgou importante deixá-lo tentar. Vale ressaltar que, de acordo com as informações da Docente E, o estudante Silvio apresentava um comprometimento motor no início do ano letivo, pois manifestava tremores que comprometiam sua fala, modo de andar, movimentos de segurar objetos e principalmente de escrever. Somente ao final do ano, a família apresentou laudo médico de Deficiência Intelectual.

Quando questionada sobre as suas expectativas em relação ao futuro do estudante Silvio, a Docente E o exalta: “Imagino o Silvio brilhando por aí”. Mas, quando questionada sobre qual

área de conhecimento o estudante se destaca, mais uma vez, aparecem prejulgamentos que apontam para uma limitação acadêmica: “eu acho difícil destacar ele porque os tremores o atrapalham em tudo” (DOCENTE E, 3º ANO, 2019).

Algo semelhante pode ser percebido nas ideias da Docente G em relação ao seu estudante Silvano do 5º ano ao falar sobre suas expectativas em relação ao futuro profissional dele: “eu acredito que devido a essa ambição financeira e o compromisso que ele tem, então eu acredito que na área do comércio, com o direcionamento da mãe, ele vai ter sucesso”. E completou referindo-se à possibilidade de ele se tornar um professor: “só se ele tivesse um despertar, mas ele também precisaria da formação acadêmica, por exemplo, para uma arte, existem grandes artistas, porém hoje ele não tem condições de aprender os conteúdos acadêmicos”. Ao final, ainda acrescentou: “Eu que pergunto, existem condições para um DI?” (DOCENTE G, 5º ANO, 2019), ao ser arguida sobre o que seria necessário para que ele conseguisse ter um futuro semelhante ao das outras crianças sem Deficiência Intelectual.

Ressaltamos que a Docente G, relatou um brilhante trabalho que realizou com o estudante Silvano, a partir de sua realidade, obtendo excelentes resultados:

“... adição e subtração ele sempre entendeu muito bem, tanto que a mãe dele tem um pequeno comércio e eu, junto com a colaboração dos meninos da sala de aula, [...] e nós trabalhamos no sistema de cofrinho para quando a gente quiser fazer algo como uma festinha [...] e o Silvano era o responsável por esse cofre [...] e a mãe dele, como precisa de moedas para troco, eu comecei a deixar ele levar para casa e trazer em cédulas [...] aí depois ele levava duas cédulas de dois e um pacotinho para ver quanto ele tinha que me trazer, porém eu não contava pra ele quanto tinha que trazer [...] e ele chegava surpreso falando, tia você me deu duas e eu tive que trazer uma moeda de volta, porque ele me trazia cinco reais e mais um, porque não tinha cédula maior”. (DOCENTE G, 5º ANO, 2019).

Assim, a professora admite ao final do relato que “multiplicação pra ele é complicado, eu não consegui sair da multiplicação de três e é algo que deixa ele irritado e nervoso, ele sente um cansaço como se ele tivesse corrido uma maratona física”. Percebemos aqui, que a dificuldade em fazer o estudante com Deficiência Intelectual avançar para um nível mais complexo de raciocínio lógico pode levar o docente a entender que não deve persistir no avanço e, muitas vezes, o estudante fica “estacionado” naquele mesmo conhecimento.

Vale ressaltar que o estudante Silvano fez 15 anos e que foi promovido para o sexto ano devido a sua idade não ser mais compatível com o ensino regular nos anos iniciais. De acordo com as informações da Docente G, a equipe pedagógica, por meio de um estudo de caso, levou

em consideração a trajetória escolar do estudante e a sua situação emocional já que não se sentia mais pertencente à escola por estar com colegas que estão na faixa etária de 10 anos.

Voltemos nossa atenção para o relato da Docente H, sobre o estudante Silvestre, do 5º ano: “Socialmente ele desenvolveu bastante, muito, muito, muito. Agora cognitivamente, a questão pedagógica de conteúdo, não foram grandes avanços, porque eu te falei, ele não retém” (DOCENTE H, 5º ANO, 2019). Ainda, sobre o alcance dos objetivos e conteúdos previstos para o estudante, completou: “parcialmente, parcialmente, porque assim, ainda está em andamento essa investigação do porque ele não retém. Porque ele não consegue reter” (DOCENTE H, 5º ANO, 2019).

Percebemos, então, com a análise desses trechos, que essas professoras, participantes da pesquisa, investem pedagogicamente em estratégias de aprendizagem para os estudantes com Deficiência Intelectual até o ponto onde acreditam que o estudante chegou ao seu limite. Entendemos que essas professoras admitem que trabalhar inclusivamente seja compreender isso e respeitar esse limite, pois não conseguem oferecer mais recursos que possam propiciar o desenvolvimento dessas habilidades.

Com isso, depreendemos que a estratégia da individualização do atendimento, para as professoras participantes da pesquisa, é a que melhor atende essas limitações do estudante. Isso leva à falsa crença de que não é possível ensinar os estudantes com Deficiência Intelectual junto dos demais estudantes porque precisam de atividades e acompanhamento diferenciados e individualizados. Além disso, são ideias que podem resultar da falta de compreensão das funções dos serviços de apoio. Vejamos alguns relatos a esse respeito:

“Elas[ECAA] não atendem os meninos que já são diagnosticados, o que para mim eu acho errado porque são alunos iguais ao meu estudante com deficiência intelectual que tem bloqueios, é um menino extremamente tímido, inseguro e se o psicólogo pudesse atender seria ótimo” (DOCENTE D, 3º ANO, 2019).

“Eu queria que ele tivesse tudo, quem é que não precisa de um tudo nessa vida, por exemplo, se o pedagogo tivesse o auxílio, seria muito bom, que trabalhasse realmente os déficits dele, as deficiências dele, mas não tem”. (DOCENTE D, 3º ANO, 2019).

“Sim [sobre achar que ele demanda atendimento individual], eu percebo que as vezes tem dias que eu consigo um tempo maior para eles, mas tem dia que não. Quando é uma atividade mais tranquila ele consegue, ele chama e eu vejo. Mas se tivesse uma pessoa que pudesse sentar ao lado dele, que pudesse estar ali, seria muito bom” (DOCENTE D, 3º ANO, 2019).

Destacamos que a principal tarefa do pedagogo da ECAA é atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades/Superdotação ao currículo e a sua interação no grupo (DISTRITO FEDERAL,

2010b); entretanto, muitos professores acreditam que tanto o psicólogo quanto o pedagogo precisam dar atendimentos individualizados e trabalhar dificuldades ou fazer atendimentos psicológicos com os estudantes.

Buscamos, também, captar como ocorre a modelagem curricular de forma institucional (escola), coletiva (turma) e individual (estudante) para o estudante com Deficiência Intelectual e para a turma a qual pertence. Adentramos, então, na subcategoria 2.2 – *Modelagem Curricular Pedagógica e Institucional*, em que discutimos sobre as estratégias da escola e do professor regente a respeito da seleção dos conteúdos escolares para compreender de que maneira o preenchimento do FAC (in) viabiliza o acesso dos estudantes com Deficiência Intelectual ao currículo escolar, conforme objetivos iniciais definidos para a pesquisa.

Entendemos que o planejamento curricular para estudantes com Deficiência Intelectual deve ter início no começo do ano letivo, no momento da modelagem curricular, na qual à cada escola é atribuída a tarefa de construir sua grade curricular. Esse momento, assim como a construção do Projeto Político Pedagógico, deve ser coletivo e realizado por todos que fazem parte da comunidade escolar. Entretanto, não é novidade que a participação das famílias e estudantes nesse processo raramente se dá de forma efetiva, agregando ao planejamento curricular um vício que reverbera em toda a tríade da Organização do Trabalho Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação, além dos outros aspectos relacionados ao ensino aprendizagem do estudante. Assim, as ideias de Sacristán (2017, p. 22) podem nos auxiliar a refletir sobre esse assunto, quando afirma que:

Uma visão tecnicista, ou que apenas pretenda simplificar o currículo, nunca poderá explicar a realidade dos fenômenos curriculares e dificilmente pode contribuir para mudá-los, porque ignora que o seu valor real depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado. Trata-se de um fenômeno escolar que expressa determinações não estritamente escolares, algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, por um lado, prévias e paralelas às escolares, realizando-se num campo escolar, mas sobre o qual incidem, por outro lado, subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas.

Entendemos que o autor refere-se, nesse caso, à elaboração pela escola de um currículo que atenda à realidade dos estudantes, independentemente de apresentar ou não deficiências, uma vez que eles fazem parte de outros contextos, além daquele frequentado no ambiente escolar. Entretanto, a seleção dos conteúdos, na escola onde foi realizada a pesquisa, é pautada em estratégias que a escola elabora na medida das suas possibilidades, assim como podemos observar nos relatos das professoras e também da equipe gestora.

“Olha, no primeiro ano, que nós estivemos aqui, a gente sentou, com os professores diante da proposta pedagógica que estava sendo reformulada[Currículo em Movimento], né, sentamos com os professores e fizemos esse apanhado, do que é que precisava realmente focar no trabalho da escola. O ano de 2019, nós começamos a fazer já de uma maneira diferente, a gente já tinha uma proposta, né? O currículo da escola, o que é que deveria, então a gente foi analisando o que realmente era prioridade, o que é que deu certo? O que que precisava, né? ” (EQUIPE GESTORA, 2020).

“Teve por bimestre. Isso, todos do terceiro ano sentaram juntos e separaram”. (DOCENTE D, 3º ANO, 2019).

Percebemos, portanto, que há participação apenas do corpo docente para organização, seleção e priorização dos conteúdos do currículo. De acordo com informações da Diretora, a escola nem pode contar com a participação de todos os docentes, já que é uma prática administrativa do governo do Distrito Federal, contratar os professores temporários para iniciar suas funções depois da semana pedagógica inicial, já que os estudantes ainda não estarão presentes nela: “nós temos poucos professores para fazer isso, o nosso grupo de efetivos é um grupo muito pequeno. E aí, quando é depois que chegam os professores que são os temporários, né? Aí esse documento a gente já analisou, mas a grande maioria, não teve acesso” (EQUIPE GESTORA, 2020).

Desse modo, apresentamos os relatos dos docentes a respeito de como buscam escolher os conteúdos que analisam no início do ano. O coordenador pedagógico afirmou: “a gente separou o conteúdo, viu, deu uma revisada, fez um estudo na questão mesmo das maneiras que a gente poderia desenvolver esses conteúdos e os objetivos do currículo” (COORDENADOR PEDAGÓGICO, 2020). Embora não tenha sido mencionada a participação das famílias na elaboração do currículo, a professora da sala de recursos afirma que a realidade escolar é considerada na seleção.

A Docente E afirmou que, para sua turma, do 3º ano, considerou os conteúdos que a escola já havia estabelecido para atingir: “o terceiro ano a escola já nos dá o que temos que trabalhar e os objetivos que temos que atingir” (DOCENTE E, 3º ANO, 2019). E as estratégias de seleção dos conteúdos vão sendo estruturadas sem análise e discussão necessária para a comunidade escolar, mesmo que sem a participação das famílias, já que é comum basearem-se no Currículo Prescrito. A Docente G, que leciona para o 5º ano, informou que leva em consideração todo o Currículo em Movimento para o ano em que atua, afirmando: “Isso, porque esse ano eles capricharam, teve uma inovação de conteúdo, eles puxaram bastante o conteúdo e foi minha base” (DOCENTE G, 5º ANO, 2019). Enquanto a Docente H, que também leciona para o 5º ano, afirma que, na seleção do conteúdo do Currículo em Movimento, o critério

considerado por ela “é a vivência, o que é importante para o dia a dia do aluno, para o aprendizado dele” (DOCENTE H, 5º ANO, 2019).

Inferimos com esses relatos que a imposição de um Currículo Prescrito, como a BNCC, por exemplo, e o próprio Currículo em Movimento, gera nos docentes a obrigação de segui-lo, de forma que, não adotá-lo pode caracterizar o não cumprimento da legislação. Preocupa-nos a possível falta de interesse do professor pelo momento da modelagem, que pode ser considerado como o fundamento das ações da escola. Percebemos que há pouca reflexão e análise desses docentes nessa tarefa. Assim, os relatos, como a da Docente D, do 3º ano, devem ser revistos e analisados sobre a sua implicância na formação do estudante:

“Não tem condição, são coisas demais [sobre o currículo em movimento] e aqui é uma comunidade que tem muitas coisas que não dá para trabalhar”.
“A maioria a gente leva em consideração a comunidade, porque eles são uma comunidade que não dá para trabalhar tudo, a gente foca o principal”.
“É porque eles têm mais dificuldade de acesso às coisas porque tem coisas ali que você precisa de pesquisa e eles não tem esse acesso todo, os pais não ligam, tem pais que ajudam, mas a maioria não, o que eles aprendem é o que eles vivem aqui com a gente” (DOCENTE D, 3º ANO, 2019).

Essa é uma impressão equivocada de que retirar ou minimizar o currículo é considerar a realidade da comunidade escolar. Saviani (2013) alerta-nos que é necessário distinguirmos o que é principal do que é secundário nas atividades curriculares. Para o autor, não realizar essa tarefa pode trazer desdobramentos de diversas ordens para a escola, que deixa de ser considerada uma “agência destinada a atender os interesses da população pelo acesso ao saber sistematizado” (SAVIANI, 2013, p.16). Assim, a escola passa a atender interesses corporativistas ou clientelistas, o que neutraliza o cumprimento de sua função no processo de democratização.

Na modelagem do currículo para o estudante com Deficiência intelectual, a tendência de se buscar um currículo mínimo é frequente no relato dos docentes, uma vez que se baseiam nos conteúdos programados para a turma. Alguns relataram que tiraram os conteúdos os quais o estudante não atingiu, outros disseram que os transferiram para os bimestres seguintes; afirmativa essa que nos leva a imaginar que, ao final do quarto bimestre, tais conteúdos podem ser retirados devido ao acúmulo dos bimestres anteriores. Vejamos alguns dos relatos:

“No primeiro bimestre eu coloquei no que eu achava que ele podia, se baseando na série e depois, com o passar do tempo que eu fui tendo conhecimento do que ele estava avançando e do que não, foi ai que eu me prendi a pensar que esse assunto não devo colocar porque para agora ele não consegue”. (DOCENTE D, 3º ANO, 2019).

“O Silvestre não conseguiu isso em tal bimestre, de repente nesse ele vai conseguir, aí eu coloco, mas às vezes não é aquilo, eu coloquei aqui pra eu trabalhar com ele, vamos supor, operações com agrupamento, mas ele ainda não vai conseguir, aí eu precisava tirar, pra quê que eu coloquei? Podia ter retirado. Mas é assim, as expectativas que a gente cria, né” (Professora D).
 “Sim tenho porque pensamos na turma em geral, mas temos que pensar especificamente nele para atender as suas especificidades.” [Sobre ter dificuldade em selecionar os conteúdos para o estudante com Deficiência Intelectual]. (DOCENTE A, 3º ANO, 2019).

Também foi identificada uma tendência em selecionar conteúdos de anos anteriores ao do cursado pelo estudante com Deficiência Intelectual:

“Eu já sabia que o DI a gente tem que adequar o conteúdo dos anos anteriores, só que eu fui ao terceiro e quarto ano, só que ele é bem lentinho”. (DOCENTE G, 5º ANO, 2019).
 “Ele teve em 2007 e 2012 se não me falha a memória, estava lá na pasta e foi o que dificultou o meu preenchimento porque justamente a do quarto ano não teve, foi aí que eu descobri que não podia adequar porque eu estava tentando e trabalhando ainda com ele quarto e terceiro ano e eu não estava conseguindo, foi quando eu fui buscar na sala de recursos e percebi que eu deveria adequar para o primeiro e segundo ano. (DOCENTE G, 5º ANO, 2019).

Percebe-se a necessidade de seguir o currículo prescrito para o ano em que o estudante se enquadra. Então, em vez de partir de um diagnóstico inicial do estudante, o professor inicia selecionando conteúdos do ano em que o estudante se encontra e, após perceber as habilidades que ele não possui, tende a voltar aos conteúdos dos anos anteriores por considerar que estes são adequados ao estudante.

As idas e vindas da aprendizagem dos estudantes, nos anos iniciais, independem de apresentarem ou não uma Deficiência. É comum considerarmos o desenvolvimento infantil em fases, de acordo com as teorias de Piaget e Emília Ferrero; entretanto, ao considerarmos a teoria Histórico-Cultural, passamos a compreender a aprendizagem dos estudantes como a figura de um gráfico em que aparecem pontos altos e baixos, em forma de montanha russa. Os pontos altos podem ser considerados os avanços e os baixos são retornos ao nível anterior de aprendizagem. Entretanto, cada criança vai apresentar um gráfico diferente, no qual podem ter os pontos mais baixos em maior quantidade ou vice-versa. Uma criança com Deficiência Intelectual compreende apenas mais um desses inúmeros tipos de gráficos, podendo ter muitos ou poucos pontos de avanço; entretanto, o que vai definir essas marcações são os estímulos que recebe dos contextos em que está inserida.

Assim, considerar os tempos de aprendizagem de cada criança torna-se uma tarefa incompatível para a organização dos sistemas de ensino do Brasil, que tem como padrão o período de um ano. Para se considerar os tempos de aprendizagem dos estudantes com

Deficiência Intelectual, é necessário também considerar os tempos dos demais estudantes, exigindo uma nova forma de organização curricular das unidades escolares brasileiras.

É pertinente destacar ainda que, mesmo não sendo nosso interesse central de investigação, quanto à formação inicial de docentes, nos valem das reflexões de Borges (2010) quando anuncia a urgente e necessária ligação entre o currículo da formação e o de atuação dos futuros professores e professoras. Inferimos que a educação especial e os processos de planejamento específico, que normalmente são realizados na educação básica, poderiam ser mais bem estruturados se os currículos da formação e da atuação dialogassem um pouco mais. A seguir, apresentamos algumas considerações sobre a formação docente e a elaboração do produto Técnico.

5.2.3 Formação docente e a elaboração do Produto Técnico

A categoria *Formação docente e elaboração do produto técnico* engloba as percepções dos professores sobre as contribuições do FAC para a sua atividade docente e também as sugestões de melhoria para esse documento. Esses elementos, encontrados na pesquisa, foram utilizados como base para a construção do produto técnico 1, disponível no Apêndice F. O produto técnico 1 é uma proposta de curso de formação continuada, apresentada no próximo tópico.

Quadro 25 – Subcategorias da categoria: Formação docente e a elaboração do produto técnico

Subcategoria	Descrição
a) Contribuições do FAC: Fragilidades e Potencialidades	Apresenta as percepções dos professores sobre as contribuições e fragilidades do FAC no trabalho docente.
b) Sugestões dos professores para a melhoria do FAC	Apresenta as sugestões de melhoria no FAC a partir das falas dos professores.

Fonte: presente estudo, 2020.

No decorrer das entrevistas, os professores foram apresentando as fragilidades e as potencialidades do FAC, bem como sugestões de melhoria para que o referido instrumento seja utilizado de uma melhor forma como ferramenta para o trabalho docente.

Com referência à subcategoria a) *Contribuições do FAC: Fragilidades e Potencialidades*, foi apontada pelos docentes a quantidade de informações solicitadas no momento do preenchimento do FAC como uma das fragilidades. A burocratização do trabalho do professor, como já abordado anteriormente, é apontada como um empecilho para o real uso do formulário.

“Todo bimestre tem que preencher, tanto para a gente quanto para a sala de recurso e isso dá muito trabalho, a gente acaba de deixar de cumprir o que temos que cumprir com o aluno, porque o foco da gente é com o aluno e se perde em uma papelada sem fim porque para mim é uma papelada sem fundamento”. (DOCENTE D, 3º ANO, 2019).

Outra situação encontrada, foi a dificuldade de registrar as informações sobre as experiências de interação com os estudantes nos campos específicos do FAC, ou seja, a dificuldade de transpor para o FAC o que realmente foi proposto para o estudante.

Apesar das dificuldades encontradas pelos professores, é atribuído ao FAC um grau de importância pelos docentes em relação à escolarização do estudante com deficiência intelectual, conforme destaca a Docente E: “se o professor não trabalhar com a adequação ele [estudante] vai ter dificuldades a vida inteira” (DOCENTE E, 3º ANO, 2019). A adequação, apresentada pela professora, é uma forma de reduzir as limitações impostas pelo meio, o que amplifica as dificuldades relacionadas com a deficiência do indivíduo, conforme, pontua Vigotski (1997), sobre o conceito biossocial da deficiência.

Assim, buscamos com essas informações propor a elaboração de dois produtos técnicos que consistem em atender à demanda por uma formação docente que contemple os aspectos da Educação Inclusiva. Mantoan (2003, p. 25) destaca que “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. No caso dos professores formados, cujos participantes do presente estudo constituem um exemplo, a formação continuada ou em serviço pode proporcionar subsídios para que os docentes atuem na diversidade.

“O curso de pedagogia não proporciona para a gente trabalhar com o aluno com deficiência intelectual, então nós temos que ir para fora e buscar essa formação continuada para trabalhar como ele, eu não tinha essa formação e o Marcos [estudante com deficiência intelectual] chegou para mim como um desafio”. (DOCENTE F, 4º ANO, 2019).

A formação continuada dos professores deve partir das dificuldades práticas vivenciadas por eles e também das suas contribuições por meio das suas falas. Assim, o Produto Técnico 1 configura-se uma formação que emanou das necessidades dos professores e também das suas contribuições.

O FAC é um documento consolidado dentro da SEEDF, qualquer alteração nele demanda aspectos burocráticos que fogem à função do professor regente. Nesse sentido,

diminuir as dificuldades no preenchimento do FAC vigente é uma proposta que trará resultados imediatos dentro do ambiente educacional.

“Simplificar o documento [FAC], eu acho que em retirar, mas simplificar mesmo. Que desse ali ao professor, é claro que a gente que preenche, mas que não necessariamente, que fosse uma coisa mais flexível, por exemplo, todo bimestre eu tenho que preencher, mas aí que eu pudesse ter acesso pra estar trocando alguma coisa que eu quisesse. Uma vez assinado, pelo menos é o que nos passa, você não pode mais [...] Está lá, você tem a obrigação de seguir aquilo ali. Às vezes a gente sabe que não é assim”. (DOCENTE G, 5º ANO, 2019).

A simplificação do FAC pode não ser possível, o que traz para o Produto Técnico 2 demandas dos professores para a significação de todo o FAC e não apenas do campo que contém os conteúdos, campo este indicado como um dos mais importantes.

Além disso, a concepção de que a deficiência está além de um fator biológico, ou seja, existe o componente social, foi a base da fala dos professores, mas muitos apresentaram que, na escolha dos conteúdos, existe uma tendência em diminuir ou apenas utilizar conteúdos dos anos anteriores, contrariando o que pontua Vigotski (1997, p. 33): “não devemos nos contentar com o fato de que, na escola especial, o programa simples da escola comum é aplicado simplesmente, nem com seus métodos facilitados e simplificados”. O autor destaca ainda que: “a escola deve não apenas se adaptar às inadequações dessa criança, mas também lutar contra elas, superá-las” (VIGOTSKI, 1997, p. 36).

Essas colocações nos levam aos objetivos dos produtos técnicos, na tentativa construir adequações curriculares com uma perspectiva inclusiva. Assim, as adaptações curriculares atenderão às especificidades dos estudantes e, quando isso não for possível, o professor terá ferramentas para atuar na diversidade. A seguir, descrevemos os produtos técnicos conforme as “Considerações sobre Classificação de Produção Técnica – Ensino”, publicadas pela CAPES no ano de 2016 (BRASIL, 2016).

5.3 Produtos Técnicos

A Produção Técnica, exigida como obrigatoriedade para o Mestrado Profissional, passou por discussões, ao longo dos anos, de acordo com as informações da CAPES (BRASIL, 2016). Assim, buscando atender aos encaminhamentos norteadores para qualificação dos Produtos Técnicos, disponibilizamos nos Apêndices F e G as informações necessárias para cadastro desse Material Educacional, elaborado a partir desta pesquisa. A seguir, descrevemos os referidos produtos.

5.3.1 *Produto Técnico 1 - Curso de Formação Continuada e/ou de Extensão (Apêndice F)*

Muitos foram os relatos dos docentes sobre a necessária formação para que possam sentir-se preparados para ensinar alunos que apresentem Deficiências e Transtornos do Espectro Autista. Assim percebemos que os docentes da instituição pesquisada consideram que a prática profissional afeta em grande parte a inabilidade que afirmam possuir. Essas concepções geram um círculo vicioso, no qual os docentes não querem trabalhar com o estudante com Deficiências e Transtornos do Espectro Autista porque acreditam que não têm conhecimento teórico, e a falta de conhecimento teórico inibe a procura da prática profissional, já que preferem escolher turmas em que não estejam matriculados esses estudantes.

Muitos docentes alegaram que realizaram uma formação inicial superficial para o trabalho com estudantes com Deficiências e Transtornos, entretanto, se considerarmos que esses estudantes apresentam mais uma forma de aprender, assim como todos os estudantes, esses docentes poderão deixar de subestimar suas capacidades e buscar novas aprendizagens práticas. Respaldamos nossa opinião no fato de que o aprendizado do estudante com Deficiência Intelectual acontecerá assim como o da criança que não a tem, sendo considerada apenas mais uma das diversas formas pelas quais todas as crianças conseguem aprender, desde que não se considerem fases ou etapas de desenvolvimento fixas e imutáveis.

Ainda assim, defendemos a necessidade da formação continuada docente; entretanto, muito mais no sentido de refletir sobre as organizações dos sistemas de ensino, a oferta de serviços e recursos que a SEEDF dispõe, as conquistas legais que permitem ao estudante ter um acompanhamento de qualidade e, principalmente, sobre a reflexão e conhecimento sobre as Teorias Curriculares. Desse modo, buscamos propor, como Produto Técnico, um curso de formação continuada que atenda aos anseios imediatos do docente em relação ao estudante com Deficiência Intelectual, mas que também permita a ele contemplar as ideias do campo curricular, principalmente no que se refere às fases e níveis do currículo, especialmente a de modelagem. Pretendemos, assim, articular a produção técnica educacional ao conhecimento científico, oferecido pelo Programa do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UnB, agregando contribuições e promovendo a articulação entre sociedade e Universidade.

A proposta de Formação Continuada, apresentada como produto técnico, contribui, ainda, com o momento atual que a educação enfrenta no Brasil, como consequência da Pandemia de Covid-19, causada pelo novo coronavírus, em que a opção mais segura para aprendizagens e formações tornou-se o ambiente virtual. Desse modo, apresentamos uma proposta *online* que pode ser ofertada como curso de extensão universitária ou mesmo como

Formação Específica, que a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) oferta aos servidores da SEEDF, uma vez que a Matriz de Design Educacional (MDE) foi elaborada tendo como referência o modelo disponibilizado por ela.

