



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – TURMA 2019**

MARCILENO DE SOUSA FAVACHO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACESSO AO CURRÍCULO A ALUNOS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA PARAENSE**

BELÉM – PARÁ

2021

MARCILENO DE SOUSA FAVACHO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACESSO AO CURRÍCULO A ALUNOS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA PARAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira.

BELÉM – PARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S725p Sousa Favacho, Marcileno de.
Práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos da
educação especial de uma escola pública paraense / Marcileno de
Sousa Favacho. — 2021.
148 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^ª. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2021.
1. Currículo. Acessibilidade Curricular. Práticas
pedagógicas. Trabalho Colaborativo. Teoria de Vigotski. I.
Título.

CDD 370

MARCILENO DE SOUSA FAVACHO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACESSO AO CURRÍCULO A ALUNOS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA PARAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Belém, _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a Sônia Regina dos Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará – UFPA
Presidente

Prof. Dr Waldir Ferreira de Abreu
Universidade Federal do Pará – UFPA
Examinador Interno

Profa. Dr^a. Carla Ariela Rios Vilaronga
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Examinadora Externa

*“Os elementos do meio não estão em um estado congelado e estático;
seu estado é mutante,
e ele muda facilmente suas formas e sua configuração.
Quando combina de certo modo esses elementos,
o ser humano cria novas formas do ambiente social.”*

(VIGOTSKI, 1924/2003, p. 79)

AGRADECIMENTOS

Tanto me encantam os versos de uma poesia intitulada “Canção para os fonemas da alegria” do poeta Thiago de Mello dedicado a Paulo Freire, no qual o autor diz:

*“Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um novo homem”*

Esse e os demais versos do poema me fazem lembrar de todo o percurso deste trabalho, o qual foi incansável em busca da verdade. Ao chegar aqui percebo que já não sou a mesma personalidade de quando iniciei essa história e é nesse momento que sinto a necessidade de agradecer a todas as pessoas que, vagarosa e cuidadosamente, tiveram importante participação nesse processo.

Agradeço a Deus, autor da minha vida, de minha existência, por ter me dado forças para não desistir diante de todas as adversidades que encontrei durante todo esse percurso.

Agradeço à minha família, de modo especial à minha mãe, motivo de querer sempre ir em busca do melhor e de ser o homem que hoje sou. Agradeço a ela por ter sempre me mostrado, com seus exemplos de uma mulher batalhadora, que é preciso ter coragem e ousadia de lutar para conquistar meus sonhos, ainda que aos olhos de outrem pareçam inalcançáveis.

À minha professora e orientadora, Sônia Regina, sou imensamente grato que em momento oportuno mostrou-me que preciso primeiro colher com cautela as pedras para depois espalhá-las. Sou grato por todo ensinamento, por toda paciência.

Ao meu professor do tempo de graduação, o qual foi um grande e sempre presente incentivador na minha vida acadêmica, Huber Kline.

Ao meu colega da turma de mestrado, Orlando Júnior, que foi um extraordinário amigo, sensível e solidário, que diante dos impasses pelos quais atravessei, sempre estava disponível a ajudar-me e sempre teve palavras de incentivo.

Aos meus/minhas amigos/amigas, que acreditaram no sucesso deste trabalho, que me ajudaram a traçar também as páginas dessa história. De modo especial: Rosiana Amorim, Cláudia Alves, Rafaella Pinheiro e Carlos Paiva.

Dedico ainda aos meus sobrinhos que tanto amo, que são também motivos que me levam a avançar nesse caminho, pois preciso mostrar que é a educação a chave da transformação social.

RESUMO

FAVACHO, Marcileno de Sousa. Práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos da educação especial de uma escola pública paraense. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. 2021.