5.3.2 Produto Técnico 2 - (Apêndice G)

Em relação ao “Formulário de Registro das Adequações Curriculares” sugerimos como produto técnico um instrumento baseado no formulário já utilizado na SEEDF. A partir das contribuições dos docentes durante a realização da pesquisa, foi possível pensar num instrumento que considerasse a dinâmica organizacional da instituição escolar, e que possa servir como documentos de consulta para o docente que preenche o instrumento, para os serviços de apoio que acompanham o desenvolvimento dos estudantes com Deficiências, em especial os estudantes com Deficiência Intelectual.

Além disso, as instruções e passo a passo para preenchimento do instrumento, busca respeitar o processo de desenvolvimento do estudante ao longo do ano letivo de forma flexível, e facilitar o compartilhamento das informações sobre o estudante entre os profissionais que dela precisarem, entre os responsáveis pelo estudante e entre futuras turmas e escolas que ele venha a frequentar.

Foram considerados para construção do produto técnico “REGISTRO DE PLANEJAMENTO CURRICULAR INDIVIDUALIZADO - 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL” as descrições que os docentes trouxeram sobre as dificuldades no registro do formulário, já que foram uníssonas as falas sobre a complexidade, burocracia, má elaboração e falta de entendimento sobre que informações registrar nos campos propostos.

Abaixo, listamos as principais queixas e observações a respeito das dificuldades de preenchimento de cada campo:

Formulário – Aspectos Gerais:

Queixas: Preenchimento anual e não bimestral, papelada sem fundamento, informações repetitivas, sugestão de fazer uma no início e outra no final do ano letivo, informações confusas para responder, as perguntas não são fáceis.

Campo 1- Identificação do Estudante:

Queixas: Espaço pequeno e ruim para registro, informações solicitadas de difícil acesso, letras pequenas, ter que ficar indo atrás dessas informações toma muito tempo.

Campo 2 – Descrição sucinta sobre a escolarização do (a) estudante:

Queixas: A secretaria e os pais têm poucas informações sobre o histórico do aluno.

Campo 3 – Atendimentos e/ou tratamentos terapêuticos ou clínicos:

Queixas: A família não apresenta a documentação correta, não acha que necessita dessas informações.

Campo 4 – Habilidades Biopsicossociais:

Observações: afirmam que compreendem o que precisa ser registrado, entretanto, as informações apresentadas nos documentos analisados são de pouca relevância para o desenvolvimento do estudante, para a criação de estratégias e continuidade do processo de aprendizagem.

Campo 5 – Adequações Organizativas:

Observações: afirmam que compreendem o que precisa ser registrado, entretanto, as informações apresentadas nos documentos analisados são de pouca relevância para o desenvolvimento do estudante, para a criação de estratégias e continuidade do processo de aprendizagem.

Campo 6- Adequações de Temporalidade:

Observações: afirmam que compreendem o que precisa ser registrado, entretanto, a partir das entrevistas realizadas observa-se que poucos fazem uso desse recurso, causando a retenção do estudante por muitos anos no mesmo Bloco, sem que haja planejamento e seleção adequada dos conteúdos programáticos para o estudante.

Campo 7 – Avaliação Diagnóstica:

Queixas: Dificuldade em registrar detalhadamente os avanços atingidos pelo estudante de forma a enfatizar o seu progresso; precisam do auxílio de outros profissionais para uma avaliação mais precisa.

Campo 8 e 9 – Adequações Curriculares/ Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas ou outras):

Queixas: Dificuldade na separação dos conteúdos a serem trabalhados e a melhor maneira de serem aplicados para “melhor retenção” e entendimento por parte do estudante.

Nem sempre o conteúdo que colocamos será o que o estudante precisará.

Observações: De acordo com relatos das entrevistas e análise dos FAC da instituição, os docentes minimizam a adequação curricular por não conhecer o potencial do aluno; levam em consideração o CID, para selecionar os conteúdos; priorizam habilidades de vida autônoma em detrimento das habilidades cognitivas; não modelam o currículo prescrito.

Campo 10 – Descrição dos Encaminhamentos (Considerando os diferentes contextos):

Observações: são inseridas informações que já constam em outros campos do formulário; pouca participação dos serviços de apoio nos encaminhamentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma como a instituição escolar investigada planeja e registra o currículo para seus estudantes não é ideal; entretanto, precisamos compreender que fazemos parte atualmente de um movimento histórico em busca dessa idealidade ou, nas palavras de Freire, de concretizar o “inédito viável” (FREIRE,1997). A luta das pessoas com deficiência não começou com a publicação de Declarações e Pactos Internacionais. Essa luta passou e está passando por momentos históricos de acordo com o que permite a maturidade cultural, política e histórica de cada país. No Brasil, esse processo não ocorre de forma diferente. Nem mais lento e nem mais rápido. Apenas respeitando a sua constituição cultural. Compreender e aceitar que somos parte de um movimento cultural e histórico nos permite sair da “anestesia histórica” que gera em nós tanta imobilidade e apatia (FREIRE, 1997).

Portanto, podemos considerar que, atualmente, as Adaptações Curriculares constituem-se importantes estratégias para que os estudantes com diferentes perfis de aprendizagem possam ter acesso ao currículo. Entretanto, precisam ser repensadas e superadas como frutos de um movimento histórico. Assim, ocorreu a construção desta pesquisa, pois entendemos que não se trata de defender ou atacar a existência e utilização das Adaptações Curriculares, mas de refletir sobre o modo como elas podem ser repensadas e superadas. Consideramos que a modificação da terminologia, inicialmente, pode ser uma importante contribuição nesse processo já que consideramos que a semântica pode nos levar a produzir pensamento, ideias e ações preconceituosas (CARVALHO, 2008).

Nesse sentido, a proposição do termo Planejamento Curricular, neste trabalho, pretende provocar uma inquietação inicial, já que remete à realização de um trabalho conjunto e que não se dá apenas em função da presença de um estudante com deficiência, tampouco em função de um tipo específico de deficiência. Não se refere apenas aos conteúdos, às metodologias ou avaliações e nem considera apenas o âmbito da sala de aula.

Isso significa que o Planejamento Curricular para os estudantes com Deficiências, Transtornos do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades não deve ser pensado no momento em que a instituição escolar recebe a matrícula ou no momento em que eles começam a frequentar as aulas. Esse planejamento deve ser concebido no mesmo momento em que se pensa no acolhimento de todos os estudantes. Para que a escola possa acomodá-los, ela precisa, pensando de forma elementar, oferecer salas de aula, acesso aos corredores, disponibilizar cadeiras e mesas, dispor de bebedores. E uma atitude inclusiva deve considerar que as crianças

têm diferentes jeitos estar, de andar, de sentar, de comer ou de beber. Portanto, vão ser necessários diversos tipos de acomodações ou uma única que contemple esses diversos.

Consideramos que o pensamento inclusivo, no Brasil, vive um momento histórico em que ainda se acredita que podemos padronizar a partir de uma maioria. É preciso compreender que o diverso no ambiente escolar não pode ser padronizado, mas é possível ser contemplado sem a necessidade de especializações. Não somos ingênuos a ponto de acreditar que o professor ou a escola pode ter esse tipo de interferência no planejamento de estruturas escolares; portanto, cabe à instituição escolar trabalhar com o que tem disponível em sua realidade.

Contudo, em relação ao ensino e aprendizagem, cabe à instituição escolar trabalhar com o que tem disponível para contemplar os diversos modos de desenvolvimento infantil. Essa é a tarefa intelectual que o docente e a instituição escolar precisam exercitar para superar as práticas exclusivistas que constituem a organização dos sistemas de ensino. Assim como a utilização do conceito de Desenho Universal da Aprendizagem pode ser um bom caminho para se repensar essas práticas.

O Desenho Universal é pensado no campo da arquitetura como uma concepção de utilização por todas as pessoas. Ou seja, um produto, um ambiente ou mesmo um serviço que não precise de adaptação para que qualquer pessoa utilize (BRASIL, 2015). Trazer essa ideia para o campo educacional, mais especificamente para o âmbito pedagógico, é pensar formas de acesso ao currículo por todos os estudantes sem que sejam necessárias adaptações. Nesse sentido, requer um Planejamento Curricular.

O FAC tem caráter exclusivista e, por isso, deve ser repensado. Embora seja apenas um documento de registro, foi a primeira referência que os atores da instituição escolar, que participaram desta investigação, buscaram quando foram encorajados a pensar sobre as Adequações Curriculares para os estudantes com Deficiência Intelectual. Desse modo, percebemos que, para a maioria desses docentes, adequar o currículo significa preencher o FAC. Quando foram levados a entender o que está sendo planejado ou registrado, perceberam a importância do documento e que seu caráter burocrático dificulta essa reflexão.

Entretanto, embora essa burocratização dificulte o trabalho docente, o FAC pode inspirar um processo mais cuidadoso em relação ao planejamento didático para todas as crianças, e não só para aquelas que possuem deficiência intelectual, considerando-se que a o modelo social da deficiência fosse um elemento que perpassasse a formação dos professores e também sua prática.

Percebemos ao longo do processo investigativos que a concepção de deficiência dos que os docentes consideram, pode direcionar o planejamento curricular, especialmente para os

estudantes com Deficiência Intelectual. Portanto, uma concepção de deficiência a partir de um modelo biomédico, conforme prevalece no nosso sistema de ensino, resulta em uma perspectiva de adequação curricular diferente de uma adequação curricular pensada numa perspectiva do modelo social de deficiência, uma vez que trata-se de um instrumento que pode ser utilizado não só para quem tem deficiência intelectual, mas pra todas as crianças. O FAC destaca-se nessa perspectiva uma vez que busca avaliar toda essa perspectiva integral, de como que se deu o processo evolutivo do estudante e, por assim dizer, o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

O pressuposto inicial de que a escola não realizava o registro não foi confirmado. Verificamos que, na instituição escolar pesquisada, havia todos os FAC preenchidos para os estudantes com Deficiência Intelectual. Também não confirmamos a suspeita de que o formulário não auxilia ou favorece o trabalho docente, uma vez que todos os participantes consideraram as informações relevantes para pensar o currículo para o seu estudante. Observamos, contudo, que o preenchimento é feito de forma superficial, sem contemplar o que realmente foi realizado, elaborado e planejado pela instituição escolar. Nesse sentido, se considerarmos que os docentes preenchem o FAC de forma diferente do que é realizado com o estudante, chegamos à conclusão que a função do registro, que é de dar continuidade ao planejamento na ocasião de troca de ano letivo, de professor ou mesmo de escola, não é executada.

O receio de que o maior responsabilizado pelo registro e pelo Planejamento Curricular para os estudantes com Deficiência Intelectual fosse o docente também foi verificado pela fala da maioria dos participantes. Entendemos que essa responsabilização docente se dá, em maior parte, devido à intencionalidade limitada e pela insuficiente criticidade na hora da instituição escolar modelar o currículo. O momento é aproveitado com parcimônia e a autonomia da qual a escola ainda pode valer-se na Organização do Trabalho Pedagógico é parcamente desfrutada.

O currículo pode ser considerado o elemento gerador da inclusão escolar e, por isso, o momento da modelagem torna-se essencial nessa tarefa. Julgamos que os conhecimentos teóricos a respeito da temática de currículo são essenciais na tarefa do Planejamento Curricular, principalmente para os estudantes com Deficiência Intelectual, uma vez que se trata de uma especificidade que necessita de muito mais do que recursos de tecnologias assistivas ou comunicacionais para acessá-lo.

Consideramos que a Adequação Curricular, que é idealizada de modo a atender as especificidades curriculares do estudante, é concretizada de forma incoerente no ambiente escolar da instituição escolar pesquisada. Entretanto, embora os docentes considerem que a

formação acadêmica e continuada que possuem não os habilita para o trabalho com estudantes diferentes perfis de aprendizagem, foi possível perceber que a falta de ação conjunta, o pouco conhecimento sobre a legislação e sobre os procedimentos administrativos do Distrito Federal, além da pouca intervenção institucional trazem mais prejuízos para que consigam trabalhar de forma inclusiva do que a pouca formação que possuem.

Nesse sentido, uma formação docente, que contemple as teorias de currículo e as rotinas administrativas relativas ao processo de inclusão escolar, poderia agregar maiores possibilidades no desenvolvimento dos estudantes com Deficiência Intelectual. As falas docentes permite perceber inclusive, o quanto a questão biomédica está relacionada ao seu processo formativo. Percebe-se que para os docentes, o diagnóstico oferece a segurança que ele necessita para agir pedagogicamente. Entretanto, é necessário repensar a formação docente no sentido de instrumentalizar os docentes sobre a mudança de concepção em relação à deficiência.

Além disso, a realidade diversa dos demais estados brasileiros oferece a falsa impressão de que no Distrito Federal os estudantes encontram melhores condições de atendimento de suas especificidades. Entretanto, embora o Distrito Federal conte com uma série de recursos materiais, espaços e com profissionais com qualificação, foi possível notar que o Sistema de Ensino Público ainda sofre com a carência de muitos profissionais e serviços de apoio à Educação Inclusiva.

Tal realidade dos sistemas públicos de ensino que sofrem com a falta de investimento em recursos materiais e tecnológico, mobiliários e de profissionais e serviços de apoio à inclusão tende a tornar-se ainda pior com a publicação da nova PNEE que ocorreu no dia 30 de setembro de 2020. A falácia de oferecer opções para a família matricular o estudante onde considere melhor encobre a real motivação de reduzir os recursos públicos investidos nos serviços de Educação Inclusiva na escola regular, deixando as famílias com a única opção de levar suas crianças para as instituições especializadas.

Essa realidade, aliada ao fato de o docente subestimar suas competências em trabalhar com os estudantes que possuem diferentes perfis de aprendizagem, provoca nesse profissional a falsa sensação de que os estudantes serão mais bem atendidos se não estiverem no ambiente regular. Isso é reforçado pelo fato de que os docentes não se sentem preparados para atendê-los nas suas especificidades, devido à pouca formação docente e a sua intensa rotina de trabalho.

Assim, as verdadeiras necessidades da escola regular para oferecer ensino de qualidade a todos os estudantes vão sendo mascaradas por projetos políticos como o do novo Decreto Presidencial nº 10.502/2020 que objetiva unicamente desonerar o governo com os investimentos em educação pública. As ações políticas que contemplem a modificação das

rotinas administrativas e burocráticas do docente ou que ofertem formação de qualidade e em serviço para que o docente tenha condições dignas de atuação junto ao estudante dificilmente são pensadas e colocadas em pauta por governos neoliberais.

Os relatos dos docentes da instituição escolar permite perceber que eles adotam estratégias muito eficazes para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com Deficiência Intelectual, demonstrando que possuem uma capacidade imaginativa e criativa suficiente para oferecer boas vivências e para ampliar os conhecimentos transmitidos pela instituição escolar. Notamos até mesmo aflição e compaixão nos relatos devido ao fato de não conseguirem oferecer maiores possibilidades para o estudante, sentimentos esses motivados pelas limitações da própria organização institucional.

Nesse sentido, entendemos que mais do que pensar em Adequações Curriculares, a escola pesquisada necessita de maiores ações de âmbito institucional no sentido de articular melhor os serviços de apoio e os demais profissionais envolvidos no desenvolvimento pedagógico dos estudantes. Vislumbrar a organização em ciclos para a modelagem curricular e pensar estratégias para a participação da família são importantes ações que podem trazer bons resultados em longo prazo, principalmente se levada em consideração a temporalidade institucional à qual todos os estudantes têm direito, não se limitando aos que possuem diferentes perfis de aprendizagem.

A organização em ciclos de aprendizagem exige metodologias diferenciadas na organização do trabalho pedagógico, além de modelagem curricular baseada nas aprendizagens que os estudantes já dominam, visando mediações pedagógicas que contemplem a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Esses são Planejamentos Curriculares que permitem uma Inclusão Escolar bem sucedida de todos os estudantes, pois consideram as especificidades da aprendizagem e não as da deficiência.

Por fim, consideramos alguns pontos desse estudo que necessitam de maiores investigações e discussões, no sentido de trazer importantes contribuições para o trabalho docente de nível institucional. As considerações que trouxemos sobre a modelagem curricular institucional não foram suficientes para entender de que modo a escola modela e define o seu currículo prescrito. Os docentes e demais participantes informaram que a escola realiza momentos de seleção de conteúdos, entretanto, essas discussões não foram suficientes para entender o como a instituição escolar seleciona os conteúdos, porque seleciona e de que modo esse momento contemplaria melhor os estudantes com diferentes perfis e tempos de aprendizagem, principalmente os que apresentam Deficiência Intelectual.

Também carecem de respostas como se daria a participação dos familiares nessa modelagem e seleção, já que os participantes assumiram que, nesse processo, os responsáveis pelos estudantes participam de modo limitado. É importante conhecer estratégias bem sucedidas de participação da comunidade escolar na seleção do currículo, principalmente porque essa cooperação traria momentos de diálogo para compreender as concepções que os familiares apresentam sobre as funções escolares. A falta de participação e incentivo da família pode se dar por falta de interesse, mas é necessário que a escola entenda a origem do desinteresse e apresente artifícios para que os responsáveis e a escola tenham a mesma compreensão da sua função.

Em relação às percepções docentes, não foi abordado de forma aprofundada, nesta pesquisa, que relações e disputas os docentes identificam na proposição e prescrição dos currículos nacionais e distritais, de modo a compreender se o professor identifica no currículo escolar proposto as condições de emancipação, autonomia e criticidade que a comunidade em que a instituição escolar está inserida carece.

Pontuamos também a necessidade de discussões que busquem problematizar o modelo social de Deficiência, tanto numa abordagem da Teoria Crítica, quanto da Pós –Crítica, relacionado ao Campo Curricular. Além disso, torna-se urgente que se materializem pesquisas e referenciais teóricos que evidenciem a utilidade do Desenho Universal da Aprendizagem para garantir o acesso dos estudantes com Deficiência Intelectual ao Currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Isabel Augusta Fogaça de. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino: o que mostram as pesquisas**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

BORGES, L F. F. Um currículo para a formação de professores. *In*: Silva, F. (Org.). **A escola mudou: que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas: Papirus, p. 35-60. 2010.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Xª ed. Campinas: Vozes, 2017. p. 43-72.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Considerações como sobre Classificação de Produção Técnica**. Brasília: CAPES. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leisL,v.7853,1989. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20.12.96**, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº 248, de 23 dez. 1996, p. 27.833-27.841.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília: MEC/SEESP, 66 p. 1994. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Técnico 14/2009: Terminalidade específica**. Brasília: MEC/SEESP/DPEE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 04/2014**, de 23 de janeiro de 2014. Orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Minuta da Política de Educação Especial. **Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <https://sheleycorrea.blogspot.com/2020/10/educacao-inclusiva-politicas-nacionais.html> e em: <https://pnee.mec.gov.br/integra#integra-introducao>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 04/2014**, de 23 de janeiro de 2014. Orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar. 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **União Europeia e Brasil na Construção de Sistemas de Avaliação da Deficiência: comparação da avaliação da deficiência para políticas públicas no Brasil, França e Espanha**. Brasília: MDH. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/marco/PublicacaoDilogosSetoriaisUnioEuropeiaBrasilSistemasdeAvaliaodaDeficiencia1.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. DE A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, nov. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO G. B. J. de; *et al.* **Orientações do Formulário de Adequação Curricular**. Brasília: SEDF. 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **CNTE participa de audiência pública no Conselho Nacional de Educação - CNE sobre proposta de atualização da política nacional de educação especial**. 2018. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/20372-cnte-participa-de-audiencia-publica-no-conselho-nacional-de-educacao-cne-sobre-proposta-de-atualizacao-da-politica-nacional-de-educacao-especial.html>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CORREIO BRAZILIENSE. **Garantia de ensino especial**. 2014a. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2014/02/21/ensino_educacaobasica_interna,414050/garantia-de-ensino-especial.shtml. Acesso em 24 abr. 2020.

CORREIO BRAZILIENSE. **Alunos especiais são barrados**. 2014b. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2012/11/26/ensino_educacaobasica_interna,335789/alunos-especiais-sao-barrados.shtml. Acesso em 24 abr. 2020.

COSTA, Thelma. **Nota de repúdio**. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Brasília, 26 nov. 2018. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/2018/11/nota-de-repudio-2/>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado**. Paraná: Cromos, 2007.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Pesquisa socioeconômica em territórios de vulnerabilidade social no Distrito Federal**. Brasília: DIEESE. 2011. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/relatoriotecnico/2010/produto6.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DISTRITO FEDERAL. **As dimensões da pobreza no distrito federal e suas políticas de enfrentamento**. Brasília: CODEPLAM. 2015a. Disponível em: https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/images/agencia_brasilia/2015/09%20-%20Setembro/Estudo_Codeplan_Dimensoes_da_Pobreza_no_DF_e_suas_Politicadas_Enfrentamento_2015.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Estratégia de Matrícula 2019**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2018. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_Estrat%C3%A9giadeMatr%C3%ADcula_Site_26_11_18.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Censo Escolar SE/DF 2019**. Brasília: Gerência de Estudos, Tratamento de Informações e Estatísticas Educacionais. 2019a. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar-2019/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica: Educação Especial**. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/orientacoes-pedagogicas-2/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, 2010b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Formulário de Registro das Adequações Curriculares** - Etapas e Modalidades da Educação Básica. Brasília: SEEDF. 2019b. Disponível em: <https://sheleycorrea.blogspot.com/p/documentos-e-formularios-pedagogicos.html>. Acesso em: 02 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2019c. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03oOrient%C3%A7%C3%A3o-pedagogica-da-orient%C3%A7%C3%A3o-educacional_02mai19.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF. 2015b. Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2016/10/regimento-escolar-rede-publica-de-ensino-df.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

PLAISANCE, Éric. Conferência - Um Currículo Inclusivo É Possível? In: **Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCMW_vsbrBhdeyDPIIXntRXA. Acesso em: 26 nov. 2020.

FERRAJOLI, Luigi. **CONFERÊNCIA: Áudio Original**. Brasil: Instituto Brasiliense de Direito Público - IDP/EDB, 2014. Filmagem de evento (51min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BpGOuxODtLU>. Acesso em: 23 mai. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: SP, Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação brasileira está cercada**. 2019. Disponível em: <http://sinprominas.org.br/noticias/a-educacao-brasileira-esta-cercada-critica-gaudencio-frigotto/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GARCIA, R. M. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Formação Docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** - ANPED, 18 (Jan/Mar), p. 101-239. 2013.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Editora Vozes, 1998.

GIL, Antônio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Eduerj, 2012. (Série Pesquisa em Educação).

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Botafogo-RJ: Civilização Brasileira S.A. 1982.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. **Laboratório de Psicologia Ambiental**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 37-54, 2003.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas – SP: Editora Autores Associados LTDA. 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática (4ª ed.). Goiânia: Alternativa. 2001.

MANTOAN, M. T. Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação**: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Artmed Editora, 2010.

MEDEIROS, C. M. B. DE; MUDADO, T. H. O primado da ética e do diálogo. *In*: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Eds.). **Nos Limites da Ação**: Preconceito, Inclusão e Deficiência. São Paulo: EdUFSCar, p. 13-27, 2007.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero**: Começando pelas Creches. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

MIEB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **MIEB participa de audiência pública sobre a revisão da Política Nacional de Educação Especial na**

perspectiva da Educação Inclusiva. 19 nov. 2018. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/mieib-participa-de-audiencia-publica-sobre-a-revisao-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível** – crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas/São Paulo: FAPESP/Mercado de Letras, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Disponível em: <<https://www.safernet.org.br/site/sites/default/files/deficientes.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais** – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE. Salamanca/Espanha: Unesco 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS.** Jomtien - Tailândia: Unesco, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil.** Brasília: UNESCO. 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Qualidade-da-infraestrutura-das-escolas-públicas-do-ensino-fundamental-no-Brasil-UNESCO-Digital-Library.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

PEDERIVA, P. L. M. Educação na Perspectiva Histórico-Cultural. In: PEDERIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO, S. (Orgs). **Educar na Perspectiva Histórico-Cultural: Diálogos Vigotskianos.** Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 17-32.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SASSAKI, Romeu K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas : Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 43, n. 9, p. 9-10, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SEMESP/MEC. **Informação sobre a política Nacional de Educação Especial.** Mensagem recebida por < sheley.correa@gmail.com > em: 30 abr. 2019.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo Festivo e a Educação das Relações Raciais.** Rio Grande: Pluscom Editora. 2015.

SILVA, Tadeu Tomaz. **Documentos de Identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais:** ideias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas. Tomo V. Fundamentos de Defectología.** Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1931[1997].

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a História do Comportamento:** o macaco, o Primitivo e a Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERNER JR., J. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. *In:* TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Orgs). **Nos Limites da Ação.** Preconceito, Inclusão e Deficiência. São Paulo: EdUFSCar, p. 69-78, 2007.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2001.

Referências das pesquisas do Estado da Arte

ANTUNES, Renata Almeida. **Inclusão escolar na pré-escola:** o acesso ao currículo. São Paulo, 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ARAÚJO, Maria Alice de. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas.** Catalão, 2019. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

BACHIEGA, Amanda Garcia. **Avaliação da aprendizagem em processo para nortear as aulas de matemática para alunos com deficiência intelectual.** 2018.134 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2018.

BOER, Wania Aparecida. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual:** análise de uma realidade. São Carlos, 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BORGES, Everton Cardoso. **Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual:** análise de um currículo de licenciatura em Educação Física. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRAVO, Dirlan de Oliveira Machado. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan: um estudo de caso**. 2014, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades**. 2018. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

BUYTENDORP, Adriana Aparecida Bucarato Marques. **Currículo em educação especial: o texto, as imagens e o acesso ao ensino**. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

CARMELLO NETO, Artur. **O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola**. 2019. 167 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares de. **Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual**. 2007. 251 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares. **Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de educação básica de Cuiabá - MT**. 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

CAVALCANTI, Ana Maria Leite. **A inclusão do aluno com deficiência mental no Ensino Médio: um estudo de caso**. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CIRILO, Marisa Assunção. **Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo**. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014, 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CUCCOVIA, Margherita Midea. **Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseado em um currículo funcional natural e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com deficiência mental e autismo**. 2003. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

DUARTE, Márcia. **Síndrome de Down**: situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara-SP. 2008. 179 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. 227 f. Mestrado (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FERREIRA, Anelise Barra. **Aluno faz foto?: o fotografar na escola (especial)**. 2012. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FREITAS, Juliana Santiago de. **Percepções e práticas de professores da rede básica acerca do ensino de geografia para alunos com Síndrome de Down**: um estudo de caso. 2018, 216 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

GADI, Maria Cleide. **Alunos com deficiência intelectual e o ensino de ciências**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

GOMES, Joseleine de Campos. **Implicações da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento na prática docente**. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

GUADAGNINI, Larissa. **Adaptação do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual**: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. 2013. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem**: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 2016. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

LOPES, Esther. **Adequação curricular**: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LOPES, Ingrid Anelise. **Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MASCIANO, Cristiane Ferreira Rolim. **O uso de jogos do software educativo Hércules e Jiló no mundo da matemática na construção do conceito de número por estudantes com**

deficiência intelectual. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino:** a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MELQUES, Paula Mesquita. **O uso de objetos educacionais no ensino de Física e suas relações com o processo de inclusão.** 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

MENDES, Melina Thaís da Silva. **Ensino colaborativo na Educação Infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com Deficiência Intelectual.** 2016, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos 2016.

MENEZES, Maria Aparecida Alves. **Letramento e educação inclusiva:** construindo práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

MESQUITA, Guida. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental.** 2015, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MONTEIRO, Maria Rosângela Monteiro Carrasco. **Educação inclusiva e implicações no currículo escolar:** a invenção de outros processos de ensinar e de aprender. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MUNIZ, Sheila Maria. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual:** a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE. 2018. 175f. - Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

NUNES, Vera Lucia Mendonça. **Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual.** 2019, 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa. **A prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual.** 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

OLIVEIRA, Erika Soares de. **O currículo escolar:** uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

PADILHA, Juliana Caixeta. **A mediação docente dos conceitos básicos da genética para alunos com deficiência intelectual**. 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

PAULINO, Belister Rocha. **Movimento, arte e expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PIRES, Fabiana Lasta Beck. **O ensino da Língua Espanhola na Educação Especial: formação docente e aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual**. 2010. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

PORTA, Wilma Carin Silva. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB**. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador. **Matemática para deficientes mentais: contribuições do paradigma de equivalência de estímulos para o desenvolvimento e avaliação de um currículo**. 2003. 180f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SANTANNA, Moema Karla Oliveira. **A língua portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação**. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. **As orientações curriculares para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual (1979/2013)**. 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SPAGNOL, Beatriz Aparecida. **A problematização das tarefas de casa no contexto da educação inclusiva: um estudo de caso**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

STAUDT, Luciane. **Deficiência intelectual e aprendizagem escolar: um estudo sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em instituição privada que atende alunos de camadas sociais elevadas**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

TOZZO, Cristiane Regina. **Elementos necessários à atuação de professores de 1ª à 4ª série atuando em escolas municipais inclusivas**. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. 2011.143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

VALERA, Juliessa R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

VELTRONE, Aline Aparecida. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A – Quadro de Pesquisas não utilizadas no Estado da Arte

	Título	Autor (a)	Orientador (a)	IES	Ano
1	Adaptação Curricular na Área de Língua Portuguesa para Alunos com Deficiência Mental Leve Incluídos. *	Giovana Rodrigues Oliveira	Maristela Lage Alencar	UECE	2002
2	Avaliação motora para a pessoa deficiente mental nas APAE s da região de Campinas-SP: um estudo de caso	Ana I. de F. Ferreira	Edison Duarte	UNIFESP	2008
3	Imagem e desrazão: estudo da produção plástica de Manoel Luiz da Rosa (1961-2002)	Mara E. Weinreb	José A. C. Avancini	UNICAMP	2008
4	Gestão ambiental em instituições educação superior no Brasil: o discurso e a realidade	Joziane M. do Nascimento	Maria O. de A. R. Simão	UNIFESP	2008
5	“Um aluno a incluir é um aluno por salvar”: Reconhecimento, responsabilidade e amor na inclusão do deficiente intelectual	Cecilia Inês Tamiozzo	Vânia Lisa Fischer Cossetin	UNICAMP	2008
6	Opinião de psicólogos sobre seu preparo profissional para atender às necessidades humanas básicas de crianças com deficiência mental	Maria das Graças Araújo	Maria Jéssia Vieira	UNESP	2009
7	A qualificação profissional necessária ao atendimento odontológico para indivíduos com necessidades especiais	Vanessa Ferreira Campos	Otilia M. L. Barbosa Seiffert	UNESP	2009
8	Estudo sobre acesso e permanência no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual	Karla Janaine de M. Borges	Maria A. Almeida	UNESP	2009
9	A trajetória de Laila no AMA: historias entrelaçadas	Angela T. Zuchetto	Maria A. A. Moysés	METODISTA	2011
10	Análise do Projeto Político-Pedagógico: o movimento em direção a uma escola inclusiva	Flavia Danieli de Souza	Anna A. S. de Oliveira	UFSCAR	2012
11	O processo de inclusão de uma criança com síndrome de Down na educação infantil	Keila Cristiane de O. Carneiro	Laura B. F. de Almeida	UFSCAR	2013
12	Os impactos das Políticas de Inclusão Escolar na Formação e na Prática de Professores	Marta Regina Nicolau	Norines P. Bahia	UFG	2013
13	O campo de estudo sobre prematuridade no Banco de Teses da Capes: produção científica e redes de colaboração em Educação Especial	Luciana Pizzani	Claudia M. Simões Martinez	PUC_GO	2014
14	Programa de capacitação de cuidadores para o ensino de habilidades ocupacionais a adultos com deficiência intelectual	Analice Dutra Silveira	Maria A. Almeida	UFG	2014
15	Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás	Adriana de Oliveira Freitas	Maria M. Lopes Flores	PUC_SP	2015
16	O Ensino Religioso na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Em Caldas Novas (Go): um debate sobre a educação inclusiva e a espiritualidade como agente motivador no processo de ensino-aprendizagem.	Dalva Aparecida Lira de Araújo	Eduardo Gusmão de Quadros	UFSCAR	2015
17	Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva	Karla A. Pinto Field's	Anna Maria C. Benite	UFMA	2016
18	O uso de metodologias ativas e a abordagem da saúde mental no ensino médico	Marcia Braga Cliquet	Cibele I. S. Rodrigues	UFTM	2016
19	Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial	Ana Célia de Lima Viana	Tânia Maria S. de Rose	UFSCAR	2016
20	Deficiência Visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio	Tamires C. Bastos Borges	Mariza B. Wall B. de Carvalho	UFTM	2017
21	World Health Organization Disability Assessment Schedule (WHODAS 2.0): revisão de literatura dos processos de validação em grupos distintos e aferição das propriedades psicométricas da versão brasileira para cegos	Laís Sampaio da Silveira	Karina Pereira	UFTM	2017
22	Ensino de relações numéricas com o uso de discriminações condicionais para crianças com Transtorno do Espectro Autista	Rafael Vilas Boas Garcia	Antônio C. de Noronha Goyos	METODISTA	2017
23	Qualidade de vida e atitudes alimentares de graduandos da área de Saúde de uma universidade pública em Uberaba-MG	Daniela Galdino Costa	Leila A. Kauchakje Pedrosa	UFG	2017

24	O perfil profissional docente dos egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia-MG	Carmen Regina Calegari	Regina M. Rovigati Simões	UNESP	2017
25	A aprendizagem do conceito científico de fração por alunos com deficiência intelectual: os resultados de uma intervenção. *	Sastria de Paula Rodrigues	Bento Selau da Silva Júnior	UNIPAMPA	2017
26	A Escolarização do aluno com Síndrome De Down e o Ensino Especializado	Danielle Lueth Assaf	Zeila de B. F. Demartini	UFAM	2018
27	O uso de instrumentos midiáticos no processo de escolarização de alunos com diagnóstico de deficiência na educação básica	Fernanda C. de Oliveira Silva	Deise Nanci de Castro Mesquita	UNIJUI	2018
28	Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual. *	Ariana Santana da Silva	Tácia Cassiany Ferro Cavalcante	UFPE	2018
29	Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente	Patrícia Tanganelli Lara	Anna A. S. de Oliveira	UFSCAR	2019

* Texto digital não disponível.

Fonte: BDTD. Elaborado pelos autores (2020).

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) a participar da pesquisa “**PLANEJAMENTO CURRICULAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO NAS SÉRIES INICIAIS**”, de responsabilidade da pesquisadora **SHELEY CRISTINA CORRÊA DA SILVA** estudante de mestrado da Universidade de Brasília sob orientação do Prof. Dr. **FRANCISCO THIAGO SILVA**. Assim, gostaria de consulta-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e entrevistas ficarão sob guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A sua participação se dará por meio de uma entrevista presencial feita pela pesquisadora, além de responder a um questionário que poderá ser entregue impresso ou enviado via e-mail, conforme o que melhor atender o seu interesse. Toda pesquisa realizada com seres humanos envolve riscos de tipos e gradações variados. Na presente pesquisa sua participação envolve o risco de desconforto ou constrangimento ao responder e compartilhar informações pessoais ou confidenciais sob alguns tópicos que possam ser abordados. Você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Espera-se com essa pesquisa compreender de que forma a adequação curricular implica no desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência. Se o (a) senhor (a) aceitar participar, estará contribuindo para a compreensão de fatores associados ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Como a realização da entrevista acontece em locais de sua rotina diária, o pesquisador é quem se deslocará para que a pesquisa aconteça. Nesse sentido a pesquisa não implica em despesas de deslocamento ou de outra natureza por parte do (a) voluntário (a).

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone **xxxxxxxxxxxxx** ou pelo e-mail **xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx**

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes que manifestarem interesse, por meio de correspondência eletrônica, bastando para isso informar o e-mail no campo destinado ao final do formulário.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na forma de dissertação de mestrado da pesquisadora, no curso de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília podendo ser publicados posteriormente em revistas ou periódicos ou na forma de artigo acadêmico.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: **cep_chs@unb.br** ou pelo telefone **(61) 3107-1592**.

Você deverá ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e caso concorde em participar da pesquisa, assine no campo abaixo:

Apêndice C – Questionário do Estudo Piloto



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Questionário Piloto

Convido você a participar da pesquisa piloto: “*Planejamento Curricular e Deficiência Intelectual: Um Estudo de Caso nas Séries Iniciais*”, de responsabilidade da pesquisadora *Sheley Cristina Correa da Silva* estudante de mestrado da Universidade de Brasília. Espera-se com essa pesquisa compreender de que forma a adequação curricular implica no desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a compreensão de fatores associados ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A Inclusão na Escola e na Sala de Aula:

1– Já atuou em turma com presença de estudante público alvo da educação especial?

() Não. () Sim. Que diagnóstico (s): _____

2 – Na sua escola são destinados espaços para a discussão do tema?

() Não. () Sim. Diga como é organizado esse espaço: _____

3 – Você se considera habilitado para atuar com esse público? () Sim. () Não. Justifique: _____

4 – Há algum caso de deficiência que você acredita que não poder ser incluído na escola regular?

() Não. () Sim. Qual? _____

5 – Você acredita que contribui para a inclusão do estudante com deficiência?

() Não. () Sim. Como? _____

Formulário de Adequação Curricular:

1 – Já preencheu o formulário de adequação curricular? () Sim. () Não.

2 – Teve auxílio? () Sim. () Não. Qual profissional da escola que prestou esse auxílio?

3 – Encontrou dificuldades no preenchimento? () Não. () Sim. Quais? _____

4 – Se sente capaz de selecionar o currículo? () Não. () Sim. Justifique: _____

Pode me contar um pouco de você?

1 – Grau de escolaridade:

() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado

2 – Área de formação na graduação: () Pedagogia. () Outras. Qual? _____ Ano de formação: _____

3 – Segunda graduação: () Não. () Sim. Qual? _____

4 – Caso houver, qual a sua área de formação na pós-graduação: _____

Ano de formação: _____

5 – Cursos de Formação Continuada na área de Inclusão: () Não. () Sim. Qual (is)? _____

6 – Cursos de Formação Continuada na área do Currículo: () Não. () Sim. Qual (is)? _____

Obs: Aqui nesse modelo os espaços de resposta foram retirados para fins de sintetizar o documento em apenas uma folha.

Apêndice D – Questionário Final Aplicado na Pesquisa



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Olá professor (a)! Após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, convido você a responder as perguntas abaixo a partir de sua experiência profissional ao longo da sua carreira:

Bloco 1- A Educação Especial e sua experiência individual:

- | a) Marque com quais estudantes da Educação Especial você já atuou: | Deficiências: | Transtornos Globais do Desenvolvimento: |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Não trabalhei com estudantes da Educação Especial | <input type="checkbox"/> Deficiência Intelectual | <input type="checkbox"/> Autista Clássico |
| <input type="checkbox"/> Altas Habilidades | <input type="checkbox"/> Deficiência Física | <input type="checkbox"/> Síndrome de Asperger |
| <input type="checkbox"/> Superdotação | <input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva | <input type="checkbox"/> Síndrome de Rett |
| | <input type="checkbox"/> Surdo | <input type="checkbox"/> Psicose |
| | <input type="checkbox"/> Baixa visão | <input type="checkbox"/> Transtorno Invasivo |
| | <input type="checkbox"/> Cego | <input type="checkbox"/> Outro _____ |
| | <input type="checkbox"/> Surdocego | |
| | <input type="checkbox"/> Deficiências Múltipla. Especificar: _____ | |

b) Você se considera habilitado para atuar com os estudantes da Educação Especial?

Sim. Não. Justifique sua resposta: _____

c) Você considera que sua formação inicial contribuiu para atuar com estudantes da Educação Especial? Sim. Não. Por que? _____

d) Há algum caso de estudante da Educação Especial que você acredita que não pode/deve frequentar uma escola regular?

Não. Sim. Qual? _____ Justifique sua resposta: _____

Bloco 2 - A Inclusão na escola de atuação no ano de 2019:

a) O tema Inclusão Escolar é contemplado na Organização do Trabalho Pedagógico da Escola?

Não. Sim. Aponte os espaços que são destinados: _____

b) Você considera esses espaços suficientes para garantir a inclusão escolar dos estudantes?

Sim. Não. Justifique sua resposta: _____

c) Que ações pedagógicas a Escola organiza para promover a inclusão escolar? _____

d) Você considera que contribui para a inclusão escolar de todos os estudantes?

Não. Sim. Como? _____

Bloco 3 - Formulário de Adequação Curricular:

a) Já preencheu o formulário de adequação curricular ao longo da sua experiência profissional?

Sim. Para que tipo de estudante? _____

Não. **(Passe para o bloco 4 de perguntas)**

b) Teve auxílio no preenchimento? Sim. Não.

Qual profissional da escola prestou esse auxílio quando precisou preencher? _____

c) Encontrou dificuldades no preenchimento?

Não. Sim.

Marque os campos do formulário que você encontrou dificuldades no preenchimento

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Campo 1 – Identificação do(a) Estudante | <input type="checkbox"/> Campo 5 – Adequações Organizativas |
| <input type="checkbox"/> Campo 2 – Descrição sucinta sobre a escolarização do (a) estudante | <input type="checkbox"/> Campo 6 – Adequação de Temporalidade |
| <input type="checkbox"/> Campo 3 – Atendimentos e/ou tratamentos terapêuticos ou clínicos | <input type="checkbox"/> Campo 7 – Avaliação Diagnóstica |
| <input type="checkbox"/> Campo 4 – Habilidades Biopsicossociais | <input type="checkbox"/> Campo 8 e 9 – Adequações Curriculares |
| | <input type="checkbox"/> Campo 10 – Descrição dos Encaminhamentos |

Utilize o espaço abaixo para descrever as dificuldades encontradas no(s) campo(s) que você marcou. Você pode identifica-los utilizando apenas o número do campo. Utilize o verso se preciso:

Bloco 4 – Currículo Escolar

a) Em relação à adequação do currículo no formulário de Adequação Curricular (Campos 8 e 9): O que você leva em consideração para selecionar os conteúdos para o estudante da Educação Especial? _____

b) O que você leva em consideração para selecionar os conteúdos para a turma onde atua? _____

c) Marque o que você acredita que o currículo escolar deve privilegiar (Escolha no máximo 12)

- | | | | |
|---|--------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> Alteridade | <input type="checkbox"/> Discurso | <input type="checkbox"/> Multiculturalismo | <input type="checkbox"/> Representação |
| <input type="checkbox"/> Aprendizagem | <input type="checkbox"/> Eficiência | <input type="checkbox"/> Objetivos | <input type="checkbox"/> Reprodução |
| <input type="checkbox"/> Avaliação | <input type="checkbox"/> Emancipação | <input type="checkbox"/> Organização | cultural |
| <input type="checkbox"/> Capitalismo | <input type="checkbox"/> Ensino | <input type="checkbox"/> Planejamento | <input type="checkbox"/> Reprodução social |
| <input type="checkbox"/> Classe social | <input type="checkbox"/> Etnia | <input type="checkbox"/> Poder | <input type="checkbox"/> Resistência |
| <input type="checkbox"/> Conscientização | <input type="checkbox"/> Gênero | <input type="checkbox"/> Raça | <input type="checkbox"/> Saber-poder |
| <input type="checkbox"/> Cultura | <input type="checkbox"/> Ideologia | <input type="checkbox"/> Relações de | <input type="checkbox"/> Subjetividade |
| <input type="checkbox"/> Currículo oculto | <input type="checkbox"/> Identidade | produção | <input type="checkbox"/> Sexualidade |
| <input type="checkbox"/> Didática | <input type="checkbox"/> Liberdade | <input type="checkbox"/> Relações sociais | <input type="checkbox"/> Significação |
| <input type="checkbox"/> Diferença | <input type="checkbox"/> Metodologia | | |

Bloco 5 - Pode me contar um pouco de você?

1 – Grau de escolaridade:

Graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós-Doutorado

2 – Área de formação na graduação:

Pedagogia. Outras. Qual? _____ Ano de formação: _____

3 – Segunda graduação: Não. Sim. Qual? _____

4 – Caso houver, qual a sua área de formação na Pós-Graduação? _____

Ano de formação: _____

5 – Cursos de Formação Continuada na área de Inclusão: Não. Sim. Qual (is)? _____

6 – Cursos de Formação Continuada na área do Currículo: Não. Sim. Qual (is)? _____

7 – Tempo de Experiência (Em anos): Carreira Magistério: _____

Com estudantes da Educação Especial: _____

Obs: Aqui nesse modelo os espaços de resposta foram retirados para fins

de sintetizar o documento em apenas uma folha.

Apêndice E - Roteiros das entrevistas semiestruturadas - Profissionais da Educação



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Para professores regentes que atuam com Estudantes com Deficiência Intelectual

Bloco 1- Visão sobre o estudante:

- 1 – Quem são seus alunos com deficiência intelectual? Você pode me contar um pouco sobre eles?
- aprendizagem/comportamentos/ relacionamento com os colegas e com a professora/como ele se percebe
- 2- Quais suas percepções sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual?
- Deve/não deve/ Existe outra forma?/ Que benefícios traz para o estudante?
- 3- Que estudante você acha que se destaca na sua turma?
Se responder “em que?” delimitar: conhecimento, comportamento, sucesso acadêmico
Se responder “fulano”, “ciclano”: perguntar o porquê
- 4- Quais suas expectativas para esse estudante?
- E seu estudante com deficiência? Onde pode chegar?
- 5- De que forma seria possível que o seu estudante com deficiência, chegasse ao mesmo ponto que o estudante destaque da sua turma?
Quais ações da escola/ Quais ações da professora/ Quais ações do governo /Quais ações da sociedade

Bloco 2- Trabalho docente:

- 1- Você acha difícil ensinar para esses estudantes? Conte-me um pouco sobre suas percepções:
- Quais os maiores desafios nesse trabalho?
- Dificuldades: escola, pais, atendimentos, colegas de trabalho, SEEDF, documentos, qualidade
- Já trabalhou em anos anteriores? Como isso contribuiu?
- 2- O que você acredita que precisaria ser feito para superar esses desafios?
- legislação/ organização do trabalho pedagógico/ suporte
- 3- Como você se articula com a sala de recursos para o atendimento desse estudante?
- EEAA/ SOE/ família/equipe pedagógica

Bloco 3- Adequação Curricular: Pegar um formulário para realizar a entrevista

- 1- Preencheu a adequação curricular esse ano?
- Já havia preenchido em anos anteriores? /Sim – Em que caso?/ Não – Como foi preencher o documento?/
Onde está o documento? Você tem uma cópia? / Você consulta o documento?
- 2- Sobre os campos 8 e 9: Você precisou definir os conteúdos que seriam ensinados para o seu aluno. Sentiu dificuldade em fazer essa seleção?
- 3- Alguma das informações que você preencheu nos demais campos do formulário foi útil para fazer essa seleção?
- 4- Que campos do formulário você acredita que contribuem mais com seu trabalho?
- Que campos você considera desnecessário?
- 5- Como o formulário de adequação curricular contribui com sua prática?
Você consulta o formulário depois de preenchido?
Perguntas Perfil

Idade: _____ Sexo: _____ Tempo de atuação: _____ Tempo de atuação na SEEDF: _____

Apêndice F – Produto Técnico 1 - Proposta de Curso de Formação Continuada e/ou Extensão

a) Título

Planejamento Curricular para estudantes com Deficiência Intelectual numa perspectiva da Educação Inclusiva

b) Justificativa

A atuação docente com estudantes com deficiência intelectual tem gerado diversas dúvidas no processo de realizações de adaptações no contexto escolar, sejam elas organizativas ou curricular. O FAC é uma ferramenta que pode auxiliar o professor na organização do trabalho pedagógico com o estudante com Deficiência Intelectual e os demais, ou seja, no processo de inclusão.

Um dos resultados do presente estudo apontou o uso do FAC apenas como um dispositivo burocrático, de preenchimento obrigatório e sem contribuir de forma efetiva para o trabalho docente. Assim, a vigente proposta de curso de formação continuada de professores trará elementos que possibilitem a incorporação do preenchimento do FAC e a compreensão e o uso pedagógico de todos os campos do mesmo.

c) Objetivos

Geral: Utilizar o FAC na organização do trabalho docente de modo a promover a inclusão do estudante com Deficiência Intelectual por meio da modelagem curricular.

Específicos:

- Compreender a importância dos campos do FAC para a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva inclusiva;
- Relacionar o modelo social da deficiência com o processo de inclusão do estudante com deficiência intelectual;
- Realizar um Planejamento Curricular numa perspectiva inclusiva de acordo com a realidade administrativa e pedagógica da instituição escolar

d) Público-alvo

Professores da educação básica da rede de ensino público;
Secretários escolares das escolas públicas.

e) Carga horária

80 horas

f) Metodologia

O curso será todo no formato on-line e utilizará o Moodle ou Google Sala de Aula como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com encontros síncronos semanais de uma hora de duração por meio do Google Meet.

g) Avaliação

A avaliação dos participantes do curso será a partir da interação nos encontros síncronos semanais, nas interações nos fóruns de compartilhamento e dos textos escritos e entregues como tarefa no decorrer do processo formativo.

h) Matriz de Designer Educacional

O curso de formação continuada de professores foi organizado em 10 módulos, cada módulo com duração de uma semana. Apresentamos a Matriz de Designer Educacional a seguir:

MATRIZ DE DESIGNER EDUCACIONAL						
UNIDADES E/OU MÓDULOS (TÓPICOS)	OBJETIVOS	ATIVIDADES	DURAÇÃO/ PERÍODO	FERRAMENTAS EaD	CONTEÚDO	AValiação
1. Noções básicas sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Compartilhamento de experiências sobre os estudantes com DE	Conhecer e interagir no Ambiente virtual de aprendizagem - AVA, Compartilhar experiências com estudantes com DE	Navegação no AVA para preencher o perfil e interagir com os espaços e organização do AVA. Realizar uma postagem sobre a experiência com estudantes com DE	Semana 1 03 Horas Encontro Síncrono 02 Horas indiretas 03 Horas no AVA	Fórum de compartilhamento.	Noções básicas sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem	Avaliar a interação no fórum de apresentação e no fórum de compartilhamento de experiência.
2. Marcos legais e a legislação no Brasil e no mundo sobre a Inclusão Educacional.	Conhecer os principais marcos legais e a legislação no Brasil e no mundo sobre a Inclusão Educacional	Leitura de um texto contendo os principais marcos e a legislação no Brasil e no mundo. Elaborar um texto relacionado a legislação apresentada com a atuação do professor.	Semana 2 03 Horas Encontro Síncrono 02 Horas indiretas 03 Horas no AVA	Texto. Atividade.	Legislação da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva	Avaliar o texto escrito e entregue como atividade.
3. O modelo médico da deficiência e Modelo Biopsicossocial numa perspectiva da Lei Brasileira de Inclusão.	Identificar as características do modelo médico da deficiência. Conhecer a lei Brasileira de Inclusão e sua relação com o FAC	Realizar uma postagem no Fórum de compartilhamento.	Semana 3 03 Horas Encontro Síncrono 02 Horas indiretas 03 Horas no AVA	Texto. Fórum de compartilhamento.	Modelo médico da deficiência	Avaliar a postagem que identifica elementos do modelo médico da deficiência na atuação do professor.
4. O modelo social da deficiência: a primeira e a segunda geração	Reconhecer as contribuições de Vigotski (1997) para o modelo social da deficiência e as das teóricas feministas para modelo social de segunda geração.	Leitura de um texto sobre a concepção biossocial da deficiência. Escrever um texto apresentando as diferenças entre o modelo médico e social da deficiência e as principais contribuições desses dois modelos.	Semana 4 03 Horas Encontro Síncrono 02 Horas indiretas 03 Horas no AVA	Texto. Atividade.	As contribuições de Vigotski para o modelo social da deficiência.	Avaliar o texto escrito e entregue como atividade.

5. Planejamento Curricular e sua relação com o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM).	Reconhecer o conceito e a importância do planejamento curricular e como se relaciona com o IFBrM	Realizar a leitura de um texto sobre adequação curricular e sobre o IFBrM. Escrever um texto relacionando a adequação curricular com a atividade docente.	Semana 5 03 Horas Encontro Síncrono 02 Horas indiretas 03 Horas no AVA	Atividade.	Adequação curricular	Avaliar o texto escrito e entregue como atividade.
6. Nível, Natureza, Intensidade e Especificidade das adequações curriculares no FAC.	Reconhecer os tipos de adequações previstas no FAC.	Realizar a leitura de um texto e também das orientações do FAC sobre os tipos de adequações. Realizar uma postagem no Fórum de compartilhamento.	Semana 6 03 Horas Encontro Síncrono 02 Horas indiretas 03 Horas no AVA	Texto. Fórum de compartilhamento.	Tipos de adequações curriculares.	Avaliar a postagem no Fórum de compartilhamento.
7. Conhecendo o Formulário de Registro de adequação curricular.	Identificar e reconhecer a importância de cada campo do formulário de adequação curricular.	Realizar a leitura das orientações do FAC Preencher um FAC e compartilhar a experiência no Fórum.	Semana 7 03 Horas Encontro Síncrono 02 Horas indiretas 03 Horas no AVA	Formulário de adequação curricular. Fórum de compartilhamento.	Formulário de adequação curricular.	Avaliar a interação do Fórum de compartilhamento
8. Oficina de Planejamento curricular: estudo de caso.	Construir a adequação curricular para os casos apresentados: estudantes com deficiência intelectual.	Preencher o formulário de adequação curricular para um dos casos apresentados. Enviar o formulário preenchido atividade.	Semana 8 03 Horas Encontro Síncrono 02 Horas indiretas 03 Horas no AVA	Atividade prática em sala de aula Atividade e Fórum de participação no AVA	Formulário de adequação Curricular. Atividade.	Avaliar a adequação curricular realizada com o tarefa.
9. Oficina de planejamento curricular: estudo de caso.	Construir a adequação curricular para os casos apresentados: estudantes com deficiência sensorial.	Preencher o formulário de adequação curricular para um dos casos apresentados. Enviar o formulário preenchido como anexo da atividade.	Semana 9 03 Horas Encontro Síncrono 02 Horas indiretas 03 Horas no AVA	Atividade prática em sala de aula Atividade e Fórum de participação no AVA	Formulário de adequação Curricular. Atividade.	Avaliar a adequação curricular realizada com o tarefa.
10. Compartilhamento das adequações construídas. Encerramento do curso.	Compartilhar as impressões sobre o processo de construção das adequações curriculares	Participar do Fórum de compartilhamento	Semana 10 03 Horas Encontro Síncrono 02 Horas indiretas 03 Horas no AVA	Fórum de Compartilhamento.	Fórum de compartilhamento	Avaliar a interação no fórum. Auto avaliação.