A presente dissertação focaliza as práticas pedagógicas de acesso ao currículo organizadas para alunos Público-Alvo da Educação Especial - PAEE, matriculados em turmas comuns da escola regular, a partir da teoria de Vigotski e de teorizações específicas sobre o currículo e a educação especial. O estudo teve por objetivo analisar como professores organizam as práticas pedagógicas de acesso ao currículo aos alunos público-alvo da educação especial de uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município do estado do Pará. Os participantes foram dois estudantes PAEE, quatro professores da sala comum, uma professora bilíngue, uma profissional de apoio escolar – mediadora e quatro servidores da secretaria municipal de educação. A pesquisa foi estruturada em duas etapas distintas. Na primeira etapa, cujos resultados são apresentados na seção 4, efetuou-se a caracterização dos processos de organização das práticas pedagógicas que contribuem para o acesso ao currículo dos dois alunos PAEE. As informações, nessa etapa, foram produzidas por meio de observações, entrevistas semiestruturadas, levantamento documental, registros em diário de campo, fotografias e gravações de áudios. Os dados apontaram duas categorias de análise: 1) O modelo educacional inclusivo da educação especial na rede municipal de ensino a qual pertence a escola pesquisada e 2) As práticas organizadas pela/na escola pesquisada. Na segunda etapa, cujos resultados são apresentados na Seção 5, investigou-se como se constituem as relações entre os/as profissionais envolvidos/as na organização das práticas pedagógicas destinadas aos alunos PAEE, no interior da sala comum. Nessa etapa, as informações foram produzidas por meio de observações e entrevistas semiestruturadas, registradas em diário de campo e gravações de áudios. Os dados analisados evidenciaram que as relações estabelecidas no interior da sala comum podem ser divididas em três categorias, a saber: 1) A relação dos professores de disciplinas específicas com a professora bilíngue e a profissional de apoio escolar – mediadora, 2) As relações estabelecidas pelos/as professores de disciplinas específicas e professora bilíngue com os alunos 3) As relações estabelecidas pelos/as professores de disciplinas específicas e profissional de apoio escolar. Os resultados do estudo evidenciaram a necessidade da troca de experiências entre professores da turma comum e profissional de apoio escolar, para que obtenham melhores resultados no desenvolvimento desses/as alunos/as. O trabalho destaca a necessidade de formação continuada dos professores para que possam atuar de maneira condizente com o projeto de educação emancipatória e desperte o compromisso social desses profissionais. Conclui-se que as práticas de acessibilidade curricular têm sido resumidas a pequenos ajustes nos conteúdos de ensino, resultando em práticas reducionistas no processo educativo de alunos dessa modalidade e que não contribuem favoravelmente para um efetivo processo de inclusão escolar e desenvolvimento dos alunos que constituem o público da educação especial.

Palavras-chave: Currículo. Acessibilidade Curricular. Práticas pedagógicas. Trabalho Colaborativo. Teoria de Vigotski.

ABSTRACT

FAVACHO, Marcileno de Sousa. **Pedagogical practices of access to the curriculum for special education students from a public school in Pará.** 2021.

The present dissertation focuses on the pedagogical practices of access to the curriculum organized for Target Public of Special Education - PAEE students, enrolled in regular classes in regular schools, based on Vygotsky's theory and specific theories about the curriculum and special education. The study aimed to analyze how teachers organize the pedagogical practices of access to the curriculum for students target public of special education in a class of the 7th Year of Elementary School in a public school in a municipality in the state of Pará. The participants were two students PAEE, four common room teachers, a bilingual teacher, a school support professional – mediator and four civil servants from the municipal education department. The research was structured in two distinct stages. In the first stage, whose results are presented in section 4, the organization processes of pedagogical practices that contribute to the access to the curriculum of the two PAEE students were characterized. The information, at this stage, was produced through observations, semi-structured interviews, documental survey, field diary records, photographs and audio recordings. The data pointed to two categories of analysis: 1) The inclusive educational model of special education in the municipal school system to which the researched school belongs and 2) The practices organized by/in the researched school. In the second stage, whose results are presented in Section 5, it was investigated how the relationships between the professionals involved in the organization of pedagogical practices aimed at PAEE students are constituted, inside the common room. At this stage, the information was produced through observations and semi-structured interviews, recorded in a field diary and audio recordings. The analyzed data showed that the relationships established inside the common room can be divided into three categories, namely: 1) The relationship of teachers of specific subjects with the bilingual teacher and the school support professional - mediator, 2) The relationships established by the teachers of specific subjects and bilingual teacher with the students 3) The relationships established by the teachers of specific subjects and the school support professional. The results of the study showed the need to exchange experiences between teachers of the common class and school support professionals, in order to obtain better results in the development of these students. The work highlights the need for continued training of teachers so that they can act in a manner consistent with the emancipatory education project and awaken the social commitment of these professionals. It is concluded that the practices of curricular accessibility have been summarized as small adjustments in the teaching contents, resulting in reductionist practices in the educational process of students of this modality and that do not contribute favorably to an effective process of school inclusion and development of students who constitute the special education public.