Apêndice G – Produto Técnico 2 – Sugestão de Formulário para Planejamento Curricular

Título: Registro de Planejamento Curricular - 2º Ciclo do Ensino Fundamental

Ano: 2020

Autores: Sheley Cristina Corrêa da Silva/Francisco Thiago Silva

Tipo de Produção: Técnica

Subtipo de Produção: Desenvolvimento de Produto

Finalidade: Trata-se de formulário para preenchimento docente, com a finalidade de registrar o planejamento curricular do estudante com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou com Altas Habilidades que estejam matriculados nos blocos iniciais do Ensino Fundamental.

Cidade: Brasília

País: Brasil

Idioma: Português

Observações: O produto técnico contém duas partes em que a primeira contém o formulário e a segunda contém as informações e instruções para o preenchimento.

PARTE 1 - REGISTRO DE PLANEJAMENTO CURRICULAR INDIVIDUALIZADO
2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

IDENTIFICAÇÃO/HISTÓRICO ESCOLAR: (até a 2ª semana letiva)

<i>1- (INSERIR NOME DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO)</i>			
2-NOME DO ESTUDANTE:			
3-DATA DE NASCIMENTO:	4-IDADE:	5-BLOCO: () BIA () 2º BLOCO	6-TURMA:
7-JUSTIFICATIVA/DIAGNÓSTICO:			

8- ANO LETIVO	9- ETAPA/TIPO DE TURMA E REDUÇÃO	10 - INSTITUIÇÃO ESCOLAR UNIDADE FEDERATIVA	11-RESULTADO FINAL				
			P	R	C	T	E

12- OBSERVAÇÕES RELEVANTES SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO:	ANO

CONTEXTO FAMILIAR, SOCIAL E CLÍNICO: (até a 2ª semana letiva)

13-ENDEREÇO RESIDENCIAL:			
14-FORMA DE LOCOMOÇÃO ATÉ A UNIDADE ESCOLAR:			
15-RESIDENTES NA MESMA CASA (NOME E PARENTESCO):			
16-ATIVIDADES RECREATIVAS E DESPORTIVAS REALIZADAS FORA DA ESCOLA:			
17-ACOMPANHAMENTO CLÍNICO OU TERAPÊUTICO:			
ANO	ACOMPANHAMENTO	USO DE MEDICAMENTO	
		SIM	NÃO

AValiação DIAGNÓSTICA/SUPORTE EDUCACIONAL: (Até o 1º mês letivo)

18-COMUNICAÇÃO E LÍNGUA ADOTADA:
19-MOBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR:
20-ATIVIDADES DE VIDA AUTÔNOMA:
21-ASPECTOS SOCIAIS:
22-APOIO EDUCACIONAL QUE O ESTUDANTE RECEBE ATUALMENTE: () INTÉRPRETE () MONITOR () EDUCADOR SOCIAL () GUIA-INTÉRPRETE
23-ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL APOIO:
24-ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL QUE O ESTUDANTE RECEBE ATUALMENTE: () AEE () EEAA () SOE () PROJETO INTERVENTIVO () REFORÇO ESCOLAR INDICAR FREQUENCIA DO ACOMPANHAMENTO:

AValiação DIAGNÓSTICA /ASPECTOS METODOLÓGICOS: (Até o 1º mês letivo)

25-MELHOR TIPO DE ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA SALA DE AULA: () AGRUPAMENTO () INDIVIDUAL () CÍRCULO () OUTRO. INFORMAR:
26-REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS: TEMPO DE REALIZAÇÃO PARA AS DIFERENTES ATIVIDADES DENTRO E FORA DE SALA: ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO:

MEMÓRIA SENSORIAL: AUDITIVA, VISUAL E TÁTIL:
MEMÓRIA DE CURTO E LONGO PRAZO:
27-OBSERVAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
28-OBSERVAÇÕES SOBRE O RACIOCÍNIO LÓGICO – MATEMÁTICO:
29-OBSERVAÇÕES DOS ASPECTOS PSICOMOTORES:

ENCAMINHAMENTOS: (Até o 1º mês letivo)

30-INDICAÇÃO DE ATENDIMENTO CLÍNICO/TERAPEUTICO: () PSICOLOGIA () FONOAUDIOLOGIA () OFTALMOLOGIA () PEDIATRIA
31-INDICAÇÃO DE REFORÇO/ACOMPANHAMENTO RESIDENCIAL: () SIM () NÃO. ESPECIFICAR:
32-INDICAÇÃO DE ATIVIDADES EXTRA-ESCOLARES: () SIM () NÃO. ESPECIFICAR:
33-INDICAÇÃO DE ATIVIDADES DE APOIO À INCLUSÃO: () SIM () NÃO

Brasília, _____ de _____ de _____

34- RESPONSÁVEIS PELO FORNECIMENTO DAS INFORMAÇÕES:			
NOME	FUNÇÃO	MATRÍCULA	ASSINATURA/RUBRICA
			Data:

35- RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE	PARENTESCO	ASSINATURA/RUBRICA
		Data:

ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL - 1º BIMESTRE

(Ao longo do ano letivo/imprimir a cada inserção)

36- CONTEÚDOS: LEVAR EM CONSIDERAÇÃO O BLOCO E A TEMPORALIDADE:	
LÍNGUA PORTUGUESA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

MATEMÁTICA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

CIÊNCIAS	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

HISTÓRIA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

GEOGRAFIA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

EDUCAÇÃO FÍSICA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

ARTES			
37-ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS (Avaliação Processual):			
38-ESTRATÉGIAS PARA PARTICIPAÇÃO EM EVENTO, PASSEIO E PROJETO INSTITUCIONAL			
EVENTO	RECURSOS	APOIO	ESTRATÉGIAS

Brasília, ____ de ____ de ____

NOME	FUNÇÃO	MATRÍCULA	ASSINATURA

RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE	PARENTESCO	ASSINATURA

ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL - 2º BIMESTRE

39 – NECESSIDADE DE AMPLIAÇÃO DE PRAZO PARA CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS PROPOSTOS NO 1º BIMESTRE

() NÃO

() SIM. JUSTIFICAR:

36- CONTEÚDOS: LEVAR EM CONSIDERAÇÃO O BLOCO E A TEMPORALIDADE:	
LÍNGUA PORTUGUESA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

MATEMÁTICA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

CIÊNCIAS	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

HISTÓRIA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

GEOGRAFIA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

EDUCAÇÃO FÍSICA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

ARTES	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

37-ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS (Avaliação Processual):

38-ESTRATÉGIAS PARA PARTICIPAÇÃO EM EVENTO, PASSEIO E PROJETO INSTITUCIONAL

EVENTO	RECURSOS	APOIO	ESTRATÉGIAS

40 -PREVISÃO DE ESTUDO DE CASO E/OU REAVALIAÇÃO:

DATA: ___/___/___

PARTICIPANTES:

JUSTIFICATIVA:

NOME	FUNÇÃO	MATRÍCULA	ASSINATURA

RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE	PARENTESCO	ASSINATURA

Brasília, ___ de _____ de _____

ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL - 3º BIMESTRE

39 – NECESSIDADE DE AMPLIAÇÃO DE PRAZO PARA CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS PROPOSTOS NO 2º BIMESTRE

() NÃO

() SIM. JUSTIFICAR:

36- CONTEÚDOS: LEVAR EM CONSIDERAÇÃO O BLOCO E A TEMPORALIDADE:

LÍNGUA PORTUGUESA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

MATEMÁTICA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

CIÊNCIAS	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

HISTÓRIA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

GEOGRAFIA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

EDUCAÇÃO FÍSICA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

--	--

ARTES	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

37-ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS (Avaliação Processual):

38-ESTRATÉGIAS PARA PARTICIPAÇÃO EM EVENTO, PASSEIO E PROJETO INSTITUCIONAL			
EVENTO	RECURSOS	APOIO	ESTRATÉGIAS

Brasília, ____ de _____ de _____

NOME	FUNÇÃO	MATRÍCULA	ASSINATURA

RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE	PARENTESCO	ASSINATURA

ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL - 4º BIMESTRE

39 – NECESSIDADE DE AMPLIAÇÃO DE PRAZO PARA CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS PROPOSTOS NO 3º BIMESTRE () NÃO () SIM. JUSTIFICAR:

36- CONTEÚDOS: LEVAR EM CONSIDERAÇÃO O BLOCO E A TEMPORALIDADE:	
LÍNGUA PORTUGUESA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

MATEMÁTICA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

CIÊNCIAS	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

HISTÓRIA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

GEOGRAFIA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

EDUCAÇÃO FÍSICA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

ARTES	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS

37-ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS (Avaliação Processual):

38-ESTRATÉGIAS PARA PARTICIPAÇÃO EM EVENTO, PASSEIO E PROJETO INSTITUCIONAL

EVENTO	RECURSOS	APOIO	ESTRATÉGIAS

41-PARA ESTUDANTES DO 2º ANO DO BIA OU 1º ANO DO 2º BLOCO - SUGESTÃO DE TEMPORALIDADE (AMPLIAÇÃO DO PRAZO PARA CURSAR O BLOCO)?

() NÃO

() SIM. JUSTIFICAR E INDICAR O PRAZO.

42-OBSERVAÇÃO PARA CONTINUIDADE DO CONTEÚDO DO ANO LETIVO SEGUINTE E/OU QUANDO FOR O CASO DE ALTERAÇÃO OU SUBSTITUIÇÃO DOCENTE

43- DEMAIS OBSERVAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS.

44-RESULTADO FINAL

P	R	C	T	E

Brasília, _____ de _____ de _____

NOME	FUNÇÃO	MATRÍCULA	ASSINATURA

RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE	PARENTESCO	ASSINATURA

PARTE 2 - ORIENTAÇÕES PARA PREENCHIMENTO

O Registro do Planejamento Curricular deve ser feito coletivamente ainda que de forma assíncrona. A inserção das informações deve ser feita preferencialmente no computador para que seja possível retirar ou acrescentar campos para melhor adequação ao caso de cada estudante e para que possa ser facilmente compartilhado com os participantes do processo e com outras instituições escolares e profissionais.

O Registro do Planejamento Curricular deve receber apenas as informações que forem relevantes para o sucesso pedagógico do estudante, evitando atribuir expressões e termos que possam sugerir discriminação, rótulos e/ou preconceito.

O Registro do Planejamento Curricular é um instrumento que irá permitir o acompanhamento do processo de desenvolvimento dos estudantes com diferentes perfis e tempos de aprendizagem, além da continuidade das estratégias e metodologias adotadas pelo docente e escola.

A Educação Especial numa perspectiva da Educação Inclusiva postula a adoção do modelo social de deficiência, que torna-se evidente a partir das barreiras impostas pelo meio ao qual a Pessoa com Deficiência está presente. Assim, torna-se imprescindível que todos os profissionais da escola estejam cientes das estratégias utilizadas para sobrepor as barreiras, principalmente as atitudinais. Desse modo, o Registro do Planejamento Curricular apresenta a indicação do responsável pelo preenchimento e/ou pela garantia de realização, além do prazo máximo que deve ser considerado para esse preenchimento, uma vez que essa proposta de produto técnico foi elaborada pensando-se no planejamento curricular ao longo do ano letivo.

Considerando-se que a criança está sendo inserida pela primeira vez na instituição de ensino, é necessário que o secretário escolar solicite à família ou à escola anterior o máximo de informações sobre o histórico escolar do estudante. Essas informações devem ser repassadas para o docente já registradas no Formulário de Registro do Planejamento Curricular ou em arquivo separado para que o docente possa inserir no formulário.

1º passo: Recebimento da criança na instituição escolar a ser observado pela equipe gestora e secretaria escolar.

O planejamento curricular deve iniciar antes mesmo da criança chegar na escola. Durante o período da estratégia de matrícula a escola já tem conhecimento das crianças que vai receber no ano letivo seguinte. Assim, será necessário planejar a turma que vai recebe-la considerando o espaço, turno, quantidade de estudantes e características individuais para que o trabalho do docente de forma mediada e individualizada seja viável em relação ao estudante com diferentes

perfis e tempos de aprendizagem, além dos ajustes arquitetônicos no ambiente escolar que sejam indispensáveis;

Identificar os apoios necessários para permanência da criança: monitor, intérprete, educador social, guia-intérprete, conforme a especificidade da criança.

Identificar os Serviços de Apoio que será necessário para a criança: Sala de Recursos, SOE, SEAA,

2º passo: Planejamento Curricular Institucional:

O planejamento curricular inicial para a instituição escolar, deve conter as metas da escola em relação a aprendizagem de todos os estudantes. Desse modo, deverá contemplar também os estudantes com diferentes perfis de aprendizagem. As metas são traçadas e os conteúdos selecionados planejados de acordo com elas. Esse planejamento também deve levar em consideração a etapa seguinte que os estudantes vão cursar.

Ex.: socialização, alfabetização, interpretação e produção de texto; operações matemáticas.

Outro passo importante no planejamento curricular diz respeito a escolha de turma pelos professores. É preciso orientar o grupo docente a respeito do compromisso com a turma onde o estudante com diferentes perfis de aprendizagem e apresentar o apoio ofertado pela escola, para que o docente possa ter conhecimento dos desafios aos quais precisa estar preparado.

Ex.: Um exemplo muito prático e comum é quando o estudante é recebido pela escola com indicação de acompanhamento de monitor, entretanto, por não ter a disponibilidade desse profissional na rede, o estudante fica sem o acompanhamento, ou recebe apoio de um educador social, que em muitas situações não tem o treinamento, a autonomia ou mesmo a compreensão das habilidades que sua função exige. Portanto, o professor que quiser trabalhar com esse estudante precisa estar ciente de que essas situações possam acontecer e de que será necessário gerir e conduzir o trabalho de forma a respeitar os direitos de aprendizagem do estudante.

Para dirimir quaisquer dúvidas, o quadro abaixo deve ser considerado, principalmente na seleção dos conteúdos das diferentes áreas. É necessário que seja considerado, para o preenchimento do formulário o modelo de organização em ciclos e blocos no ensino fundamental, uma vez que possibilita o planejamento de possíveis alterações temporais com maior coerência do que o que possibilita a organização seriada.

A seguir, serão apresentadas as orientações para preenchimento de cada campo, conforme a numeração que recebem, assim como as justificativas que se fizerem necessárias.

Etapa	EDUCAÇÃO INFANTIL					ENSINO FUNDAMENTAL									ENSINO MÉDIO					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
Ciclo	1º CICLO					2º CICLO					3º CICLO				1º S	2º S	1º S	2º S	1º S	2º S
Bloco						BIA			2º BI		1º BI		2º BI							
Ano	B1	B2	M 1	M 2	1º P	2º P	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª série	2ª série	3ª série		
Oferta	Creche		Creche CEI		CEI		EC CEF					CEF CEd				CEd CEM				

IDENTIFICAÇÃO E HISTÓRICO ESCOLAR – Campos 1 ao 11

(até a 2ª semana de aula)

Campos para Diagnóstico Inicial do Estudante. Dados fornecidos pela secretaria escolar, podendo ser preenchido diretamente na ficha pelo Secretário Escolar ou disponibilizados por ele para que o docente preencha.

Campo 1: preencher com o nome da instituição escolar que o estudante está matriculado

Campo 2: Nome completo do estudante

Campo 3: Data de Nascimento do estudante

Campo 4: Colocar a idade atual do estudante

Campo 5: Marcar o bloco que o estudante está matriculado (Bloco Inicial de Alfabetização – BIA 1º ao 3º ano de escolarização) 2º Bloco (4º e 5º ano de escolarização)

Campo 6: Indicar a identificação da turma do estudante

Campo 7: Indicar o diagnóstico clínico que o estudante recebeu, ou, no caso de não haver diagnóstico, justificar a indicação de planejamento curricular individualizado.

Campos 8, 9, 10, 11: Completar a tabela de escolarização do estudante, caso seja a primeira vez que o documento está sendo produzido, os responsáveis devem indicar os dados do estudante desde seu primeiro ano de escolarização. No campo 8, deve-se preencher o ano da escolarização, no campo 9 o tipo de turma, e se houve redução, indicar o quantitativo de estudantes. No campo 10 indicar a escola e unidade federativa onde o estudante esteve matriculado e no campo 11, indicar o resultado final naquele ano letivo sendo que as iniciais P, R, C, T, E indicam respectivamente, Promovido, Retido, Cursando, Transferido ou Evadido. Caso o estudante venha transferido de outra unidade escolar depois de iniciado o ano letivo, outro campo deve ser inserido com o mesmo ano e a instituição atual do estudante.

Abaixo, indicamos um exemplo de preenchimento:

8- ANO LETIVO	9- ETAPA/TIPO DE TURMA E REDUÇÃO	10 - INSTITUIÇÃO ESCOLAR UNIDADE FEDERATIVA	11-RESULTADO FINAL				
			P	R	C	T	E
2015	Educação Precoce	Centro de Ensino Especial Beija Flor Brasília – DF	x				
2016	Creche - Classe Comum	CEPI – Andorinha – Taguatinga – DF	x				
2017	BIA - Classe Comum Inclusiva – 24 estudantes	Escola Classe Pardal – Ceilândia DF	x				
2018	BIA – Classe Comum	Escola Classe Arara Azul – Águas Lindas de Goiás – GO	x				
2019	BIA – Classe Comum	Escola Classe Arara Azul – Águas Linda de Goiás – GO			x		
2020	BIA - Classe de Integração Inversa – 15 estudantes	Escola Classe Sabiá – Planaltina – DF				x	
2020	BIA – Classe Comum	Escola Classe João de Barro – Paranoá-DF					

No exemplo acima, podemos perceber que a criança teve seu Bloco Inicial de Alfabetização estendido para 4 anos, sendo que em 2019 foi aplicada uma temporalidade que permitiu que ela continuasse cursando o BIA em 2020. Observa-se também que em 2020 a criança foi transferida para outra instituição de ensino, sendo que a transferência não permitiu que sua classe de integração inversa a acompanhasse. Essa é uma situação que deve ser alertada aos familiares da criança, uma vez que esse é um planejamento feito no ano anterior e que muitas vezes não é possível conseguir a mesma enturmação na escola para onde for transferida.

Campo 12: Inserir informações que sejam relevantes para o professor que irá acompanhar a criança futuramente. Pode ser preenchido pelo secretário, professor regente, professor da sala de recursos e/ou por outros profissionais que acompanharam o estudante durante o ano de registro.

Abaixo descrevemos algumas observações que podem ser registradas:

Adaptou-se facilmente à rotina e espaço escolar? Foi infrequente? Teve faltas excessivas? A redução de turma foi adequada? Tinha apoio: intérprete/monitor/educador/guia intérprete? Teve adequação de Temporalidade? Teve atendimento na sala de recursos? Passou por avaliação da EEAA? Recebeu acompanhamento de apoio à inclusão? Teve atendimento na sala de AH/S? Teve atendimento na sala de Apoio? Teve acompanhamento do SOE? Houve interrupção nos medicamentos? Houve atividades desportivas ou recreativas extraescolares? Foi ofertado reforço Escolar? Foram realizados projetos de intervenção? Houve modificação significativa de comportamento? A que motivo pode ser associada a mudança?

Ao preencher o campo, deve-se atentar-se para a relevância pedagógica da informação, para que o professor do ano seguinte possa compreender o processo de escolarização, de modo a manter ou modificar as estratégias e metodologias adotadas.

Torna-se importante o registro dessas informações até a 2ª semana de matrícula do estudante, para que o docente tenha condições de realizar as devidas diagnoses e avaliações, assim como as informações sobre o contexto familiar, social e clínico do estudante equivalentes aos campos 13 a 17 a seguir.

CONTEXTO FAMILIAR, SOCIAL E CLÍNICO

(até a 2ª semana de aula)

Campo 13: Informar o endereço residencial da criança.

Campo 14: Indicar se a criança vai de casa até a escola utilizando transporte escolar, a pé ou se é levado de carro.

Campo 15: Indicar se a criança mora com os pais na mesma casa, se possui irmãos e se há mais pessoas que moram com a família

Campo 16: indicar se a criança realiza atividade físicas no turno contrário ao que estuda e se não realiza também.

Campo 17: indicar os acompanhamentos clínicos e terapêuticos (fonoaterapia, psicoterapia, terapia ocupacional, outros) que a criança frequenta, bem como se faz uso de medicamento.

Essas informações são importantes para que a escola possa organizar os atendimentos ofertados no contraturno. Também indicam pequenas adaptações que podem ser realizadas devido ao deslocamento da criança de casa até a escola, além de situações familiares que podem interferir em comportamentos e rendimento escolar dos estudantes. A indicação de uso de medicamentos também podem explicar as mudanças de alguns comportamentos.

Pode ser preenchido pelo secretário, professor regente, professor da sala de recursos e/ou por outros profissionais que acompanharam o estudante durante o ano de registro, de modo que o professor regente não seja o único responsável pela investigação dessas informações.

AValiação DIAGNÓSTICA: SUPORTE EDUCACIONAL

(até o 1º mês de aula)

Informações preenchidas pelo professor regente com o auxílio do professor da sala de recursos e/ou por outros profissionais que acompanharam possam identificar as habilidades e sugerir estratégias para o professor regente.

Campo 18: Quando for o caso, indicar o modo como a criança se comunica, por libras, se utiliza Braille se precisa de comunicação alternativa em caso de crianças autistas. Caso a criança não utilize outras formas de comunicação, o campo não precisa ser preenchido.

Campo 19: indicar se a criança faz uso de cadeira de rodas, órteses, próteses. Se necessita de acompanhamento de monitor para locomoção. Se necessita de organização diferenciada da sala de aula para facilitar sua locomoção. Caso a criança não necessite, o campo não precisa ser preenchido.

Campo 20: indicar se há necessidade de se trabalhar as atividades de vida autônoma, relatando estratégias utilizadas para superação das dificuldades. Ex. Uso de tênis sem cadarço no ambiente escolar, por não ter ainda habilidade de amarrar diminuindo o risco de quedas. Necessidade de acompanhamento ao banheiro para auxílio nas atividades de higiene e estratégias utilizadas para superação das possíveis barreiras. Caso a criança não necessite, o campo não precisa ser preenchido.

Campo 21: indicar se o estudante apresenta boa socialização com seus pares e que estratégias foram utilizadas para a boa convivência, respeitando características individuais como timidez ou a falta dela. Avaliar se e quais atividades o estudante prefere realizar individualmente e as que não consegue realizar em grupo, indicando estratégias de socialização e compartilhamento no ambiente escolar. Indicar o que precisa de maior encorajamento e incentivo.

Campo 22: marcar um x no tipo de profissional de apoio que o estudante recebe.

Campo 23: indicar em que situações atua com o estudante e a forma de atuação de apoio. Se senta-se ao lado da criança ou se fica mais afastado. Relatar como o estudante se comporta em relação ao apoio e possíveis estratégias para mudança. Se o estudante não quer ajuda, ou se é dependente demais. Se sente-se envergonhado.

Campo 24: indicar os serviços de apoio educacional que o estudante recebe no ambiente escolar.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – ASPECTOS METODOLÓGICOS

(Ao longo do 1º Mês Letivo)

Informações preenchidas pelo professor regente com o auxílio do professor da sala de recursos e/ou por outros profissionais que acompanharam possam identificar as habilidades e sugerir estratégias para o professor regente.

Campo 25: Indicar que tipo de organização espacial da sala de aula, atende melhor o estudante, na maioria das atividades. Importante ressaltar que todas as organizações devem ser

utilizadas, entretanto, deve-se indicar apenas aquela à qual o estudante sente-se melhor adaptado.

Campo 26: indicar as estratégias utilizadas para que o estudante consiga realizar as atividades propostas dentro e fora da sala de aula. Se necessita de tempo maior para realização, se precisa de intervalos para concluir, se consegue realizar poucas atividades durante o tempo de aula. Observar tempo de realização para as atividades propostas: escrita, cópia do quadro, avaliação, desenho, atividades orais, atividades motoras e as atividades realizadas fora da sala de aula constituem-se importantes estratégias no desenvolvimento de algumas habilidades. Indicar a frequência e intensidade de mediação individualizada docente e estratégias para oferta-la.

Também é importante registrar as estratégias para atenção, concentração e envolvimento da criança na atividade realizada.

Indicar as habilidades de memorização de curto e longo prazo do estudante e estratégias que utilizem as diferentes percepções.

Campo 27: indicar se o processo de alfabetização está concluído ou se está obtendo avanços. Indicar estratégias na sala de aula.

Campo 28: indicar as principais estratégias utilizadas para que o estudante consiga realizar as operações matemáticas e a resolução de situações problema.

Campo 29: indicar as habilidades psicomotoras adquiridas e as estratégias utilizadas para desenvolvimento das que ainda não possui totalmente desenvolvidas, se for o caso. Noções de lateralidade, dentro e fora, grande e pequeno, maior e menor, utilização de objetos e realização de atividades de coordenação motora fina.

ENCAMINHAMENTOS

(Ao longo do 1º Mês Letivo)

Informações preenchidas pelo professor regente com o auxílio do professor da sala de recursos e/ou por outros profissionais que acompanharam o estudante.

Campo 30: indicar se identificou dificuldades na fala, ou visão da criança, bem como comportamentos e sintomas que possam necessitar de atuação médica e/ou psicológica. Deve-se destacar que essas indicações são para orientação da família para que ela possa buscar os atendimentos, não sendo de responsabilidade do psicólogo escolar o atendimento e acompanhamento clínico do estudante.

Campo 31: indicar os tipos de acompanhamento residencial a criança pode necessitar para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e/ou emocionais, caso sejam identificadas dificuldades associadas. Podem ser indicadas reforço escolar residencial realizado

pela família, indicação de atividades para serem realizadas pelo estudante juntamente com sua família. Ou mesmo orientações para melhor organização e acompanhamento da escolarização do estudante pela família.

Campo 32: indicar a realização de atividades extraescolares que possam desenvolver habilidades pouco desenvolvidas pelo estudante. Podem ser sugeridas atividades esportivas, brincadeiras, cursos que venham a contribuir com o aprimoramento e desenvolvimento das habilidades.

Campo 33: indicar a necessidade das atividades do apoio à inclusão. Trata-se atendimento ofertado nos Centros de Ensinos Especiais para estudantes que estão matriculados na rede regular de ensino e que ainda necessitam desenvolver habilidades de vida autônoma. Indicar se não houver necessidade.

Campo 34 e 35: assinatura de todos que participaram do fornecimento das informações. Necessária a assinatura do responsável para que possa conferir e confirmar se as informações correspondem ao histórico do estudante.

Não esquecer de datar o documento no dia da última assinatura.

ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

(Ao longo do ano letivo)

Os campos 36, 37 e 38 descritos abaixo, repetem-se a cada um dos 4 bimestres letivos.

Campo 36: Descrever os objetivos e conteúdos previstos para o estudante conforme a análise das Avaliações Diagnósticas realizadas ao longo do 1º Bimestre ou mesmo os registros anteriores. É importante que todos os Bimestres sejam registrados, com possibilidade de modificação ao longo do ano. Excepcionalmente, o 1º Bimestre termina seu registro no último dia, os demais bimestres devem ser preenchidos logo que se inicie.

Campo 37: Registrar as estratégias avaliativas utilizada e a utilizar para que o estudante possa demonstrar os conhecimentos e habilidades que conseguiu desenvolver. Levar em consideração as Avaliações Diagnósticas realizadas ao longo do 1º Bimestre, ou mesmo os registros anteriores.

Campo 38: Registrar a organização que a instituição de ensino utilizou, utiliza e utilizará nos eventos previstos no calendário escolar e PPP para assegurar a participação do estudante com dificuldades de mobilidade, comunicação, insegurança familiar, comportamentos que necessitam de acompanhamento, entre outros. Deve ser indicado o evento, os recursos disponibilizados, os profissionais de apoio necessários e as estratégias adotadas. Abaixo apresentamos um exemplo de preenchimento do campo. Deve ser preenchido a cada bimestre durante o planejamento da atividade.

EX.: Estudante com dificuldade de mobilidade/uso de cadeira de rodas e mãe que não autoriza a ida do estudante.

38 - ESTRATÉGIAS PARA PARTICIPAÇÃO EM EVENTO, PASSEIO E PROJETO INSTITUCIONAL			
EVENTO/ PARTICIPAÇÃO	RECURSOS	APOIO	ESTRATÉGIAS
Passeio ao Zoológico	Ônibus acessível	Monitor/Educador Social/ Familiar	Escuta sensível e esclarecimento de possíveis dúvidas sobre a importância da participação do estudante; Sugerir o acompanhamento da mãe ou de alguém da família;

O Campo 39 está presente a partir do 2º bimestre

Campo 39: indicar se haverá necessidade de reprogramação do conteúdo letivo. É comum que ocorra equívoco do professor, no sentido de buscar os mesmos resultados dos demais estudantes no mesmo período de tempo. Assim, o professor deve justificar o que ocasionou a reprogramação a partir do 2º bimestre.

O campo 40 está presente apenas no 2º Bimestre

Campo 40: indicar necessidade de estudo do caso do estudante. Deve-se deixar registrado a data de realização e os profissionais que precisam estar presentes no estudo. O estudo de caso deve ser realizado nos casos em que haverá modificações significativas do planejamento curricular individual para o ano vigente ou para o ano seguinte e/ou quando há necessidade de reavaliação do estudante pela EEAA. Podem participar do estudo de caso todos os profissionais escolares que o acompanham, a família e profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem em função de coordenação intermediária. Deve-se justificar a realização do estudo de caso e durante sua realização, ajusta as estratégias para matrícula do ano seguinte.

Os Campos 41, 42 E 43 estão presentes apenas no 4º Bimestre.

Campo 41: indicar a necessidade de ampliação do prazo para conclusão do bloco. Essa possibilidade é contemplada pela lei... e deve ser considerada quando a criança alcançou poucos avanços para o previsto para o bloco que cursa. Também deve ser considerado em função do tempo de aprendizagem do estudante. Cada estudante apresentará fatores pessoais, sociais, familiares, históricos, econômicas e outros que podem influenciar no seu aproveitamento escolar. É importante que a instituição escolar considere as estratégias para que o estudante possa superar essas barreiras e que esses fatores não sirvam de justificativa para o fracasso escolar.

Ao final do 2º ano do BIA ou do 1º ano do 2º bloco o professor deve indicar se haverá necessidade de ampliação do tempo para conclusão do bloco. Essa ampliação deverá ser

considerada no ano letivo seguinte, quando, se for preciso realiza-la, deverá ser registrada até o final do 2º Bimestre letivo do 3º ano do BIA ou do 2º ano do 2º Bloco, quando a ampliação é permitida por lei. Desse modo, torna-se importante registrar a reorganização dos conteúdos do Bloco que o estudante terá ampliado ao longo do tempo previsto. A instituição escolar deverá indicar o particionamento dos conteúdos ou a priorização de disciplinas.

Campo 42: indicar, quando for o caso, as observações a respeito da continuidade do conteúdo curricular. Deve ser preenchido nos casos em que se marcou o campo 40 e o estudante terá o conteúdo reorganizado. Também pode ser preenchido nos casos em que há alteração ou substituição docente, quando o profissional substituto julgar necessidade de alteração do conteúdo. Nesse caso, o docente substituto deve justificar e apresentar a alteração que será realizada.

Campo 43: campo destinado para registro de encaminhamentos sugeridos para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do estudante e que não tenham sido contemplados nos campos anteriores.

Campo 44: indicar o resultado final do estudante. Em caso de Evasão ou Transferência, o campo deve ser movido para o bimestre correspondente à saída do estudante. O docente deve marcar um x na opção.

ANEXOS

Anexo A – Formulário de Adequação Curricular versão 2019



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

FORMULÁRIO DE REGISTRO SEMESTRAL DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

O Formulário de Registro das Adequações visa descrever a organização dos conteúdos, os objetivos para as aprendizagens, as estratégias metodológicas e de avaliação para as aprendizagens, destinado aos estudantes da Educação Especial que estão incluídos em Unidades Escolares de Ensino Regular.

As adequações curriculares constituem como possibilidades educacionais, frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todo esse público. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas da adequação progressiva do currículo implementado no ensino regular, buscando garantir que os estudantes com necessidades educacionais especiais participem da programação geral da escola, igual a qualquer outro estudante, entretanto, considerando as especificidades que as suas necessidades possam requerer (MEC/SEESP, 2003).

As Diretrizes de Avaliação Educacional aprovadas pelo CEDF fundamentam, instrumentalizam e orientam a prática dos profissionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal posicionando-se em defesa da função formativa da avaliação. O Currículo de Educação Básica da SEDF propõe a superação de uma organização de conteúdos prescritiva, linear, hierarquizada, fragmentada e descontextualizada. Toda adequação curricular deve ser situada social, histórica e culturalmente. É necessário ressaltar que as adequações devem estar em consonância com o Currículo em Movimento que foi concebido a partir de uma perspectiva de educação integral, que concebe e valoriza o ser humano em sua multidimensionalidade e se desenvolve pautada pelos eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade, dentre outros.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendendo a educação como fenômeno de experiências significativas, organizadas didaticamente pela escola. A aprendizagem não ocorre solitariamente, mas na relação com o outro, favorecendo a crianças, jovens e adultos a interação e a resolução de problemas, questões e situações na “zona mais próxima do nível de seu desenvolvimento”. A possibilidade de o estudante aprender em colaboração pode contribuir para seu êxito, coincidindo com sua “zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKY, 2001, p. 329). Assim, aprendizagem deixa de ser vista como uma atividade isolada e inata, passando a ser compreendida como processo de interações de estudantes com o mundo, com seus pares, com objetos, com a linguagem e com os professores num ambiente favorável à humanização. E a Pedagogia Histórico-Crítica esclarece sobre a importância dos sujeitos na construção da história. Sujeitos que são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza.

Autores: Nara Liana Pereira-Silva, Giselda B. Jordão de Carvalho, Márcia Silveira da Costa Benetti, Márcia Cabral dos Santos & Márcia Cristina Lima Pereira

A adequação curricular na perspectiva inclusiva e a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) é complementar à Classificação Internacional de Doenças (CID) e está prevista no currículo escolar, contribuindo para superar o enfoque negativo da deficiência e devem ser consideradas na elaboração das estratégias de avaliação para as aprendizagens dos estudantes com Deficiência, TGD e Altas Habilidades.

O quadro abaixo apresenta norteadores básicos para elaboração das adequações considerando o contexto escolar:

Adequações organizativas: têm um caráter facilitador do processo educacional.
➤ Tipo de agrupamento de estudantes
➤ Organização didática da aula
➤ Organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas.
Adequações dos objetivos de aprendizagem:
➤ Priorização de objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do estudante
➤ Eliminação de objetivos de acordo com as necessidades do estudante
➤ Acréscimo de objetivos, considerando as necessidades do estudante.
Adequações aos conteúdos:
➤ Priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores.
➤ Sequenciamento pormenorizado de conteúdos que requeiram processos gradativos de menor à maior complexidade das tarefas, atendendo à <u>equência</u> de passos, à ordenação da aprendizagem etc.
➤ Priorização da aprendizagem e retomada de determinados conteúdos para garantir o seu domínio e a sua consolidação.
➤ Eliminação de conteúdos menos relevantes, secundários, para dar enfoque mais intenso e prolongado a conteúdos considerados básicos e essenciais no currículo.
Adequações metodológicas e didáticas: realizam-se por meio de procedimentos técnicos metodológicos, estratégias de ensino para a aprendizagem, atividades, programas específicos para os estudantes etc.
Adequações na temporalidade: referem-se à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos e ao período para alcançar determinados objetivos.
Adequações avaliativas: consistem em adequações individuais dentro da programação regular, considerando se os objetivos para as aprendizagens, os conteúdos e os critérios de avaliação para responder às necessidades de cada estudante.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Políticas Educacionais Transversais

FORMULÁRIO DE REGISTRO DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES - ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este formulário deverá ser preenchido pelo professor regente em articulação com o professor do Atendimento Educacional Especializado (SERVIÇOS, RECURSOS) que atuam junto ao estudante público da Educação Especial de acordo com a Etapa ou modalidade/Ciclo/Bloco/Ano de matrícula.

1. IDENTIFICAÇÃO DO (DA) ESTUDANTE:

Nome completo do (da) estudante:	Data de nascimento:
Modalidade/Ano / Turma / Turno:	Idade:
Endereço:	Telefone dos responsáveis:
Filiação:	Período de vigência das adequações:
Diagnóstico do (da) estudante:	
Professor(es) regentes:	

2. DESCRIÇÃO SUCINTA SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO (DA) ESTUDANTE:

Descrever o percurso de escolarização, considerando os atendimentos por etapas e modalidades do AEE. Ex: Educação Precoce, Classe Especial, Integração Inversa, Turmas Inclusivas, Classe Bilíngue, etc. É importante mencionar, quando possível, o nome das unidades escolares que o/a estudante frequentou, bem como a cidade de origem de cada UE, considerando aquelas que se situam, inclusive, fora do Distrito Federal.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Políticas Educacionais Transversais

3. ATENDIMENTOS E/OU TRATAMENTOS TERAPÊUTICOS OU CLÍNICOS (Ex.: fonoaudiologia, psicoterapia, terapia ocupacional, neurologia, psiquiatria, equoterapia, natação e demais atividades esportivas, atendimento psicopedagógico, modalidades do AEE)

3.1. Quais atendimentos terapêuticos e/ou clínicos o estudante recebeu?

3.2. Quais os atendimentos terapêuticos e ou clínicos o aluno recebe atualmente?

3.3. Faz uso de medicação? ()S ()N – Qual(is)?

4. HABILIDADES BIOPSIKOSSOCIAIS:

4.1. Comunicação (Descrever de que forma o/a estudante estabelece a comunicação -expressão e interpretação- entre estudante-estudante, estudante-professor e estudante-demais servidores, a depender da particularidade de cada um, podendo ser por meio da LIBRAS, linguagem corporal, oral, gestual, digital, etc assim como, por meio da linguagem escrita, seja por meio do Sistema Braille, Português escrito, desenhos, entre outros.)



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Políticas Educacionais Transversais

6. ADEQUAÇÃO DE TEMPORALIDADE (Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, art. 201, §1º e 2º)

7. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (de acordo com a área do conhecimento):

8. ADEQUAÇÕES CURRICULARES (Este campo deverá ser preenchido a cada bimestre)

ETAPA: () Educação Infantil () Ensino Fundamental - Anos Iniciais () Ensino Fundamental - Anos Finais () Ensino Médio

Período de vigência da Adequação Curricular (bimestral): ____ BIMESTRE ____ / ____ / ____ a ____ / ____ / ____



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Políticas Educacionais Transversais

9. Áreas do conhecimento/Componentes Curriculares (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas ou outras):

PROFESSOR RESPONSÁVEL:

Objetivos para as aprendizagens (Descrever o foco principal do processo de ensino-aprendizagem)	Conteúdos/Unidades Didáticas (Mencionar os conteúdos a serem trabalhados)	Estratégias Pedagógicas/ Recursos Didáticos	Estratégias de Avaliação para a aprendizagem (portfólios, observações e anotações das potencialidades, desenhos, diário de bordo, linha do tempo, etc)

10. DESCRIÇÃO DOS ENCAMINHAMENTOS (Considerando os diferentes contextos)

Escolar: _____

Familiar: _____

Outros: _____

Anexo B – Parecer do Comitê de Ética de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Planejamento Curricular e Deficiência Intelectual: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental.

Pesquisador: SHELEY CRISTINA CORREA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20721119.3.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.720.904

Apresentação do Projeto:

Projeto intitulado "Planejamento Curricular e Deficiência intelectual: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental". Pesquisa realizada no âmbito de trabalho de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE/UnB). A instituição a ser pesquisada é a CRE Brazlândia, onde os professores deverão ser pesquisados. Resumo apresentado pela pesquisadora: "Essa pesquisa traz como objetivo central compreender de que maneira o professor regente planeja o currículo escolar para os estudantes com deficiência intelectual dos anos iniciais, no preenchimento do formulário de adequação curricular. Para isso, pretende estudar o caso de uma unidade escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal, investigando de que forma se dá o preenchimento desse formulário, utilizando-se, como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa por meio do procedimento de Estudo de caso (YIN, 2001). A pesquisa pretende analisar o processo de construção e preenchimento do instrumento por meio de análises documentais, questionários e entrevistas com os diversos atores escolares. Para tanto, a pesquisa adotará como referencial teórico, as contribuições de Sacristán(2017), Silva(2011), Saviani(2013), Libâneo(2001) e Veiga(2007) sobre currículo e organização do trabalho pedagógico, além de se valer da perspectiva da diversidade cultural dos estudos de Moysés(2001), Freire(1996), Candau(2012) e Mantoan(2003)".

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.720.904

Objetivo da Pesquisa:

"Essa pesquisa traz como objetivo central compreender de que maneira o professor regente planeja o currículo escolar para os estudantes com deficiência intelectual dos anos iniciais, no preenchimento do formulário de adequação curricular."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora menciona que os riscos previstos são baixos para os indivíduos a serem pesquisados e acrescenta que se compromete a cancelar a pesquisa e comunicar ao CEP/CHS caso identifique algum desconforto ou constrangimento por parte dos mesmos.

O benefício apontado é a possibilidade de alteração na visão de mundo e/ou da realidade pesquisada por parte dos participantes, no caso, os professores da unidade em questão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

No tocante aos aspectos éticos, a pesquisa está de acordo com as Resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Recomendações:

Recomenda-se apenas à pesquisadora esclarecer porque a autorização apresentada menciona acesso aos "pais e aos estudantes", sendo que os pesquisados serão somente os docentes. Ademais, destacamos o Termo de Aceite pela unidade a ser pesquisada, uma vez que a pesquisadora apresenta apenas uma Autorização para a realização da pesquisa, por parte da Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa/Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE, e dirigida à CRE [XXXXXXXXXX]. Nessa autorização, entretanto, é apontada a necessidade de autorização do gestor da unidade para que se possa realizar a coleta dos dados e obter o acesso à escola.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1406164.pdf	11/09/2019 12:03:49		Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.720.904

Cronograma	cronograma_coleta_dados.pdf	11/09/2019 12:02:38	SHELEY CRISTINA CORREA DA SILVA	Aceito
Outros	lattes_francisco_thiago_silva.pdf	05/09/2019 23:06:25	SHELEY CRISTINA CORREA DA SILVA	Aceito
Outros	lattes_sheley.pdf	05/09/2019 23:02:50	SHELEY CRISTINA CORREA DA SILVA	Aceito
Outros	uso_de_documentos.pdf	05/09/2019 23:00:13	SHELEY CRISTINA CORREA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	carta_revisao_etica_datada.pdf	05/09/2019 22:59:22	SHELEY CRISTINA CORREA DA SILVA	Aceito
Outros	instrumentos_de_pesquisa.pdf	05/09/2019 22:36:29	SHELEY CRISTINA CORREA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/09/2019 22:35:13	SHELEY CRISTINA CORREA DA SILVA	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	05/09/2019 22:20:00	SHELEY CRISTINA CORREA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Mestrado_considera_banca_para_comite_etica.pdf	28/08/2019 19:29:08	SHELEY CRISTINA CORREA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_preenchida.pdf	28/08/2019 19:15:47	SHELEY CRISTINA CORREA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	26/08/2019 17:22:03	SHELEY CRISTINA CORREA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 23 de Novembro de 2019

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Anexo C – PNEE 2020 - Minuta apresentada para debate público em 2018

(O texto foi inserido exatamente como recebido para discussão)

Ministério da Educação
**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
 ESPECIAL**

SETEMBRO DE 2018

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u>	208
<u>INTRODUÇÃO</u>	209
<u>1. PRINCÍPIOS</u>	211
<u>2. MARCO LEGAL E REGULATÓRIO</u>	214
<u>3. CENÁRIO ATUAL</u>	215
<u>4. FINALIDADES E OBJETIVOS</u>	228
<u>5. ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL</u>	229
<u>6. SERVIÇOS E RECURSOS ESPECIALIZADOS</u>	231
<u>7. DIRETRIZES</u>	237
<u>7.1. Sistemas de ensino:</u>	238
<u>7.2. Escolas de educação básica</u>	239
<u>7.3. Instituições de ensino superior</u>	242
<u>7.4. Formação de educadores</u>	242
<u>7.5. Identificação dos estudantes para oferta de serviços e recursos de Educação Especial:</u>	243
<u>7.6. Integração família-escola</u>	244
<u>7.7. Planejamento individual na escola</u>	244
<u>7.8. Resultados da aprendizagem</u>	245
<u>7.9. Responsabilização do Estado, da Família e da Sociedade para a educação</u>	247
<u>7.10. Intersetorialidade e atuação local em rede</u>	247
<u>7.11. Avaliação e Monitoramento da Política</u>	248
<u>7.12. Pesquisas e inovações na área educacional</u>	249
<u>GLOSSÁRIO DE TERMOS</u>	250

Em discussão

APRESENTAÇÃO

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, apresenta para debate público o texto da Política Nacional de Educação Especial: Inclusiva, Equitativa e ao Longo da Vida, atualizada das versões anteriormente implementadas, para atenção aos estudantes apoiados pela Educação Especial. As mudanças processadas na educação nos últimos anos vêm exigindo normativos que respondam à realidade social, fundamentados no diálogo franco e crítico em sociedade, contribuindo para reflexões, decisões e processos construtivos que tenham como resultado políticas públicas educacionais efetivas.

O texto aqui apresentado é resultante de visitas técnicas nas cinco regiões brasileiras; estudos; levantamentos; discussões; relatório de consultorias e escuta de segmentos sociais interessados no assunto, dentre os quais se destacam pessoas que integram o público da Educação Especial, familiares e representantes, educadores, pesquisadores e lideranças na área.

Com base na realidade social e no compromisso com ela firmado, este texto indutor objetiva orientar os sistemas de ensino e estimular iniciativas inovadoras e coletivas, que visem ao progresso da educação e à valorização das singularidades e diversidades no mundo globalizado e desigual da sociedade do conhecimento, onde alternativas e pluralidade encontram sentido e lugar. Assim, o compromisso entre Estado, família e sociedade fazem a verdadeira educação.

INTRODUÇÃO

Com este documento, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), atualiza a política nacional de Educação Especial em relação à legislação vigente e às diretrizes anteriormente implementadas no país, contendo orientações de âmbito nacional que dão visibilidade e respostas educacionais ao público estudantil a quem se destina, às famílias e aos sistemas de ensino.

O texto da política reafirma o princípio da educação inclusiva, a promoção de sistemas de apoio e a oferta de serviços e recursos aos estudantes, a fim de que tenham seus direitos à aprendizagem plenamente assegurados e a liberdade de fazerem as próprias escolhas. Propõe redefinição e esclarecimento sobre conceitos e sua aplicabilidade; delimitação de papéis e competências dos atores envolvidos na sua implementação.

Esse processo, que destaca a garantia de aprendizagem com qualidade, envolve predominantemente as Secretarias e Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, escolas, profissionais da educação, instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e outras instâncias e pessoas direta e indiretamente ligadas à educação nacional, bem como demais organizações da sociedade civil e dos movimentos sociais comprometidos com os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho e nas manifestações culturais.

Estudos foram realizados pela SECADI/MEC no período de 2017-2018 para: 1) apreender o processo de implementação da política no decênio 2008-2018, visando à compreensão das orientações que vinham sendo propostas e 2) justificar a revisão e ampliação da política atual, quando necessário, para corresponder às demandas da sociedade e à efetividade da Educação Especial, no contexto da educação geral.

Participaram desse trabalho consultores e especialistas convidados, a equipe da Diretoria de Políticas de Educação Especial e outros colaboradores do MEC. Foram realizados encontros presenciais e videoconferências com educadores, além de trabalho de campo e estudos documentais.

Para realização dos estudos documentais e de campo nas unidades federadas, foram delineados procedimentos e formulados instrumentos pelos consultores contratados, com apoio institucional, assim discriminados: (a) análise documental de resoluções e deliberações dos conselhos de educação; análise de dados do MEC/INEP; análise de propostas ou orientações pedagógicas dos sistemas de ensino; (b) análise das respostas de questionários, recebidas: das equipes gestoras de Educação Especial das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios das capitais; do Ministério Público de Estados e de Organizações Não-Governamentais sem fins lucrativos; (c) análise de entrevistas realizadas com dirigentes de equipes gestoras da Educação Especial de Secretarias de Educação; (d) visita a Conselhos Estaduais de Educação e entrevista com seus representantes e visitas a escolas estaduais e municipais (de capitais) e a salas de recursos multifuncionais, acompanhadas por gestores e professores especializados.

O trabalho de consultoria abrangeu os seguintes aspectos e temáticas: atendimento educacional especializado e salas de recursos multifuncionais; currículo; escolas especiais públicas e privadas; atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar; estrutura e funcionamento dos sistemas públicos de ensino das cinco regiões da federação, núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior e núcleos ou setores de acessibilidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os resultados evidenciaram adequação de muitas diretrizes atuais, conquanto demonstraram necessidade de ajustes e inovações para garantir efetividade das propostas implementadas em questões relevantes atuais e no devir, principalmente em relação ao público apoiado pela Educação Especial, às características regionais e locais dos sistemas de ensino e aos recursos e serviços prestados.

Em sua estrutura básica, o presente texto discorre sobre: princípios; marcos legais; cenário atual da Educação Especial; finalidades e objetivos; serviços e recursos especializados; especificação dos estudantes apoiados pela

Educação Especial; diretrizes e glossário de termos. Nesse sentido, a *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida* pretende contribuir, não apenas para a ação pública efetiva, mas para afirmação de valores democráticos e progressistas, aberta para as transformações culturais e técnicas do Brasil.

Seria imprudente afirmar que este é um texto definitivo. Trata-se de uma atualização e que deve inspirar outras necessárias que provoquem a melhoria na inclusão e na qualidade do ensino.

PRINCÍPIOS

Os princípios orientadores desta proposta de Política Nacional são:

- a) A educação como direito e para todos em um Sistema Educacional Inclusivo.

O direito universal à educação é um dos princípios primordiais que sustentam esta Política. A educação é considerada um bem público essencial, direito humano fundamental e base para garantia e efetivação de outros direitos. A garantia do direito à educação e à aprendizagem é fundamento norteador da Política e visa a assegurar os direitos dos estudantes, da mesma maneira que o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Para que isto ocorra sempre conceitos de quaisquer naturezas ou formas de discriminação, com igualdade de oportunidades, a educação deve ser efetivada em um Sistema Educacional Inclusivo, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

- b) O aprendizado ao longo da vida:

A garantia de oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todas as pessoas por meio da educação é outro princípio da Política. Esse princípio fundamenta-se no pressuposto de que o pleno desenvolvimento e a aprendizagem são processos constitutivos do sujeito ao longo do curso de sua existência. Em contextos formais, aplica-se a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e deve garantir o direito ao acesso equitativo a

patamares formativos mais elevados ao longo da vida, aprendendo permanentemente. Além da educação escolar, portanto, esse postulado valoriza o aprendizado que ocorre em outros espaços e serviços educativos da comunidade, como também o obtido nas experiências da vida cotidiana. Em contextos não-formais e informais, é assegurado como forma de alcançar o máximo desenvolvimento da pessoa, de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo as características, interesses e necessidades de aprendizagem de cada um.

c) O ambiente escolar acolhedor e inclusivo:

Esse princípio representa a escola como espaço de acolhimento e inclusão de todos os estudantes, de respeito às singularidades frente à diversidade da população escolar e desenvolvimento do trabalho colaborativo. A escola, ambiente produtor de valores democráticos, deve pautar-se na garantia de participação e equidade. Para isso, deve comprometer-se com práticas pedagógicas e políticas inclusivas que promovam a aprendizagem para todos.

d) O desenvolvimento pleno das potencialidades do estudante:

Esse princípio implica a maximização das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do estudante por meio da educação. O processo educacional assim fundamentado, compromete-se com ações afirmativas e superação de desvantagens decorrentes de barreiras interpostas no ambiente escolar.

e) A acessibilidade plena ao estudante:

Acessibilidade plena requer a eliminação de barreiras atitudinais, urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, que possam restringir ou impedir o pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Requer, ainda, valores e oportunidades socioemocionais coletivamente construídas e pautadas no desenho universal para a aprendizagem, nos sistemas de apoio aos estudantes e aos educadores.

f) A responsabilização e a participação da família no processo escolar:

Ocumprimento dos deveres legais da família em relação à obrigatoriedade de matrícula e zelo pela frequência dos filhos é premissa para operacionalização desta Política. Como fator para promoção da aprendizagem dos estudantes, o envolvimento, a participação e o acompanhamento da família configuram-se como essenciais no processo de desenvolvimento escolar e cabe ao sistema de ensino e à própria família garantir essa parceria colaborativa.

g) O bilinguismo na Educação de surdos usuários da Libras:

O respeito e a promoção da especificidade linguística e cultural dos surdos usuários de língua de sinais e a organização dos serviços educacionais, ofertados em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, devem ser assegurados como princípios para garantia da Educação Bilíngue, que adota a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a língua majoritária (Língua Portuguesa) na modalidade escrita, como segunda língua.

h) A especificidade da Educação Escolar Indígena como direito à diferença, à promoção da diversidade étnica, cultural e linguística dos povos indígenas:

Como princípio, a Educação Especial, tanto quanto em relação a todos os níveis, etapas e modalidades educativas, alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, definidas em 2012 por meio da Resolução CNE/CEB nº 5, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13 e que consideram a diversidade de culturas, línguas e tradições relativas ao pertencimento étnico do estudante e da sua comunidade indígena. A Educação Especial oferece serviços e recursos especializados aos estudantes indígenas que necessitem do apoio dessa modalidade de educação escolar, de modo flexível e ajustado às condições locais.

i) A valorização da diversidade cultural, da especificidade étnico-racial e educacional das comunidades quilombolas como direito e instrumento de promoção humana:

Esta Política, tanto quanto aquela praticada em relação a todos os níveis, etapas e modalidades educativas, inclusive nas diversas formas da educação ofertada às populações itinerantes ou sem moradia fixa, alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas em 2012 por meio da Resolução CNE/CEB nº 8, definida com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16 e alicerçadas na ancestralidade, nas tradições, na memória coletiva, nas línguas reminiscentes, nas territorialidades dentre outros princípios da educação escolar dos estudantes quilombolas. A Educação Especial oferece serviços e recursos especializados aos estudantes quilombolas que necessitem do apoio dessa modalidade de educação escolar, de modo flexível e ajustado às condições locais.