Keywords: Curriculum. Curriculum Accessibility. Pedagogical practices. Collaborative work. Vygotsky's Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Percurso metodológico da pesquisa	36
Figura 2	Organização administrativa da Secretaria Municipal de Educação	48
Figura 3	Principais ações da Coordenadoria de Educação Especial – CEES	50
Figura 4	Cargos públicos criados por legislações municipais da rede de ensino a qual pertence a escola pesquisada.	77
Figura 5	Acessibilidade dos conteúdos de ensino ao ALUNO 1.	98

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1	Quantitativo de produções acadêmicas e científicas acerca do objeto “acessibilidade curricular”	58
TABELA 2	Quantitativo de alunos público-alvo da educação especial da rede de ensino à qual pertence a escola pesquisada no período 2009 – 2020.	74
QUADRO 1	Perfil acadêmico dos assessores que integram a equipe multiprofissional da Coordenadoria de Educação Especial	49
QUADRO 2	Categorias e subcategorias de discussão da seção 3	59
QUADRO 3	Contexto empírico da pesquisa / seção 4	72
QUADRO 4	Categorias e sub categorias de discussão da seção 4	73
QUADRO 5	Formações continuadas ofertadas pela secretaria municipal de educação aos professores das turmas comuns e demais profissionais, organizadas pela coordenadoria de educação especial entre os anos 2016 a 2019.	81
QUADRO 6	Categorias e subcategorias de análise da seção 5	115
QUADRO 7	Excerto de parte da entrevista semiestruturada aplicada a quatro professores da turma investigada	

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CEES	Coordenadoria de Educação Especial
CFB	Constituição Federal Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESPP	Equipe Sócio Psicopedagógica
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GEPEHC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Teoria Histórico-Cultural e Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SEMAL	Semana Acadêmica de Letras
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENALEM	Seminário Nacional de Linguagens Matemáticas
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SRM's	Salas de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIL	Tradutor e Intérprete de Libras
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
URE	Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Trajetória da pesquisa: “A vida verdadeira”	19
1.2 Construção do problema de pesquisa, questões e objetivos	23
1.3 Justificativa	28
1.4 Referencial Teórico	31
1.5 Caminho Metodológico	34
1.7 Estrutura da Dissertação	36
2 O MÉTODO – “ANALISANDO PROCESSOS PARA COMPREENDER O PROBLEMA”	38
2.1 O Método em Vigotski	39
2.1.1 Princípios do Método	40
2.2 Os Procedimentos e instrumentos metodológicos da pesquisa	44
2.3 Contextualização da Pesquisa	47
2.3.1 – Lócus da pesquisa: A Secretaria Municipal de Educação / Coordenadoria de Educação Especial	49
2.3.2 – Lócus da pesquisa: uma escola pública paraense	54
3 A ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA LITERATURA	59
3.1 Acessibilidade Curricular: Uma revisão na literatura	59
3.2 Resultados e discussões das buscas	60
3.2.1 Como a terminologia “acessibilidade curricular” tem sido apresentada e discutida nas produções científicas selecionadas	61
3.2.2 Produções ancoradas na Teoria de Vigotski	63
3.2.3 O que dizem as produções selecionadas sobre as práticas pedagógicas de acesso ao currículo / Acessibilidade Curricular?	63
4 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACESSO AO CURRÍCULO	67
4.1 As práticas pedagógicas de acesso ao currículo: do que estamos falando?	68
4.2 Por que tornar o currículo acessível?	70
4.3 Método	74
4.3.1 Participantes e contexto empírico da pesquisa	74
4.3.2 Procedimentos de produção de informações	74
4.4 Resultados	75
4.4.1 O modelo educacional inclusivo da educação especial na rede de ensino da cidade pesquisada	76
4.4.1.1 A rede de apoio pedagógico aos alunos PAEE	78
4.4.1.2 O apoio pedagógico ofertado aos professores e demais profissionais que atuam nas turmas comuns	80
4.4.2 Práticas organizadas pela/na escola pesquisada	85
4.4.2.1 – Práticas pedagógicas fora da sala de aula	87
4.4.2.2 – Práticas pedagógicas no contexto da sala de aula	92
4.4.2.2.1 – As práticas pedagógicas desenvolvidas ao ALUNO 1	98
4.4.2.2.2 – As práticas pedagógicas desenvolvidas à ALUNA 2	103
4.5 DISCUSSÕES	105