2. MARCO LEGAL E REGULATÓRIO

Consideram-se nesta Política os seguintes instrumentos de proteção e garantia de direitos, consoante o ordenamento jurídico nacional e instrumentos internacionais de defesa dos direitos humanos:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009;
- Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências;
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências;
- Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de

deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências;

- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;

- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;

- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);

- Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

- Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências;

- Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nºs 10.048

de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;

- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000;

- Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;

- Declaração Universal dos Direitos Humanos - Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948;

- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/1990);

- Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU/1989), promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 99.710/1990;

- Declaração de Incheon para a Educação (Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável).

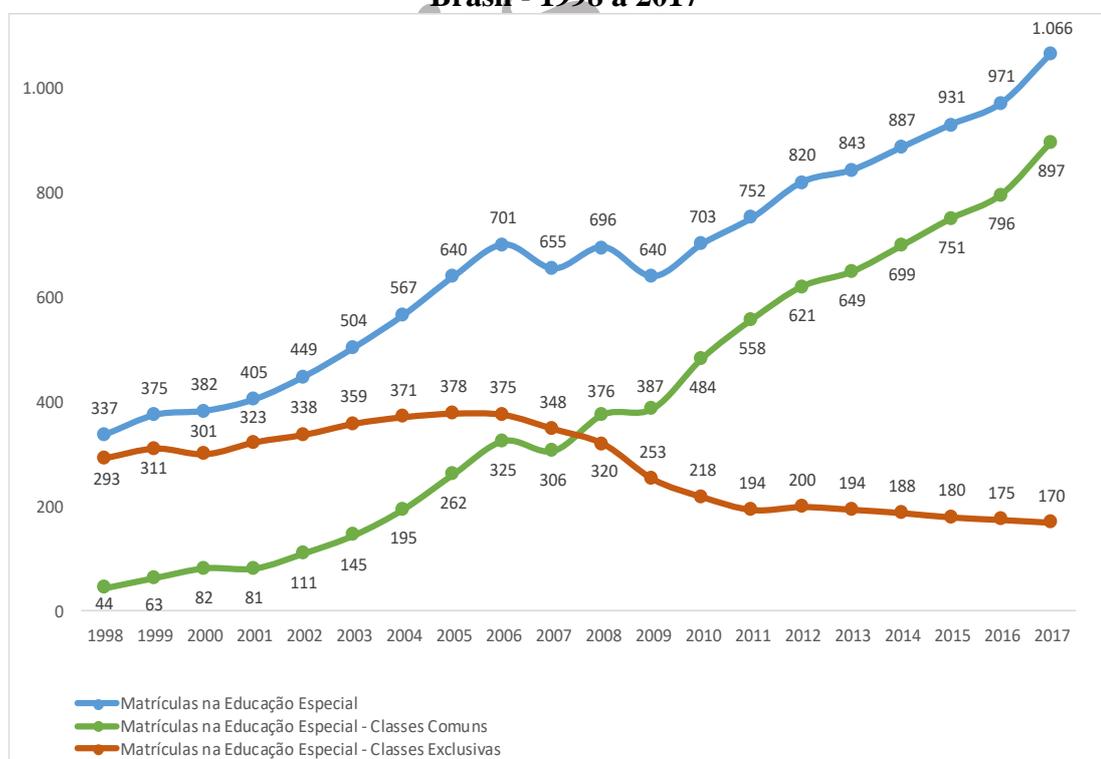
3. CENÁRIO ATUAL

Nas últimas duas décadas, é notório o avanço das matrículas dos estudantes apoiados pela Educação Especial no sistema regular de ensino.

O Censo Escolar do INEP, anualmente, coleta dados referentes ao quantitativo de matrículas na Educação Básica e, de forma específica, na modalidade de Educação Especial. A Figura 1 apresenta o total de matrículas da Educação Especial nos Sistemas de Ensino no período de 1998 a 2017.

O número de matrículas na Educação Especial apresentou aumento de 216% entre 1998 a 2017, ou seja, esse quantitativo cresceu de 337 mil em 1998 para mais de 1 milhão em 2017. A Figura 1 ainda mostra a evolução no número de matrículas em Escolas regulares/Classes Comuns de 44 mil em 1998 para 897 mil no último ano da série, representando aumento de 1.942% no período e, por outro lado, queda de 42% no número de matrículas em Escolas Especializadas/Classes Especiais, que totalizavam 293 mil em 1998 e chegaram a 170 mil em 2017.

Figura 1 - Total de matrículas da Educação Especial, nas Escolas Regulares/Classes Comuns e Escolas Especiais e Classes Especiais – Brasil - 1998 a 2017



Fonte: Microdados do Censo Escolar INEP/MEC, 1998 a 2017.

Nota: Números expressos em mil.

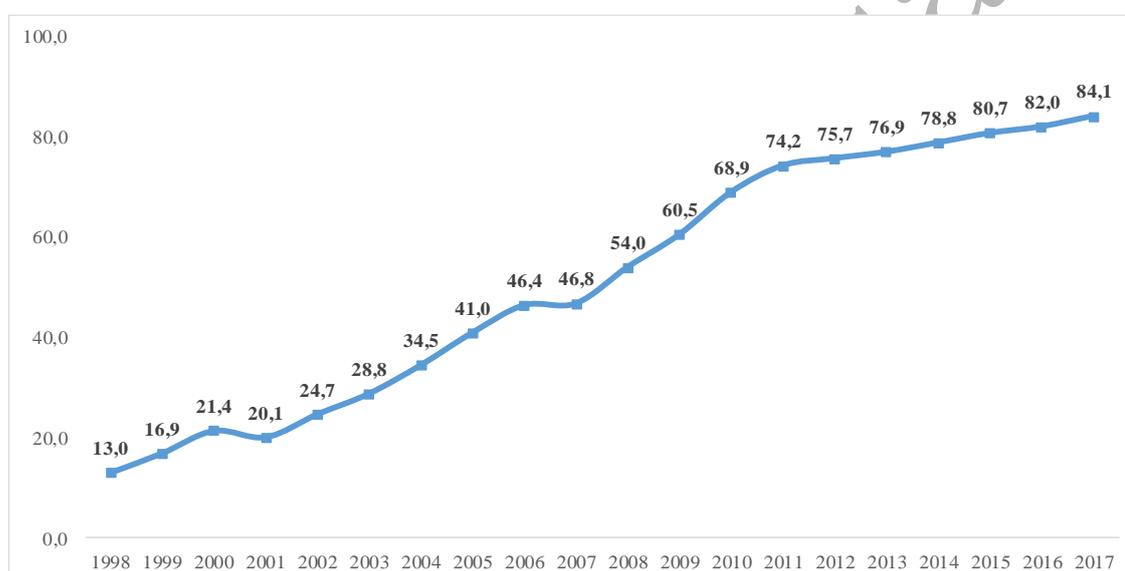
Ao analisar dois períodos separadamente, sendo o ano de 2008 o marco divisório em função da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no período de 1998 a 2008, verifica-se uma taxa de crescimento de 106% do número de matrículas na Educação Especial, ou seja, a quantidade de matrículas na Educação Especial cresceu de 337 mil em 1998 para 696 mil matrículas em 2008. Já no período de 2008 a 2017, o número de matrículas na Educação Especial aumentou de 696 mil para mais de 1 milhão, o que representa uma taxa de crescimento de 53%. Ainda, é importante considerar que, nesse período, o total de matrículas na Educação Básica sofreu queda de 8,7%, enquanto a modalidade de Educação Especial apresentou crescimento no número de matrículas.

Os dados do Censo Escolar por tipo de escola apontam diferença expressiva quanto ao número de matrículas de estudantes apoiados pela Educação Especial. As matrículas em classes comuns do ensino regular tiveram um crescimento de 756%, no primeiro período de 1998 a 2008, aumentando de 44 mil matrículas em 1998 para 376 mil em 2008. No segundo período, de 2008 a 2017, o aumento no número de matrículas foi de 376 mil para 897 mil, o que significa uma taxa de crescimento de matrículas de 139%.

Com relação ao número de matrículas em classes exclusivas, houve crescimento de 293 mil em 1998 para 320 mil em 2008, perfazendo uma taxa de crescimento de 9% nesse primeiro período. Entretanto, no segundo período, a quantidade de matrículas em classes exclusivas diminuiu de 320 mil para 170 mil, o que revela um decréscimo de 47%. Importante observar, também, que o movimento de queda nas matrículas em classes exclusivas teve início em 2006.

Com relação ao percentual de matrículas em classes comuns (Figura 2), observa-se um aumento de 71,1 pontos percentuais no período de 1998-2017. No início deste período, 13% (43.923) das matrículas da Educação Especial eram em Classes Comuns e em 2017, esse percentual foi de 84,1% (896.809) das matrículas.

Figura 2 - Percentual de matrículas da Educação Especial Classes Comuns Brasil - 1998 a 2017



Fonte: Microdados do Censo Escolar INEP/MEC, 1998 a 2017.

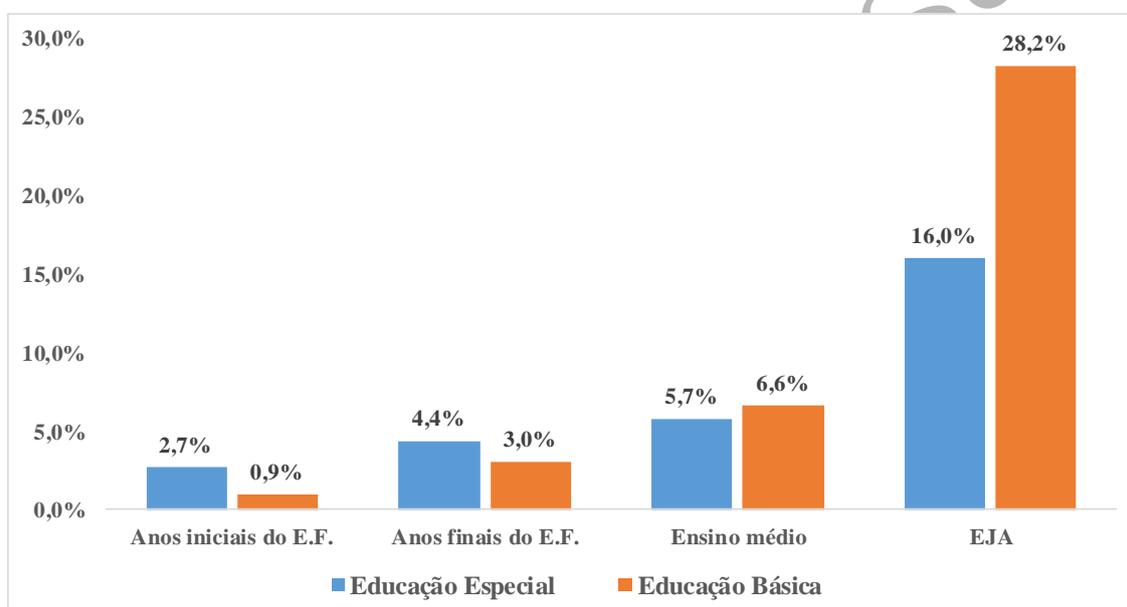
Em relação ao número de matrículas dos estudantes apoiados pela Educação Especial nos Cursos de Graduação, essas começam a compor a Estatística da Educação Superior a partir de 2011 com 23.250 estudantes, chegando em 2016 - dado mais recente disponível no momento - a 35.891 matrículas, equivalente à taxa de crescimento de 54%.

Mesmo que o aumento do número de matrículas de estudantes da Educação Especial no sistema de ensino regular possa retratar uma conquista para o país, para atender plenamente ao direito do estudante à educação é preciso ir além do acesso ao sistema de ensino e garantir também

aprendizagem efetiva, resultado decorrente do acesso ao currículo e participação, com sucesso na trajetória escolar.

Sobre esse aspecto, a taxa de abandono escolar mede o percentual de estudantes que não permanecem na escola até o final do ano letivo. A Figura 3 traz as taxas de abandono dos estudantes da Educação Especial e dos demais estudantes da Educação Básica, por etapas de ensino, para o ano de 2016. Os dados do Censo Escolar sobre rendimento escolar de 2017 ainda não estavam disponíveis até o fechamento deste documento.

Figura 3 - Índice de abandono escolar entre os estudantes da Educação Especial e da Educação Básica, segundo etapas de ensino, Brasil – 2016



Fonte: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. Inep/MEC, 2016.

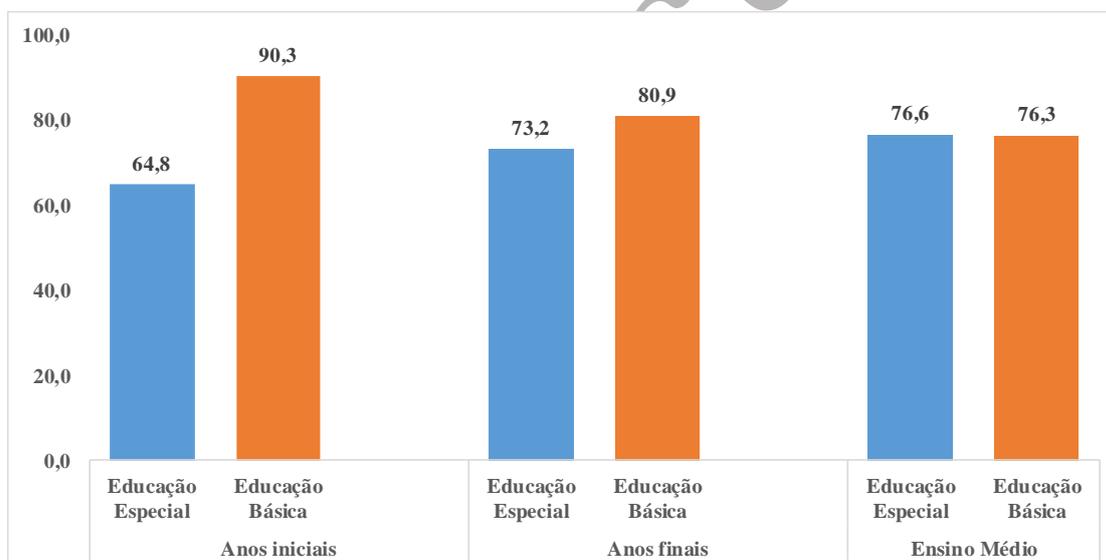
As taxas de abandono escolar refletem a dificuldade do sistema de ensino em manter uma parcela de seus estudantes na escola à medida que eles progridem no sistema, o que evidencia a necessidade de ações para além da universalização do ensino.

Em ambas as etapas do Ensino Fundamental, as taxas de abandono dos estudantes da Educação Especial são superiores às das demais estudantes: 2,7% dos estudantes da educação especial deixaram de frequentar a escola nos anos iniciais, enquanto 0,9% dos estudantes da Educação Básica abandonaram a escola nessa etapa de ensino. Já nos anos finais, 4,4% dos estudantes da Educação Especial deixaram a escola, em comparação a

3% de abandono escolar pelos estudantes da Educação Básica. A situação inverte a partir do ensino médio, quando este índice foi de 5,7% para os estudantes da Educação Especial e 6,6% para a Educação Básica. Por fim, a taxa de abandono na EJA é de 16% para os estudantes da Educação Especial e de 28,2% para os demais estudantes da Educação Básica.

O fenômeno do fluxo escolar, mais especificamente as taxas de promoção, repetência, evasão e migração para EJA, consiste em outro dado que reflete aspectos da aprendizagem efetiva. Nesse sentido, as próximas figuras mostram comparações entre os estudantes da Educação Especial e demais da Educação Básica, por etapas de ensino, no período mais atualizado (biênio de 2014/2015) cujos dados se encontram disponíveis no Censo Escolar da Educação Básica.

Figura 4 - Taxa de Promoção de estudantes da Educação Especial em classes comuns e da Educação Básica, por etapas de ensino, no período 2014/2015



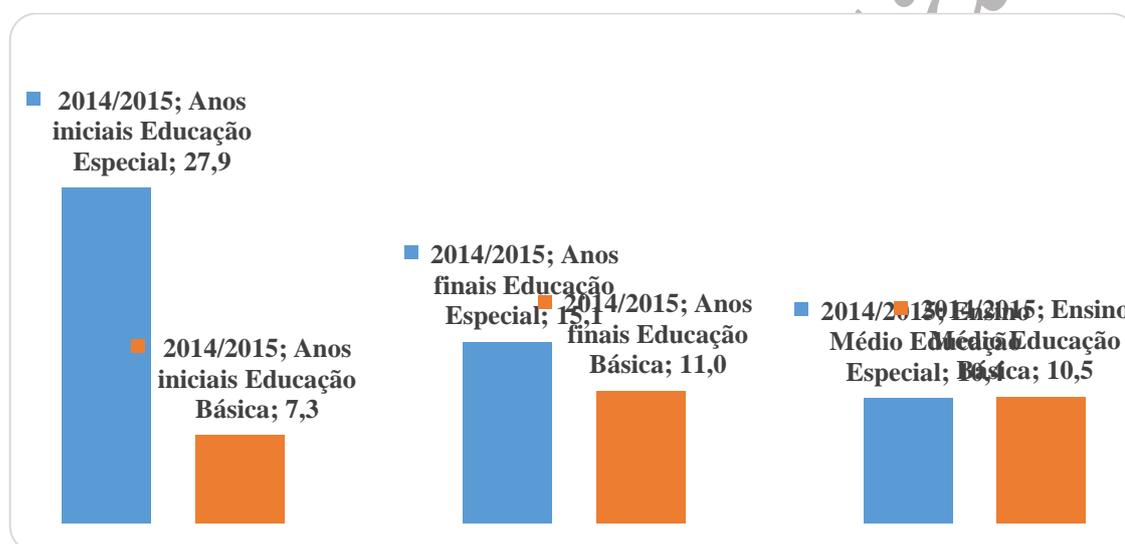
Fonte: Censo da Educação Básica, 2014/2015.

A Figura 4 mostra que os estudantes da Educação Especial apresentam menor percentual de promoção, comparados com os estudantes da Educação Básica, durante o Ensino Fundamental. Nos anos iniciais, a taxa de promoção dos estudantes da Educação Especial é de 64,8%, enquanto 90,3% dos demais estudantes da Educação Básica são promovidos. Já nos anos finais do

Ensino Fundamental, a taxa de promoção é de 73,2% entre os estudantes da Educação Especial, comparado a 80,9% de promoção dos outros estudantes da Educação Básica. No Ensino Médio, a taxa de promoção é semelhante entre os dois grupos: 76,6% para os estudantes da Educação Especial e 76,3% para os demais estudantes da Educação Básica.

A Figura 5 revela que, durante todo o Ensino Fundamental, a taxa de repetência é maior entre os estudantes da Educação Especial, no período 2014/2015.

Figura 5 - Taxa de Repetência de estudantes da Educação Especial em classes comuns e da Educação Básica, por etapas de ensino, no período 2014/2015

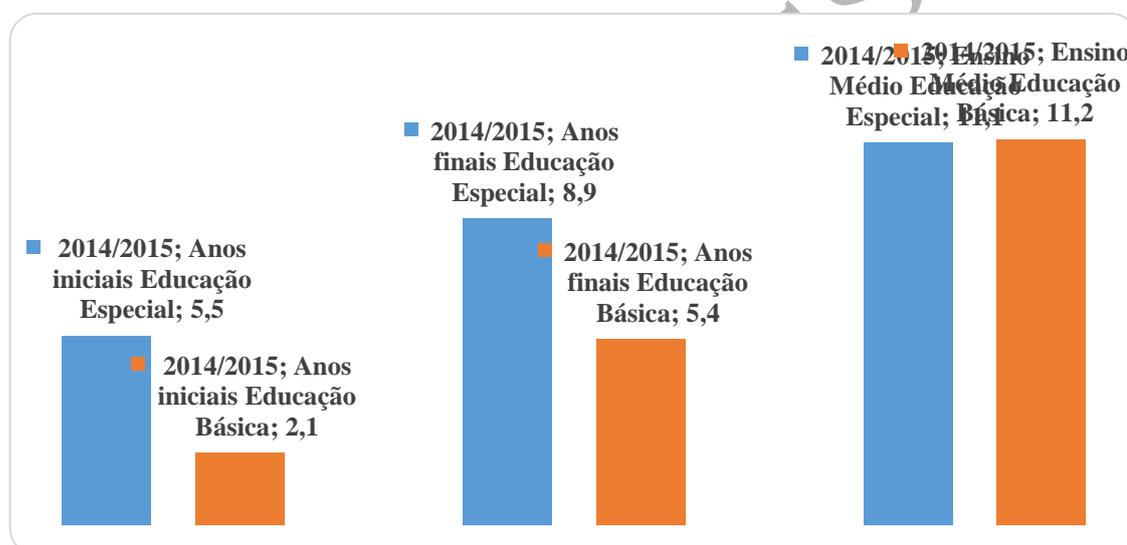


Fonte: Censo da Educação Básica 2014/2015.

A diferença entre os estudantes da Educação Especial e os demais estudantes da Educação Básica é maior nos anos iniciais do Ensino Fundamental: 27,9% de repetência para os estudantes da Educação Especial, contra 7,3% para os outros estudantes da Educação Básica. Nos anos finais do Ensino Fundamental a diferença nas taxas de repetência entre os dois grupos é menor, mas os estudantes da Educação Especial têm 15,1% de repetência, sendo que essa taxa é de 11% para os outros estudantes da Educação Básica. No Ensino Médio, a taxa de repetência é de 10,4% para os estudantes da Educação Especial e 10,5% entre os demais estudantes da Educação Básica.

Com relação à taxa de evasão escolar (Figura 6), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a taxa é maior entre os estudantes da Educação Especial (5,5%) comparada aos demais estudantes da Educação Básica (2,1%). Nos anos finais dessa etapa o padrão se repete: a taxa de evasão dos estudantes da Educação Especial é maior (8,9%) do que aquela para os outros estudantes da Educação Básica (5,4%). No Ensino Médio, a taxas de evasão entre os dois grupos é semelhante: 11,1% para os estudantes da Educação Especial e 11,2% para os demais estudantes da Educação Básica.

Figura 6 - Taxa de Evasão de estudantes da Educação Especial em classes comuns e da Educação Básica, por etapas de ensino, no período 2014/2015

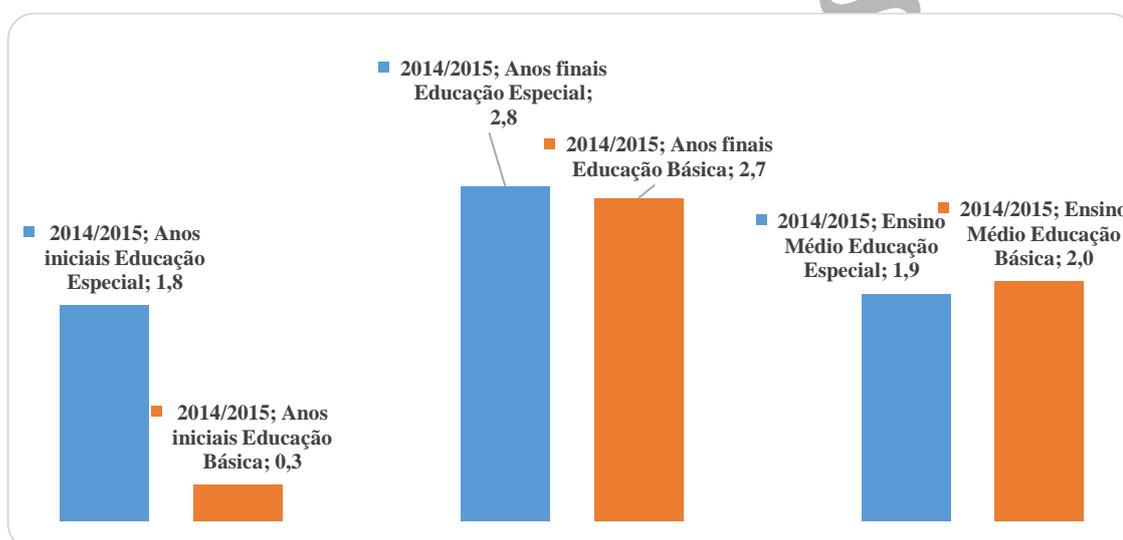


Fonte: Censo da Educação Básica 2014/2015.

Em relação à taxa de migração para a EJA, a Figura 7 mostra que, no período de 2014/2015, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1,8% dos estudantes da Educação Especial migraram para a EJA, enquanto um percentual seis vezes menor dos demais estudantes da Educação Básica (0,3%) fizeram essa mudança. Nos anos finais do Ensino Fundamental, no mesmo período, 2,8% dos estudantes da Educação Especial migraram para a EJA comparados a 2,7% de outros estudantes da Educação Básica. Assim como nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio a taxa de migração para a EJA foi praticamente igual entre os dois grupos: 1,9% dos

estudantes da Educação Especial e 2% dos demais estudantes da Educação Básica migraram para a EJA.