5 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE OS SUJEITOS NO CONTEXTO ESCOLAR E O TRABALHO COLABORATIVO	108
5.1 Relações Sociais: uma perspectiva histórico-cultural	109
5.2 Trabalho colaborativo: aproximações conceituais	110
5.3 O Trabalho Colaborativo na educação especial: O que dizem os documentos legais?	113
5.4 Método	116
5.4.1 Contexto empírico da pesquisa e participantes	116
5.4.2 Procedimentos de produção de informações	116
5.5 Resultados	117
5.5.1 Entendendo o contexto pesquisado	117
5.5.2 As relações estabelecidas no interior da sala comum	119
5.6 DISCUSSÕES	125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
7 REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA PESQUISADA	138

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), na linha de “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, tem por objetivo analisar como professores organizam práticas pedagógicas de acesso ao currículo aos alunos Público-Alvo da Educação Especial - PAEE – e se essas práticas contribuem para o processo de inclusão escolar e para o desenvolvimento desses alunos.

A pesquisa realizou-se em uma turma de 7º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Pará, durante o ano de 2020 e tem como referência teórico-metodológica a teoria de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e trabalhos de alguns de seus comentadores. Fundamenta-se também em teorizações sobre o currículo e a educação especial, bem como em dispositivos legais nacionais e internacionais acerca da educação especial e inclusiva, que possibilitam compreender a gênese do objeto de pesquisa.

Este estudo encontra-se diretamente vinculado ao conjunto de trabalhos produzidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação – GEPEHC – vinculado ao PPGED/UFPA, que tem por objetivo sistematizar e produzir conhecimentos na perspectiva do projeto científico de L. S Vigotski e analisar as implicações práticas de tais conhecimentos à educação, compreendendo a teoria de Vigotski: “1. Como um sistema conceitual de base materialista-dialética; 2. Como uma produção histórica e 3. Como um projeto de ciência comprometido com a transformação social, no qual a educação exerce um importante papel” (TEIXEIRA; BARCA, 2020, p. 267).

Nessa perspectiva, todos os estudos realizados no grupo são marcados pela compreensão da produção de Vigotski como um sistema em movimento, em constante reformulação pelo autor de seus princípios, conceitos e métodos, buscando uma compreensão cada vez mais dialética do psiquismo humano, culminando em seu período mais avançado e profundo, com o reconhecimento da gênese social da consciência, ou ainda, da personalidade humana consciente como o objeto de estudo da psicologia e as relações sociais como o princípio explicativo para esse desenvolvimento.

Imbuído dessa compreensão e valendo-me dos princípios gerais formulados por Vigotski no período mais avançado de sua elaboração teórica, conforme sistematizados por Delari Jr. (2015; 2017) na forma de um sistema teórico-conceitual, esta pesquisa também pretende juntar-se aos demais estudos baseados na teoria de Vigotski com a intenção de fazer

avançar o conhecimento teórico-prático de cunho histórico-cultural e de contribuir para a construção de uma educação emancipatória, de modo particular, para as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, as quais, no Brasil, constituem o público-alvo da educação especial – PAEE – (BRASIL, 2008; 2011), segundo as legislações educacionais em vigor.

Entende-se por educação emancipatória aquela que consiste na formação de novos sujeitos sociais, conscientes, capazes de mudança verdadeiramente radical que rompam com a alienação imposta pelo modelo de produção capitalista (MÉSZÁRIOS, 2008).

Neste trabalho, enfatizo os estudos curriculares, problematizando as práticas pedagógicas, com ênfase para as práticas inclusivas que contribuem para que os alunos vinculados à educação especial que frequentam as turmas comuns do ensino regular tenham acesso ao currículo, sejam incluídos de fato no processo educativo e avancem em seus processos de desenvolvimento.

Falar de práticas pedagógicas requer, primeiramente, esclarecer a concepção de currículo que fundamenta este estudo. Somente dessa forma, será possível definir o que são as práticas pedagógicas e como se caracterizam as práticas de acesso currículo no âmbito da educação especial na perspectiva inclusiva, uma vez que que “toda prática pedagógica gira em torno do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Desse modo, neste estudo, assumo a ideia de currículo conforme a proposição de Sacristán (2000, p. 26), para o qual currículo é “o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”. A afirmação do autor remete à compreensão de que o currículo não se restringe unicamente à seleção de conteúdos que diretamente vão reduzir-se à “práticas pedagógicas de ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 22), mas sim a toda e qualquer prática que se concretize na sala de aula e fora dela, ou seja, o currículo resulta sempre numa prática escolar, portanto, currículo é práxis e precisa considerar os múltiplos tipos de práticas de natureza política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, dentre outras.

Franco (2016, p. 536), considera que “as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” e devem sempre assumir o caráter “crítico-emancipatório”, ou seja, devem ser organizadas com a intenção de contribuir para a superação das condições de “opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural e político” (FRANCO, 2016, p. 540).

A partir dessa proposição, pode-se então dizer que as práticas pedagógicas de acesso ao currículo destinadas aos alunos que constituem o público-alvo da educação especial, também precisam ser organizadas, desse modo, para que possam contribuir para uma formação humana crítica e emancipatória.

Neste estudo denomino essas práticas de “práticas pedagógicas de acesso ao currículo”¹. Tal termo não é comumente encontrado na literatura e neste trabalho assume, semanticamente, o significado de adaptação curricular ou acessibilidade curricular e referem-se a toda e qualquer prática organizada intencionalmente no ambiente escolar pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, que favoreçam a inclusão escolar, a aprendizagem, a participação nas atividades acadêmicas e extracurriculares, a permanência no ambiente escolar, o avanço nos demais níveis de ensino e contribuam, principalmente, para o desenvolvimento crítico-emancipatório dos alunos que constituem a educação especial.

Sacristán (2000, p. 26) afirma que as práticas pedagógicas giram em torno do currículo. Nesse sentido, se o currículo for compreendido apenas como seleção de conteúdos de ensino, corre o risco de as práticas de acessibilidade curricular resultarem apenas em pequenos ajustes nesses conteúdos, culminado em práticas excludentes e de empobrecimento curricular, restringindo ou mesmo impossibilitando que os alunos PAEE se desenvolvam como pessoas completas.

Portanto, tornar acessível o currículo a esses alunos significa dizer que, do mesmo modo como os alunos que não constituem o público da educação especial têm a possibilidade de se desenvolverem por meio do currículo e suas práticas, os alunos dessa modalidade de educação também podem e têm o direito a acessar o mesmo currículo, no mesmo ambiente escolar, na coletividade.

Uma prática pedagógica que não se pauta nessa perspectiva, reforça a permanência de uma escola ancorada nos princípios tradicionais, com metodologias inadequadas, que se distanciam de práticas inclusivas e acessíveis.

Por esse motivo, as práticas pedagógicas de acesso ao currículo devem superar esse modelo de educação utilizando metodologias e recursos que atendam as especificidades do público em questão e o “ensino deve considerar as diferenças individuais e, a partir disso, prover condições diferenciadas para que todo e qualquer aluno aprenda satisfatoriamente em ambiente

¹ No decorrer desta dissertação, ora utilizarei “práticas pedagógicas de acesso ao currículo”, ora utilizarei “acessibilidade curricular”, mas com o mesmo conceito, variando apenas devido as estruturas sintáticas e gramaticais e respeitando-se a originalidade das fontes citadas.

não segregado, em que as respostas educativas se ajustem às demandas individuais” (LEITE, BORELLI E MARTINS, 2011, p. 91)

No que tange à “acessibilidade curricular”, no Brasil, essa temática é atravessada por mudanças que ocorreram ao longo da história da educação especial brasileira, apresentando-se com as mais variadas nomenclaturas e diferentes concepções, que desencadearam discussões quanto aos diferentes aspectos relacionados a conceitos e práticas. Quanto às nomenclaturas, as mais utilizadas frequentemente na literatura são os termos: “adaptação curricular” (OLIVEIRA E MACHADO, 2013; PIRES, 2013; GUEBERT, 2013; SANTOS, 2015), que surge em 1994 e é o mais frequente nas legislações brasileiras, o termo “adequação curricular” (BOER, 2012) e outros.