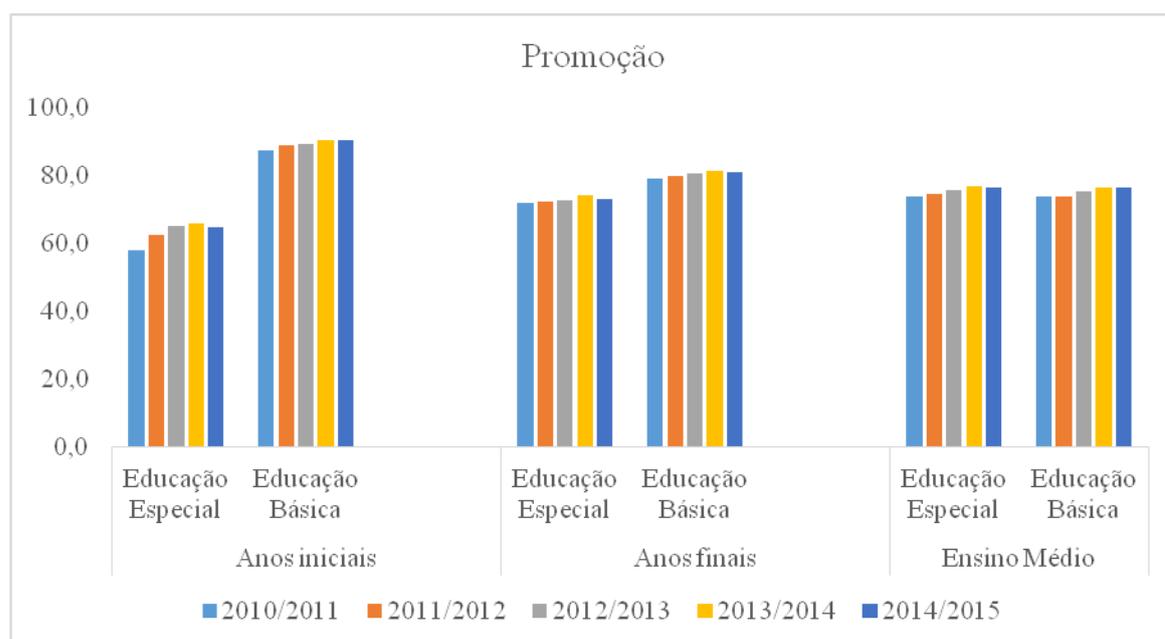
Figura 7 - Taxa de Migração para EJA de estudantes da Educação Especial em classes comuns e da Educação Básica, por etapas de ensino, no período 2014/2015



Fonte: Censo da Educação Básica 2014/2015.

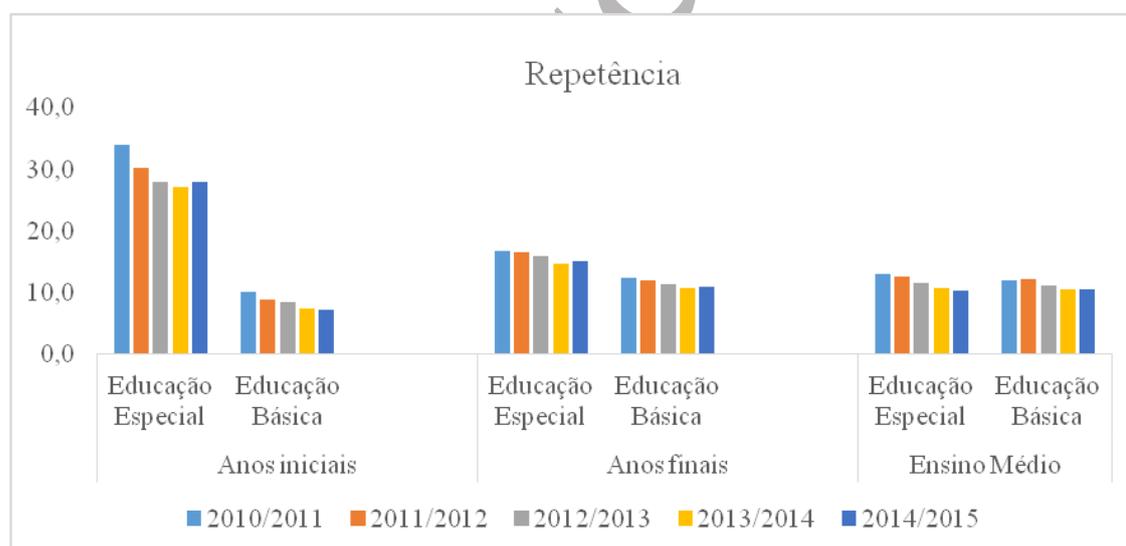
As figuras abaixo demonstram que, os períodos de 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014 seguem o mesmo padrão de fluxo escolar do período de 2014/2015.

Figura 8 - Taxa de Promoção de estudantes da Educação Especial em classes comuns e da Educação Básica, por etapas de ensino, no período de 2010/2011 a 2014/2015



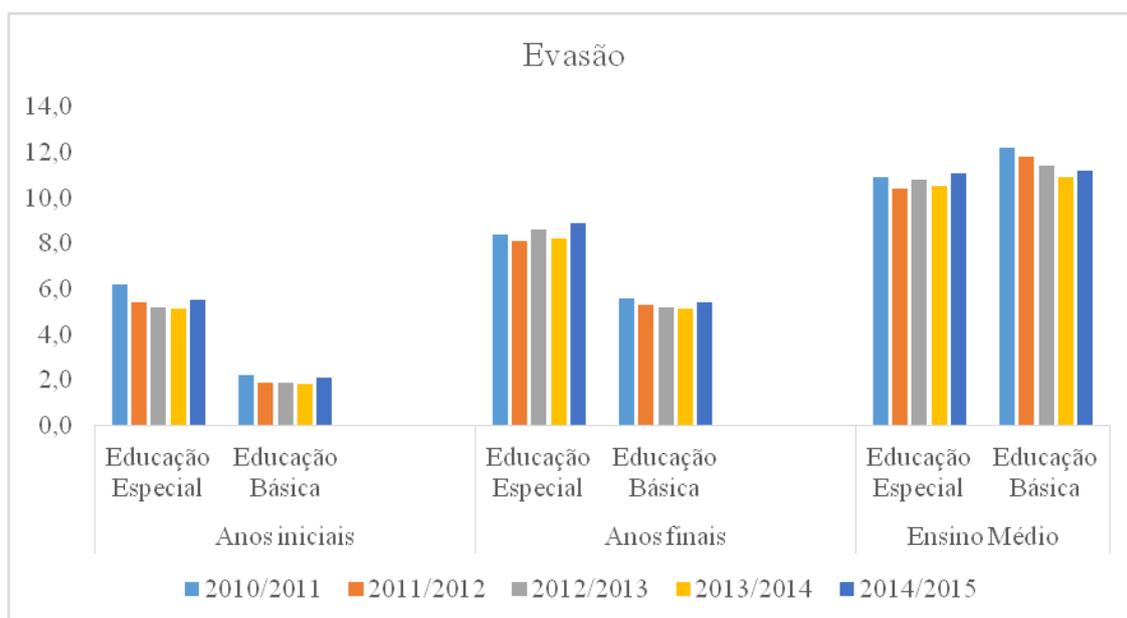
Fonte: Censo da Educação Básica 2010/2011 a 2014/2015.

Figura 9 - Taxa de Repetência de estudantes da Educação Especial em classes comuns e da Educação Básica, por etapas de ensino, no período de 2010/2011 a 2014/2015



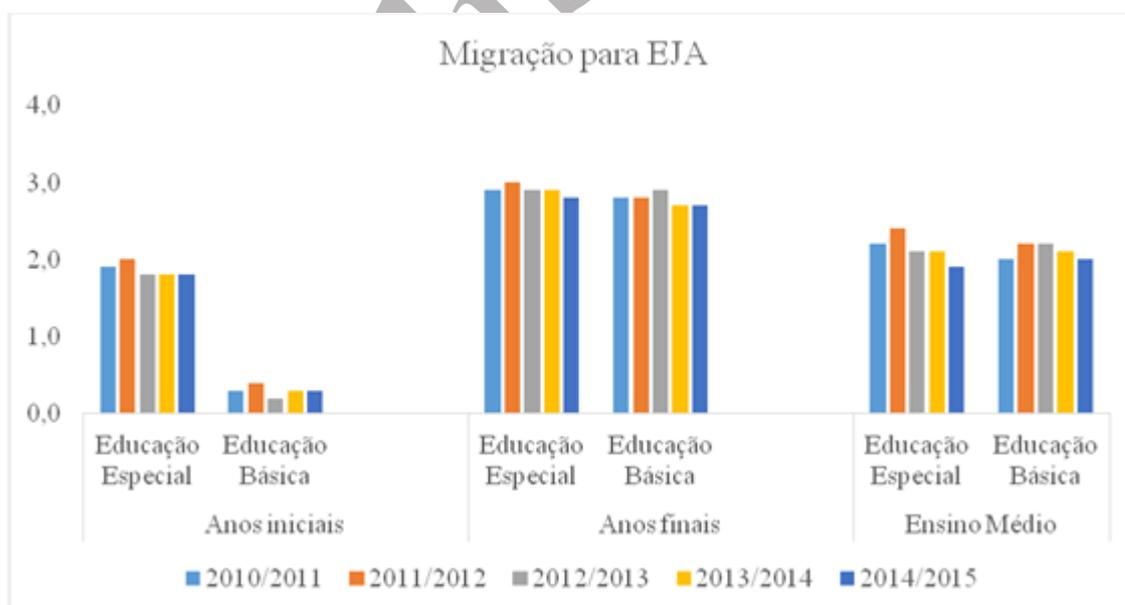
Fonte: Censo da Educação Básica 2010/2011 a 2014/2015.

Figura 10 - Taxa de Evasão de estudantes da Educação Especial em classes comuns e da Educação Básica, por etapas de ensino, no período de 2010/2011 a 2014/2015



Fonte: Censo da Educação Básica 2010/2011 a 2014/2015.

Figura 11 - Taxa de Migração para EJA de estudantes da Educação Especial em classes comuns e da Educação Básica, por etapas de ensino, no período de 2010/2011 a 2014/2015

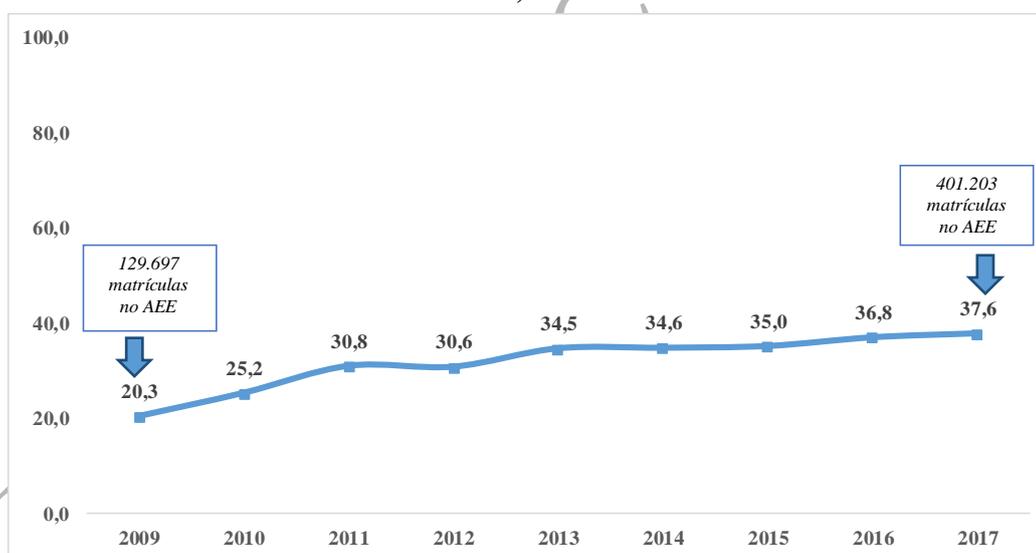


Fonte: Censo da Educação Básica 2010/2011 a 2014/2015.

A melhoria do acesso dos estudantes da Educação Especial ao sistema regular de ensino é observada, nos últimos anos, pela evolução da taxa de matrícula desses estudantes em classes comuns – de 61% em 2009, para 84% em 2017 (Figura 2). Ainda que observada essa melhoria, para a garantia do pleno direito à educação e à aprendizagem com a adequada participação e sucesso na trajetória escolar, é preciso efetivar o apoio específico a esses estudantes nos sistemas de ensino – papel cumprido, em grande medida, pelo AEE.

A Figura 12 apresenta o percentual de matrículas dos estudantes da Educação Especial no AEE, de 2009 a 2017.

Figura 12 – Percentual de matrículas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Brasil, 2009-2017

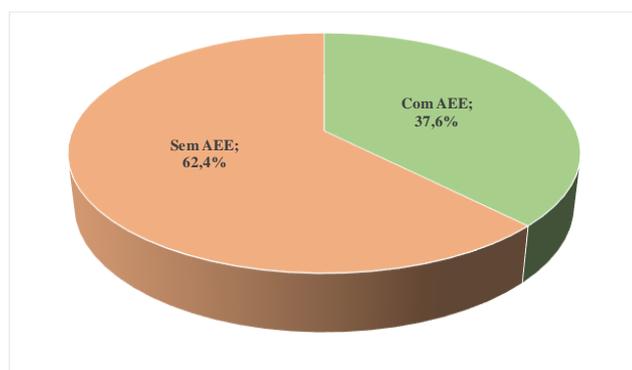


Fonte: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. INEP/MEC. 1998 a 2017.

Em 2017, registraram-se 401.203 matrículas nesse apoio específico, o que corresponde a um aumento de 209% em relação ao ano de 2009, quando foram registradas 129.697 matrículas no AEE.

O número de matrículas no AEE representa, no Censo Escolar de 2017, 37,6% das matrículas dos estudantes da Educação Especial (Figura 13).

Figura 13: Percentual de estudantes da Educação Especial matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), Brasil – 2017

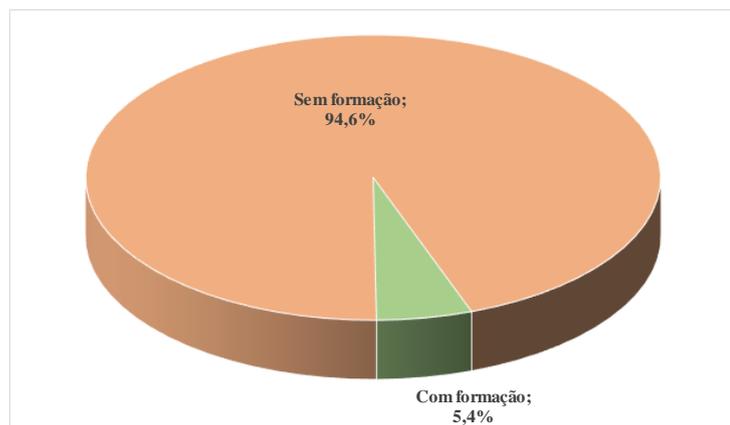


Fonte: Microdados do Censo Escolar INEP/MEC, 2017.

Tão importante quanto o número de estudantes atendidos é o número de professores da Educação Básica, bem como sua formação, principalmente dos que atuam na Educação Especial. Quando analisada a formação docente para viabilizar condições de aprendizagem ao longo da vida para o estudante da Educação Especial, é possível identificar que ainda há desafios significativos a serem enfrentados tanto para a formação inicial e continuada do professor que atua na sala de aula regular, quanto para a do professor especializado.

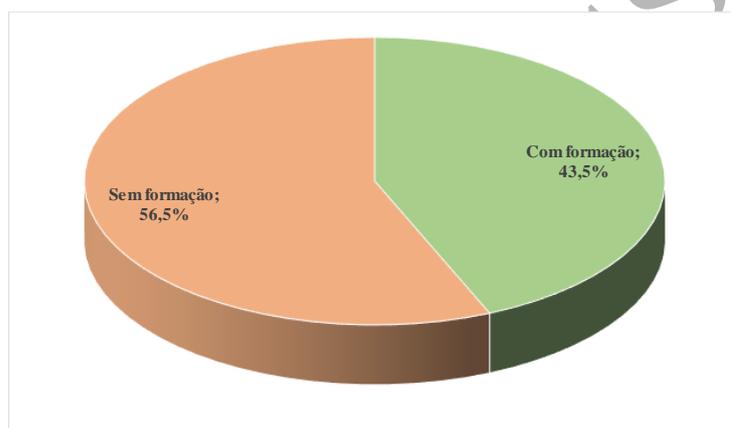
De acordo com dados do Censo Escolar de 2017, do total de docentes que atuam na Educação Básica, apenas 5,4% possuem cursos destinados à formação continuada em Educação Especial. E, dos docentes que atuam em turmas de AEE, apenas 43,5% possuem algum curso ou desenvolveram algum programa orientado para a formação específica em Educação Especial (Figuras 14 e 15).

Figura 14: Percentual de docentes da Educação Básica com formação continuada em Educação Especial, Brasil – 2017



Fonte: Microdados do Censo Escolar INEP/MEC, 2017.

Figura 15: Percentual de docentes do AEE com formação continuada em Educação Especial, Brasil – 2017



Fonte: Microdados do Censo Escolar INEP/MEC, 2017.

O cenário apresentado mostra que, de modo geral, os sistemas educacionais devem mobilizar-se para concretizar – de direito e de fato – a educação inclusiva, equitativa e ao longo da vida. É indispensável garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, visto que os estudantes apoiados pela Educação Especial ainda enfrentam barreiras geradoras de desvantagens e impeditivas dos direitos educacionais e sociais garantidos pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.

4. FINALIDADES E OBJETIVOS

A finalidade desta Política Nacional é garantir os direitos constitucionais de educação aos estudantes a quem se destina, com padrão de qualidade, com os seguintes objetivos:

4.1. Promover ensino de excelência para os estudantes, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, em sistemas educacionais inclusivos e equitativos, sem a prática de qualquer forma de discriminação e preconceito.

4.2. Assegurar acessibilidade plena aos estudantes e sistemas de apoio adequados e pertinentes, considerando as singularidades individuais.

4.3. Assegurar formação profissional de orientação inclusiva aos educadores, para atuação em espaços comuns e especializados.

4.4. Valorizar a educação como processo emancipatório da pessoa e da sociedade, com vistas à promoção de equidade e justiça social.

4.5. Assegurar oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais.

5. ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os serviços e recursos da Educação Especial democraticamente destinam-se aos estudantes em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, em contextos diversos de espaços urbanos e rurais. Os beneficiários são:

5.1. Estudantes com deficiência, conceito baseado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) considerados aqueles “que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. ”

Para efeito desta Política, são consideradas barreiras educacionais e escolares as que podem comprometer a efetiva aprendizagem curricular do estudante, seu desenvolvimento e plena participação nos espaços escolares,

pela interação com impedimentos individuais, de longo prazo, assim caracterizados pela sua natureza:

- *Intelectual*: referente a *déficits* nas funções intelectuais e no comportamento adaptativo manifestados nos domínios conceitual, social e prático da vida.
- *Mental*: dificuldades de saúde mental que tem impacto na funcionalidade, produzindo limitações acentuadas que podem implicar a frequência escolar e comprometer o processo de aprendizagem.
- *Comportamental, comunicacional e interativa*: referente aos Transtornos (do Espectro Autista).
- *Visual*: referente à baixa visão ou à cegueira, requerendo o uso de códigos e recursos específicos para acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares.
- *Auditiva*: relativa à significativa perda auditiva ou surdez, demandando recursos específicos para acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares, com adoção da Libras para os estudantes sinalizantes e educação oral-auditiva para surdos oralizados.
- *Sensorial dupla/surdocegueira*: referente às perdas sensoriais significativas, nas quais estão associadas a baixa visão-cegueira à perda auditiva-surdez, demandando a utilização de códigos e recursos específicos para acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares.
- *Física*: relativa às funções e estruturas corporais que afetam a mobilidade, o movimento e a fala, com demanda para uso de sistemas comunicacionais, recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva para acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares.
- *Múltipla*: referente à associação de dois ou mais impedimentos, requerendo apoios e recursos para acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares.

5.2. Estudantes que apresentam dificuldades significativas na aprendizagem e no desenvolvimento, expressas nos domínios comportamental, de atenção, comunicação, fala e linguagem em níveis que exigem atenção pedagógica especializada para acesso ao currículo, à aprendizagem e à participação nos espaços escolares.

5.3. Estudantes com altas habilidades/superdotação, definidos como aqueles que apresentam desenvolvimento e/ou potencial elevado em alguma área de domínio, isoladas ou combinadas, talento específico e altos níveis de criatividade, podendo manifestar-se ou ser identificados já na infância, como precocidade, ou em outras fases da vida.

6. SERVIÇOS E RECURSOS ESPECIALIZADOS

Os serviços e recursos de Educação Especial discriminados a seguir são respaldados pelo ordenamento legal vigente e pautados nos direitos fundamentais dos estudantes. Visam à máxima efetividade das normas, entre as quais se destacam a aprendizagem, o desenvolvimento e a participação do estudante. Orientam-se pelas singularidades individuais e grupais e visam a considerar as demandas dos estudantes mediante as próprias vozes ou de seus representantes legais, observando o lema “Nada sobre nós sem nós”, destacado na CDPD.

Os recursos e serviços buscam promover oportunidades educacionais diversas, como resposta à diversidade da população escolar. Reconhecendo a educação inclusiva como construção coletiva e processual, destacam o apoio ao estudante e ao professor e a qualificação e especialização dos educadores para o exercício de suas competências. Consideram a sustentabilidade organizacional para alcançar as finalidades e os objetivos da educação, nas várias instâncias dos sistemas de ensino e nas unidades escolares, valorizando ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, visando à meta da inclusão plena.

Os recursos e serviços -providos e coordenados pelos gestores, com o objetivo de garantir a efetiva aplicabilidade das disposições legais sobre a

educação especial no contexto escolar, são disponibilizados pelos professores regentes da classe comum; professores especializados; profissionais de áreas afins; profissionais de apoio escolar e outros, podendo ser disponibilizados na sala de aula e em outros momentos e espaços escolares.

Estão relacionados a seguir:

6.1. Atendimento Educacional Especializado (AEE): ações pedagógicas realizadas pelo professor especializado para apoiar o desenvolvimento curricular do estudante, bem como apoiar o planejamento de atividades pedagógicas realizadas na escola pelo professor da classe comum.

As atividades do AEE podem ser viabilizadas em diferentes espaços escolares e nas salas de recursos multifuncionais, no mesmo turno de escolarização e/ou no contraturno e não substituem o trabalho realizado na classe comum.

O AEE visa ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras e comunicacionais dos estudantes, considerando suas singularidades. Integram o AEE:

- Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e ensino da língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.
- Ensino da língua portuguesa para estudantes surdos oralizados.
- Ensino do Sistema Braille.
- Ensino das técnicas de cálculo no Soroban.
- Ensino das técnicas de orientação e mobilidade.
- Ensino do uso de recursos ópticos e não-ópticos para estudantes cegos ou com baixa visão.
- Utilização de estratégias para o desenvolvimento de processos mentais.
- Uso de tecnologia assistiva.
- Usabilidade e funcionalidade da informática acessível.
- Uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA).
- Uso de estratégias para enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação.

O AEE é garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e outras legislações.

6.2. Profissional de apoio escolar: oferece apoio ao estudante em situação de deficiência nas atividades de alimentação, higiene, locomoção, interação social e comunicação, em todos os níveis e modalidades de ensino, nas instituições públicas e privadas. Atua em todas as atividades escolares, tanto nas salas de aula regular, quanto na sala de recursos multifuncionais, bem como em outros ambientes da própria escola, sempre que necessário, exceto quando envolver o uso de técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. O apoio escolar é garantido pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão).

6.3. Guia-intérprete educacional: profissional que realiza a guia-interpretação, assegurando a comunicação e a informação às pessoas surdocegas, por meio de formas específicas de comunicação, além da descrição de espaços, pessoas e situações, visando ao pleno acesso e à locomoção do estudante no ambiente escolar. A atuação desses profissionais é garantida pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) e normativos subordinados.

6.4. Tradutor-intérprete de Libras: profissional que realiza a tradução/interpretação da língua portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e vice-versa, de forma simultânea ou consecutiva, em formatos escritos, filmados, de modo a mediar e promover acesso à comunicação e à informação em todos os espaços e atividades escolares. A atuação desses profissionais é garantida pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) e normativos subordinados.

6.5. Material adaptado: material didático-pedagógico que promove acessibilidade no desenvolvimento das atividades curriculares. São exemplos de materiais adaptados: textos em Braille, em tipo ampliado; textos e vídeos

em Libras; representações gráficas táteis, entre outros que constituem recursos mediadores do acesso à informação e ao conhecimento. O provimento desses recursos é garantido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) e normativos subordinados.

6.6. Tecnologia assistiva: conjunto de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Esses recursos são garantidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão).

6.7. Núcleo de acessibilidade e Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas: constituem uma forma de apoio especializado oferecido em instituições de educação superior, mediante serviços e recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais disponibilizados por profissionais especializados, quando demandados por universitários que necessitam de apoio da Educação Especial. Destina-se principalmente ao estudante, objetivando eliminar barreiras que restringem sua plena participação no ambiente acadêmico e propiciar-lhe acessibilidade à aprendizagem e ao currículo. O apoio pode estender-se à comunidade acadêmica, por meio de: (a) orientação docente e atividades que contribuam para a formação dos professores; (b) orientação aos gestores na tomada de decisões ou em questões que envolvam o estudante atendido pelo serviço; (c) orientação aos demais estudantes e colaboradores locais, de modo a contribuir para o desenvolvimento inclusivo das instituições de ensino superior. O núcleo de acessibilidade é garantido pelo Decreto nº 7.611/2011.

6.8. Sala de recursos multifuncionais: espaço organizado na escola de ensino regular da educação básica, com professores especializados, materiais didático-pedagógicos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, constituindo um dos espaços de desenvolvimento do AEE, podendo,

ainda, ser utilizada para realização de outros serviços e uso de recursos da Educação Especial, quando necessário. Esses recursos são garantidos pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 e normas subordinadas.

6.9. Escola de Educação Bilíngue: aquela em que a libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa constituem línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. A Escola de Educação Bilíngue é garantida pelo Decreto nº 5.626/05 e pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão).

6.10. Classe de educação bilíngue: criada na escola comum, é aquela na qual a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa constituem línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. A classe de educação bilíngue é garantida pelo Decreto nº 5.626/05 e pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão).

6.11. Escola especial: escola com atuação exclusiva na modalidade de Educação Especial, eventualmente organizada para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com impedimentos individuais múltiplos e significativos, indicada quando as barreiras na escola comum não forem superadas para a educação dos estudantes, com garantia de efetiva aprendizagem, participação e igualdade de oportunidades. A escola especial deve ser regulamentada pelos Conselhos de Educação Estaduais, do Distrito Federal ou Municipais. Está prevista na Lei nº 9.394/1996 (Art. 58 §2º) e no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Meta 4).