Do ponto de vista conceitual, neste texto de dissertação, o termo “acessibilidade curricular” está vinculado à ideia de práticas, as quais precisam ser intencionalmente organizadas, de tal modo que não esteja voltada apenas para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas que contribua para que o/a estudante vinculado à Educação Especial, compreenda sua realidade, sua relação com o outro e consigo mesmo, tal como se dá o processo social de desenvolvimento da personalidade humana, na compreensão de Vigotski (1929/2000, p. 24)².

Outro aspecto levado em consideração nesse processo é a relevância do trabalho colaborativo entre os sujeitos que estão diretamente envolvidos no processo educativo dos/as alunos/as que constituem o público da educação especial, por acreditar que “a coletivização, a unificação do trabalho físico e intelectual [...] são os aspectos fundamentais da transformação do homem” (VIGOTSKI, 1930/2004), ou seja, são fatores que favorecem a emancipação humana e o pensamento crítico de todos os/as envolvidos/as no processo educativo escolar desses/as alunos/as.

O processo que se exige para a organização das práticas pedagógicas de acesso ao currículo/acessibilidade curricular requer o envolvimento comprometido de todos que compõem um sistema educacional (ROPOLI et al., 2010), com participação efetiva e a construção coletiva que resulte em uma transformação emancipatória de todos os envolvidos.

A discussão quanto ao trabalho colaborativo também pode ser fundamentada nas premissas centrais da teoria de Vigotski e no materialismo histórico-dialético de Marx, mesmo

² Ao me referir às obras de Vigotski neste estudo, utilizarei sempre duas datas. A primeira refere-se ao ano em que o autor produziu/concluiu a obra e a segunda, refere-se ao ano de publicação da referida obra. Considero pertinente essa padronização para compreender em que período de sua elaboração teórica, o autor formulou um determinado conceito, princípio ou método referenciado no trabalho.

sabendo que esses autores não utilizaram esse termo em suas obras, mas fornecem subsídios teóricos que ajudam a compreender e explicar tal conceito. Para essa formulação também recorri aos princípios éticos da psicologia histórico-cultural estruturados pelo pesquisador brasileiro Delari Jr. (2009).

Os estudos acerca do Ensino Colaborativo ou Coensino realizados por Vilaronga (2014) e Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) complementam essa discussão. Vilaronga (2014) conceitua essa prática como uma das propostas de apoio à inclusão, na qual um professor da sala comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino a um dado grupo heterogêneo de estudantes. A autora chama atenção para o cuidado com a relação estabelecida nessa prática, pois a colaboração entre os professores não se dá de qualquer maneira, nem por acaso, ou seja, a autora ressalta a importância da prática organizada intencionalmente.

Considerando o contexto pesquisado, nas turmas do ensino fundamental nas quais há alunos vinculados à educação especial, além dos/as professores/as da/s turma/s comum/ns, há outros profissionais que dividem com ele o mesmo espaço físico e a organização do trabalho pedagógico, que pode ser: o profissional de apoio escolar – mediador, o professor bilíngue, o professor de braile ou Tradutor e Intérprete de Libras, os quais são previstos em duas leis específicas do município onde realizei esta pesquisa, que versam sobre a criação desses cargos públicos.

Ao adotar a compreensão de Sacristán (2000) de que o currículo constitui o conjunto de práticas dentro e fora do contexto da sala de aula e não se resumem apenas em práticas de ensino, conseqüentemente, as práticas pedagógicas de acesso ao currículo não podem resultar em práticas diferentes ou distantes dessa mesma compreensão, ou seja, não se reduzirão às práticas de adaptação de conteúdos de ensino.

Nesse sentido, para a realização de tais práticas são necessárias as iniciativas que envolvam não somente os professores das turmas comuns e os das salas de recursos multifuncionais (SRM's), mas todos os demais do contexto escolar (diretores, coordenadores pedagógicos, pais e/ou responsáveis e outros profissionais) e os que compõem a rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todos/as (ROPOLI et al, 2010), que possam atuar em uma perspectiva colaborativa.

Em face disso, neste estudo ao tratar do trabalho colaborativo, não me refiro unicamente à articulação entre ensino regular comum e atendimento educacional especializado (AEE), pois compreendo que os alunos com deficiência, com transtorno do espectro autista e altas

habilidades/superdotação são alunos pertencentes à educação geral – ensino regular, porém vinculados à modalidade de educação especial, a qual é transversal a todos os níveis e modalidades (BRASIL, 1996; 2008). Nesse sentido, o trabalho colaborativo está diretamente relacionado à articulação pedagógica entre professores que atuam na turma comum e demais profissionais do contexto escolar, como: professor do AEE, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, secretário escolar, profissionais específicos que atuam no apoio pedagógico aos alunos vinculados à educação especial.