6.12. Classe especial: alternativa criada pela escola comum nos anos iniciais do ensino fundamental, em articulação com a secretaria de educação local, como medida excepcional e provisória. Adotada, apenas, quando a imposição de barreiras não for superada para a inclusão dos estudantes nas classes comuns do ensino regular. A classe especial deve definir ano/série, observar o **currículo** comum com diferenciação e o fluxo escolar do estudante. Deverá ser considerada a equivalência etária com os demais colegas da

escola. As classes especiais estão previstas na Lei nº 9.394/1996 (Art. 58 §2º) e no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Meta 4).

6.13. Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE): espaço público ou privado de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público local para oferta do atendimento educacional especializado. Esse recurso é garantido pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Meta 4).

6.14. Atendimento educacional em ambiente hospitalar: serviço de Educação Especial ofertado pelos sistemas de ensino, em articulação com a área da saúde, aos estudantes hospitalizados, com matrícula na rede pública de ensino, visando ao desenvolvimento de sua aprendizagem e continuidade escolar. O atendimento é preconizado pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

6.15. Atendimento educacional em ambiente domiciliar: serviço especializado disponível em domicílio aos estudantes apoiados pela Educação Especial, cuja condição de saúde os impossibilita de recebê-lo no ambiente escolar, visando ao desenvolvimento de sua aprendizagem e à continuidade curricular. O atendimento é preconizado pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

6.16. Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S): centro destinado à formação e de recursos, disponibilizado para apoiar a educação de estudantes com altas habilidades/superdotação, mediante interface com a escola comum, para oferta de enriquecimento curricular, desenvolvimento de práticas pedagógicas e produção de material. Atua na formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, bem como na orientação às famílias e aos sistemas de ensino. A criação de serviços especializados está garantida pela Lei nº 9.394/1996 (Art. 58) e pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Meta 4).

6.17. Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB): centros de formação e recursos, disponibilizados para apoiar

a educação de estudantes cegos, surdo cegos e com baixa visão, matriculados nas escolas públicas de educação básica, em articulação com o Atendimento Educacional Especializado. Atua na formação docente, na produção e oferta de livros e materiais em formatos acessíveis, Braille e ampliado, e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A criação de serviços especializados está garantida pela Lei nº 9.394/1996 (Art. 58) e pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Meta 4).

6.18. Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS): centro de formação e recursos, disponibilizado para apoiar a educação de estudantes surdos e com perda auditiva significativa, matriculados nas escolas públicas de educação básica. Promove educação bilíngue, com atenção aos estudantes usuários de Libras para surdos. Presta apoio aos sistemas de ensino visando à inclusão dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, usuários de Libras e oralizados, bem como a formação continuada de profissionais para oferta do AEE e a produção de materiais didáticos acessíveis. A criação de serviços especializados está garantida pela Lei nº 9.394/1996 (Art. 58) e pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Meta 4).

6.19. Atendimento Educacional para crianças de 0 a 3 anos: na educação infantil as crianças de 0 a 3 anos, público da educação especial, devem estar matriculadas nas creches com apoio do atendimento educacional especializado. Quando não for possível a matrícula em creches, os sistemas de ensino devem ofertar o atendimento educacional em instituições públicas ou privadas, devidamente credenciadas pelo Poder Público, com o objetivo de desenvolver as habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais e linguísticas das crianças dessa faixa etária.

7. DIRETRIZES

Esta Política Nacional estabelece as diretrizes orientadoras para:

7.1. Sistemas de Ensino:

7.1.1. Promover sua organização e funcionamento segundo orientação inclusiva, superando atitudes de discriminação e preconceito, atuando de maneira acessível, flexível e comprometida com o sucesso acadêmico de todos os estudantes, na perspectiva da diversidade escolar.

7.1.2. Alocar eficiente e assertivamente os recursos especializados para distribuir nas escolas, de forma a garantir igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os estudantes. A delimitação dos serviços e os recursos assegurados devem ser previamente demandados pelas escolas.

7.1.3. Orientar e acompanhar a elaboração do projeto pedagógico anual das escolas, com indicação das práticas de Educação Especial adotadas.

7.1.4. Orientar as famílias e a sociedade quanto aos limites de atuação da instituição escolar que necessita da efetiva parceria familiar e comunitária para alcançar o melhor desenvolvimento do estudante.

7.1.5. Compartilhar boas práticas, com resultados claros quanto aos ganhos de aprendizagem dos estudantes, mediante a criação de bancos de boas práticas inclusivas nos sistemas de ensino, para compartilhamento entre as escolas.

7.1.6. Prover recursos humanos, técnicos e materiais para oferta de atendimento educacional especializado a todos os estudantes, incluindo os estudantes oriundos das comunidades escolares indígenas, quilombolas e das populações itinerantes, destacando a orientação inclusiva, especialmente para a população itinerante, para a qual deverá ser facilitado o trânsito interescolar de estudantes.

7.1.7. Comprometer-se com a melhoria permanente da qualidade social da educação e valorização profissional dos educadores mediante políticas de formação inicial e continuada dos docentes, dialogicamente analisadas e continuamente redesenhadas.

7.1.8. Orientar e apoiar as escolas, quando solicitado, em ações de sua competência.

7.1.9. Articular-se com a comunidade local estabelecendo parcerias para a realização de ações educacionais que impliquem intersetorialidade.

7.1.10. Orientar as escolas a dispensar laudos médicos, psicológicos e outros da área de saúde, como condição exigida para prestação de serviços da Educação Especial, conquanto esses documentos possam ser solicitados para complemento de informações em estudos de caso.

7.1.11. Orientar as escolas para que garantam condições que viabilizem a formação dos educadores, no que tange aos tempos, espaços e oportunidades, dentro da jornada de trabalho dos profissionais.

7.1.12. Organizar-se para elaborar e executar políticas e planos educacionais que estejam em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação e desta Política.

7.1.13. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, em colaboração com as escolas, em locais e momentos apropriados. Acompanhar a aplicabilidade e a assertividade dos recursos e serviços.

7.2. Escolas de Educação Básica

7.2.1. Propiciar aos estudantes educação com padrão de qualidade, pautada em elevadas expectativas sobre suas possibilidades; valorização das singularidades individuais e grupais; criação de oportunidades para o desenvolvimento da autonomia, independência e participação com autoria.

7.2.2. Elaborar seu projeto pedagógico anual com participação da comunidade escolar.

7.2.3. Desenvolver políticas, culturas e práticas inclusivas, avaliando continuamente essas perspectivas com participação da comunidade escolar.

7.2.4. Colocar em prática os princípios do desenho universal para a aprendizagem, mediante diversificação de métodos, linguagens e recursos de ensino e aprendizagem, adotando flexibilidade nos modos de os estudantes evidenciarem seus conhecimentos, a fim de que os objetivos curriculares sejam alcançados.

7.2.5. Responsabilizar-se pela elaboração anual do Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar do estudante, adotando orientações compartilhadas com o sistema de ensino.

7.2.6. Prever e prover atendimento educacional especializado e sistemas de apoio - geral e especializado - de natureza técnica, tecnológica, humana e material aos estudantes que necessitarem, definidos mediante avaliação prévia pela equipe local.

7.2.7. Recorrer, quando necessário, aos profissionais disponíveis no sistema de ensino para orientação à comunidade escolar, apoio ao professor no desenvolvimento do currículo e orientação para avaliar a necessidade de apoios especializados aos estudantes.

7.2.8. Encaminhar, previamente, aos órgãos competentes do sistema de ensino local, suas demandas de recursos técnicos, tecnológicos, humanos e materiais para a educação do estudante da Educação Especial.

7.2.9. Orientar o estudante atendido pela Educação Especial nos momentos de transferência, quando em transição para outras etapas, níveis e modalidades de ensino.

7.2.10. Exercer efetivo papel na revisão do projeto pedagógico da escola, levando em consideração as recomendações contidas nesta política.

7.2.11. Contribuir com a identificação e avaliação de estudantes precoces e com altas habilidades/superdotação, visando à oferta do Atendimento Educacional Especializado.

7.2.12. Prever no Projeto Pedagógico e viabilizar condições para a oferta do atendimento educacional nas unidades escolares indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, sem moradia fixa, reconhecidas e valorizadas a diversidade cultural e a singularidade dos estudantes.

7.2.13. Oferecer, como parte do Projeto Pedagógico, oportunidades de contextualização do currículo escolar e da formação permanente em espaços de coordenação pedagógica, em cursos e outros meios, visando ao desenvolvimento profissional dos educadores e à sua formação como agentes de inclusão.

7.2.14. Envolver, nos processos formativos, gestores, docentes, auxiliares, coordenadores e outros atores que integram a equipe escolar, em âmbito sistêmico.

7.2.15. Criar espaço para troca de experiências entre a equipe escolar; para o trabalho colaborativo e o aprimoramento das práticas pedagógicas; para a busca de novos conhecimentos que permitam aos profissionais reflexões e atuação como pesquisadores, compartilhando as boas práticas com seus pares.

7.2.16. Evitar que os estudantes atendidos pela Educação Especial sejam envolvidos ou direcionados para atividades recreativas ou de reforço que substituam ou prejudiquem sua participação nas aulas ou sejam conflitantes com o desenvolvimento curricular e o processo escolar.

7.2.17. Definir, com clareza, no Projeto Pedagógico da Instituição Escolar, as questões relacionadas ao desenvolvimento curricular e terminalidade específica, conforme artigo 59 da Lei n.º 9.394/1996-LDBEN.

7.3. Instituições de ensino superior

7.3.1. Garantir a prestação de serviços em Educação Especial, mediante o estabelecimento de diretrizes, estratégias e critérios previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional.

7.3.2. Incentivar o fomento e o desenvolvimento de ações e/ou projetos de ensino, pesquisa e extensão na área.

7.3.3. Criar, normatizar e fortalecer núcleos de acessibilidade, de setores e/ou de unidades institucionais, viabilizando seu funcionamento.

7.3.4. Estabelecer e fortalecer redes institucionais de interlocução colaborativa para desenvolver ações afirmativas de superação das barreiras atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, comunicacionais, instrumentais, tecnológicas e pedagógicas na educação superior.

7.4. Formação de Educadores

7.4.1. Garantir, na formação de educadores promovida pelos entes federados, discussões e parcerias que envolvam instituições formadoras de ensino superior, a partir da elaboração de currículos que contemplem conhecimentos sobre educação inclusiva, Educação Especial e os estudantes apoiados por essa modalidade de ensino.

7.4.2. Incluir, na formação dos educadores, conhecimentos de gestão do sistema educacional inclusivo e de serviços e instituições especializadas, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

7.4.3. Promover a formação de dirigentes estaduais e municipais de educação alinhada com as equipes técnicas escolares e com o plano de educação dos estados e municípios, de modo a otimizar a aplicabilidade e a implantação das políticas educacionais.

7.4.4. Incluir, na formação da equipe gestora dos sistemas de ensino, conhecimentos que a capacite para: orientação de docentes, definição dos recursos, serviços, estratégias e ações voltados aos estudantes público da Educação Especial, potencializando seu processo de aprendizagem e o desenvolvimento profissional de todos os atores.

7.4.5. Realizar os processos formativos em regime de parceria com agentes e recursos da comunidade, sempre que possível, objetivando a motivação dos futuros educadores pelos seus gestores.

7.5. Identificação dos estudantes para oferta de serviços e recursos de Educação Especial:

7.5.1. Identificar na escola, o mais cedo possível, o estudante que demanda recursos da Educação Especial, por meio de processos avaliativos que integrem a equipe escolar, a ser coordenada pelo gestor da escola, assistente ou coordenador pedagógico. Essa avaliação visa à eliminação de barreiras à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação do estudante, sendo que a antecedência permitirá que medidas preventivas sejam tomadas, objetivando garantir igualdade nas condições de acesso, permanência e aprendizagem ao longo da vida.

7.5.2. Envolver, no processo avaliativo de identificação dos estudantes para oferta de Educação Especial, a participação de professores regentes, professores especializados, profissionais da equipe escolar, o estudante e sua família. Quando disponível no sistema de ensino e considerado pertinente, a escola poderá dispor do apoio de profissionais como psicólogo, orientador educacional, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e outros para efetivar a avaliação. Profissionais da comunidade também podem ser envolvidos, quando necessário. Os processos avaliativos devem ter como objetivo o conhecimento das habilidades, potencialidades e singularidades do estudante, bem como os serviços e recursos necessários à sua educação.

7.6. Integração família-escola

7.6.1. Envolver a família na escola, em todas as situações educacionais que envolvam processos avaliativos; planejamento; desenvolvimento curricular; acompanhamento e resultados escolares. Essa participação contribui para o empoderamento do estudante e de sua família, sendo legitimado pelo Projeto Pedagógico da escola.

7.6.2. Articular a família para solucionar queixas escolares sobre: frequência às aulas; participação nas atividades escolares; resultados escolares e participar da definição das propostas educacionais.

7.6.3. Incentivar a família a contribuir para mudanças que promovam o progresso da escola, inclusive dirigir-lhe demandas, bem como aos sistemas de ensino, quando considerar necessário.

7.7. Planejamento individual na escola

7.7.1. Elaborar anualmente o Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar do estudante, conforme orientação do sistema de ensino local e

previsão no Projeto Pedagógico da escola. A responsabilidade pela elaboração, avaliação, acompanhamento e atualização do documento é da equipe gestora da escola, com participação do estudante, de sua família, dos professores e outros profissionais da comunidade escolar. O plano baseia-se no conhecimento sobre o estudante, na identificação de barreiras a superar e nas condições que concorram para sua aprendizagem, desenvolvimento e inclusão na escola. A estrutura do documento contempla informações sobre o processo escolar do estudante nos seguintes aspectos: frequência e envolvimento nas atividades propostas; provimento de serviços, recursos e estratégias para sua educação; medidas de diferenciação curricular; registro de progressos e necessidades educacionais; histórico do fluxo escolar e outros registros pertinentes.

7.7.2. Sempre que se fizer necessária a atuação do professor especializado, este fará constar no plano de desenvolvimento escolar individual do estudante os objetivos e as estratégias adotados para o atendimento educacional especializado, indicando os apoios oferecidos. Profissionais de outras áreas, disponíveis no próprio sistema de ensino ou na comunidade local, podem contribuir com informações complementares, se necessárias.

7.7.3. Garantir a execução e a provisão de recursos na escola para viabilizar a realização do plano, com apoio da família.

7.7.4. Acompanhar e reprogramar continuamente o plano para realizar ajustes necessários nos serviços, recursos e apoios oferecidos. É essencial que as ações propostas sejam continuamente comunicadas aos atores implicados, inclusive à família.

7.8. Resultados da aprendizagem

7.8.1. Adotar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as atividades escolares na Educação Básica.

7.8.2. Direcionar as ações educacionais para potencializar a aprendizagem, o desenvolvimento e a plena participação do estudante e o alcance das finalidades, metas e objetivos da educação.

7.8.3. Considerar que a diferenciação curricular e as atividades adicionais oferecidas ao estudante não podem ser realizadas ou funcionar como mecanismo de exclusão em sala de aula e em outros espaços escolares. A diferenciação curricular e as atividades adicionais justificam-se por ganhos claros de aprendizagem para o estudante e devem ser previstas no seu Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar.

7.8.4. Considerar, nas estratégias de diferenciação curricular, as habilidades do estudante, aplicando-se aos conteúdos, métodos de ensino, estilos de aprendizagem e processos avaliativos.

7.8.5. Atribuir ao professor da classe comum a responsabilidade pelo planejamento e desenvolvimento do currículo no espaço legítimo da sala de aula, competindo-lhe promover o ensino dos aspectos curriculares mais formais, promovendo o acesso e a garantia do direito de aprender a todos os estudantes.

7.8.6. Atribuir ao professor do AEE a orientação do contexto escolar, apoiando os processos de ensino-aprendizagem e a prática curricular em aspectos nos quais os saberes especializados podem potencializá-los, mediante o emprego de recursos e serviços da Educação Especial.

7.8.7. Promover a atuação articulada e colaborativa entre professores especializados e regentes da classe comum, potencializando o processo de ensino-aprendizagem e seus resultados, ao longo da vida.

7.9. Responsabilização do Estado, da Família e da Sociedade para a Educação

7.9.1. Promover articulação entre Estado, família e sociedade para a educação dos estudantes, atuando de maneira integrada para cumprir suas finalidades, princípios e objetivos.

7.9.2. Compreender o papel e a responsabilidade de cada ente para promover a correta operacionalização desta Política de Educação Especial e tornar possível o alcance de seus objetivos.

7.10. Intersetorialidade e atuação local em rede

7.10.1. Realizar articulação intersetorial local e entre unidades federadas para ampliar as oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes apoiados pela Educação Especial em atividades culturais, esportivas, de trabalho, saúde, lazer e outras.

7.10.2. Trabalhar conjuntamente, articulando órgãos e serviços do poder público para maximizar o bem-estar e a garantia dos direitos do estudante da Educação Especial, bem como seu acesso às informações de seu interesse, da maneira mais centralizada possível.

7.10.3. Envolver recursos dos órgãos e serviços do poder público, no âmbito de suas competências, como Ministério Público, agências semipúblicas (público-privadas) e organizações da sociedade civil, para aproveitamento de seu papel real e potencial em benefício dos estudantes apoiados pela Educação Especial.

7.10.4. Realizar articulação intersetorial entre Estados, Distrito Federal e municípios para ampliar a oferta de enriquecimento curricular, contando

com a participação dos serviços e recursos disponíveis na comunidade, em articulação com a escola.

7.10.5. As autoridades locais das áreas de saúde e educação devem promover articulação e parcerias, visando ao planejamento conjunto de ações para provimento de recursos e apoios, tais como aquisição e uso de próteses e órteses aos estudantes apoiados pela Educação Especial, quando necessário.

7.11. Avaliação e Monitoramento da Política

7.11.1. Acompanhar anualmente, no âmbito dos sistemas de ensino, a trajetória dos estudantes apoiados pela Educação Especial, por meio de ações de monitoramento que evidenciem a aprovação, a evasão, a reprovação, o abandono, o retorno aos estudos, produzindo análise e interpretações das causas que possam impedir ou dificultar a aprendizagem desses estudantes e indicando ações a serem implementadas para superação de possíveis problemas identificados.

7.11.2. Articular os sistemas de ensino para, de maneira alinhada, definir e obter quais informações devem ser geradas, monitoradas e avaliadas, com a participação direta da equipe gestora da Educação Especial para monitoramento desta Política.

7.11.3. Adotar para a realização da avaliação e do monitoramento as seguintes ações: (a) construção de um modelo lógico de acompanhamento e monitoramento que permita a especificação de um conjunto equilibrado de indicadores, composto por medidas que representem tanto os pontos estratégicos na execução da ação, quanto os resultados esperados sobre o público desta Política; (b) alimentação dos indicadores, por meio dos dados necessários para seu cálculo, disponíveis nos sistemas de informação dos estados, do Distrito federal e dos municípios, relacionados à Política de Educação Especial; (c)

elaboração de relatório de monitoramento indicativo aos gestores apontando os sucessos e desafios da Educação Especial, permitindo com isso a promoção de maior intercâmbio de experiências entre os vários entes federados e a proposição de novas ações para enfrentamento dos desafios.

7.12. Pesquisas e inovações na área educacional

7.12.1. Estimular, articular e contribuir para o financiamento de estudos e pesquisas voltados ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva para a educação dos estudantes apoiados pela Educação Especial, por parte dos entes federados.

7.12.2. Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os estudantes apoiados pela Educação Especial.

GLOSSÁRIO DE TERMOS

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz

digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.

Cultura inclusiva da escola: diz respeito à comunidade escolar que acolhe todos os seus membros, estabelecendo entre si relações de aceitação, corresponsabilidade, colaboração, respeito interpessoal e valorização das diversidades, ao mesmo tempo em que preconiza o desenvolvimento humano compartilhado e mutuamente constitutivo. Incentiva a cidadania democrática, as relações, interpessoais, comunitárias, sociais e planetária, com vistas ao bem comum.

Desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

Diferenciação curricular: conjunto de procedimentos pedagógicos pautados nos princípios da educação inclusiva, que visam à acessibilidade e promoção da aprendizagem significativa dos estudantes por meio da aprendizagem colaborativa. Nessa perspectiva, a aula é a mesma para toda a turma, sendo considerada a diversidade de características dos estudantes e suas singularidades. A diferenciação curricular requer o desenvolvimento dos talentos e as habilidades docentes e implica o uso mais eficiente dos recursos e das estratégias pedagógicas.

Educação Especial: modalidade de educação escolar integrada aos sistemas educacionais nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, mediante ações e relações institucionais colaborativas e mutuamente construtivas. A Educação Especial organiza-se mediante serviços e recursos especializados (humanos, técnicos, tecnológicos e materiais) e estratégias que assegurem o direito dos estudantes à aprendizagem efetiva, ao desenvolvimento e à participação social.

Políticas inclusivas: refere-se ao desenvolvimento participativo da escola, sustentado em valores de justiça e equidade, promoção da pessoa, de suas experiências e *background* singulares. A atuação da escola se dá agregando e apoiando todos os seus membros, facilitando o ingresso dos estudantes e a aproximação da coletividade, dando-lhes acessibilidade e oportunidade de participação, em ambiente acolhedor e sustentável.

Práticas inclusivas: refere-se à atuação pedagógica da escola, ressaltando-se a adoção do currículo comum e assegurando-se acessibilidade para a aprendizagem efetiva e participativa de todos os estudantes. O planejamento das aulas tem como alvo a turma como um todo e as práticas são colaborativas e estimulam o pensamento crítico, nas quais os estudantes envolvem-se ativamente na aprendizagem entre pares e com a própria aprendizagem. As práticas envolvem, ainda, a colaboração entre docentes e preconizam o respeito e a valorização de toda a comunidade escolar.

Sistema educacional inclusivo: Define-se um sistema educacional inclusivo como aquele que desenvolve políticas, culturas e práticas *na* e *para* a diversidade, integrado por escolas genuinamente acessíveis e movidas por valores éticos, em que as diferenças são vistas como oportunidades de desenvolvimento das relações humanas e de aprendizagem. Em sentido estrito, um sistema educacional inclusivo é aquele que oportuniza o ingresso de todas as pessoas, sem exclusão.

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

REFERÊNCIAS

_____. AINSCOW, M. Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones, s/d.

_____. O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. Mel Ainscow. Disponível em: http://www.redeinclusao.pt/media/fl_15.pdf. Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Org.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: Unesco, 2009. p. 11-23.

_____. Educação para todos: torná-la uma realidade. Disponível em: <http://www.docplayer.com.br/6135409-Educacao-para-todos-torna-la-uma-realidade.html>.

Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. New Redland, UK: Centre for Studies on Inclusive Education- CSIE, 2002.

_____. BOOTH, T; AINSCOW, M. Index para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). 3 ed. Revisada e Atualizada, 2011.

_____. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. BRASIL, 1999 MEC. **Parecer CEB/CNE nº16**: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf

Acesso em: 30 agosto 2018.

_____. BRASIL, 2009 MEC. **Parecer CEB/CNE nº13**: Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf

Acesso em: 30 agosto 2018.

_____. BRASIL, 2012 MEC. **Resolução CEB/CNE nº5**: Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192

Acesso em: 30 agosto 2018.

_____. BRASIL, 2012 MEC. **Parecer CEB/CNE nº8**: Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192

Acesso em: 30 agosto 2018.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), promulgada no Brasil com status de emenda constitucional por meio do Decreto nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.google.com.br/search?q=Lei+n%C2%BA+9.394%2C+de+20+de+dezembro+de+1996&rlz=1C1NHXL_pt-BRBR682BR682&oq=Lei+n%C2%BA+9.394%2C+de+20+de+dezembro+de+1996&aqs=chrome..69i57j0l5.4898j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm. Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L10098.htm. Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Disponível em: Acesso em: 05 agosto 2018.

_____. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=Lei+n%C2%BA+13.234%2C+de+29+de+dezembro+de+2015%2C&rlz=1C1NHXL_pt-BRBR682BR682&oq=Lei+n%C2%BA+13.234%2C+de+29+de+dezembro+de+2015%2C&aqs=chrome..69i57.2441j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8
Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. Decreto nº 99.710/1990, promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU/1989). Disponível em: <http://criancaeconsumo.org.br/normas-em-vigor/decreto-no-99-71090-convencao-das-nacoes-unidas-sobre-os-direitos-da-crianca/>
Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências;

_____. Decreto nº 3.956/2001, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala/1999). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm
Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de

Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1994. Cadernos Educação Básica Série Institucional - Volume II.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola/Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&Itemid=30192. Disponível em: Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. CADERNOS CEDES, Desenvolvimento humano: história, natureza e cultura, Campinas, v. 35, n. especial, p. 321-474, out., 2015.

_____. CARVALHO, R. E. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação 2008.

_____. GARDOU, C. As situações de deficiência no processo de escolarização: quais os grandes desafios da Europa? Disponível em: <http://www.revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1104>. Acesso em: Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.). Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Universa; Liberlivro, 2012.

INCLUSION INTERNATIONAL; INICO. Mejor educación para todos: cuando se nos incluya también. Informe mundial: las personas con discapacidad intelectual y sus familias hablan sobre la educación para todos, discapacidad y educación inclusiva. España: INICO, 2009. Disponível em: <http://www.inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos-Un-Informe-Mundial-October-2009.pdf>. Acesso em: 10 agosto 2018.

_____. MITTLER, P. *Educação inclusiva – contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=declara%C3%A7%C3%A3o+universal+dos+direitos+humanos+pdf&rlz=1C1NHXL_pt-BRBR682BR682&oq=Declara%C3%A7%C3%A3o+Universal+dos+Direitos+Humanos&ags=chrome.1.69i57j0l5.3036j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8 Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/1990);

_____. Declaração de Incheon para a Educação (Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável). Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=Declara%C3%A7%C3%A3o+de+Incheon+para+a+Educa%C3%A7%C3%A3o&rlz=1C1NHXL_pt-BRBR682BR682&oq=Declara%C3%A7%C3%A3o+de+Incheon+para+a+Educa%C3%A7%C3%A3o&aqs=chrome..69i57j0.1908j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8
Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE. Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. Plaisance, E. Tema em destaque educação das pessoas com necessidades especiais e inclusão: ética e inclusão. Cad. Pesqui, vol.40 no.139 São Paulo Jan./Apr. 2010. Disponível em: <http://www.dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100002>.
Acesso em: 5 agosto 2018.

_____. ROLDÃO, M. do C. Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis. Portugal: Porto Editorial LDA, 2003.

_____. SANTOS, P. S. M. B. Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

_____. RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

_____. SAWAIA, B. (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petropolis: Editora Vozes, 2008.

_____. UNESCO. *Changing teaching practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>.
Acesso em: 5 agosto 2018.