1.1 Trajetória da pesquisa: “A vida verdadeira”

Pois aqui está a minha vida, Pronta para ser vivida.
Vida que não se guarda nem se esquivava, assustada.
Vida sempre a serviço da vida
Para servir ao que vale a pena e o preço do amor.
(Thiago de Mello)

Buscar lembranças que marcaram a minha trajetória de vida me faz refletir nos motivos que tive e tenho para lutar pela causa da educação de pessoas que constituem a Educação Especial, uma causa movida por sentimentos pessoais e profissionais. Lembro-me das pessoas com quem tive o prazer de me relacionar nas mais diversas relações estabelecidas no trabalho, na família, nos clubes sociais e religiosos, na escola, com amigos, constituindo assim a personalidade humana consciente que sou hoje. Todas essas relações estão presentes, de algum modo, nas escolhas que fiz e faço ao longo de minha vida profissional, acadêmica e científica.

Sendo assim, posso afirmar que os fatores que motivaram a escolha desta pesquisa no campo de atuação da Educação Especial, constituíram-se ao longo desse processo, por meio das minhas relações sociais, até chegar à realização do objetivo idealizado. Foram muitos os caminhos trilhados, diferentes momentos vividos, que me direcionavam a indagações para as quais almejava chegar a alguma resposta que pudesse contribuir para minha prática docente e a dos professores e professoras que trabalhavam junto a mim. Tais indagações se tornaram ainda mais fortes e presentes, quando percebi que o fato de estar envolvido com esse campo de atuação e as frustrações começaram a ser mais frequentes.

Destaco que meu primeiro contato com a Educação Especial se deu quando eu ainda cursava o Ensino Normal (Magistério), durante o estágio supervisionado nos anos 2003/2004 em uma classe especial.

A classe funcionava em uma sala num bloco distante das demais classes do ensino comum. Confesso que sentia um estranho sentimento de medo quando chegava naquela escola, naquela classe. Mas ao mesmo tempo, eu tinha grande curiosidade de saber sobre como seria trabalhar com aqueles alunos. Lembro-me que professores daquela escola usavam adjetivos nada agradáveis tanto para os alunos quanto para a professora da turma.

Após terminar o Curso Normal, não ingressei imediatamente na área da docência. Isso só veio ocorrer só 6 (seis) anos depois iniciei, por meio de concurso público para professor da rede municipal de ensino de Castanhal. No meu primeiro ano de docência, no ano de 2010, sem ter tido experiências além do estágio supervisionado, lecionei em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, na qual havia, dentre os 52 (cinquenta e dois) alunos regularmente matriculados, um aluno do sexo masculino e de idade já avançada, com paralisia cerebral e comprometimento motor das mãos. Lembrei-me de quando realizei o estágio supervisionado, mas, ainda assim, não sabia como educar aquele aluno, e raramente eu realizava alguma atividade com ele.

No ano seguinte (2011), na turma em eu lecionei, tinha aluno surdo. Eu já estava me preparando para enfrentar esse desafio, mas pouco mais de um mês ele foi transferido para uma turma em um turno diferente do qual eu lecionava, na qual também havia outro aluno surdo e e uma professora com conhecimentos na área de língua brasileira de sinais (Libras). Devido à presença daquele aluno surdo, antes dele ser transferido, fui destinado pela gestão da escola a fazer um curso básico de Libras ofertado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Castanhal. No início não me identifiquei devido à complexidade que essa língua apresentava, mas avaliei que seria necessário e importante para o acúmulo de conhecimentos que me preparassem para futuras experiências.

Naquele mesmo ano, iniciei o curso de pedagogia em uma universidade privada, na modalidade EaD (Educação a Distância) e em cuja turma haviam 3 (três) alunos surdos e desde então, comecei a ter contatos com pessoas surdas, tanto no contexto escolar e acadêmico, quanto externamente. No entanto, não me adaptei à modalidade de ensino a distância e nem ao Curso escolhido, o que fez com que eu desistisse do curso de Pedagogia.

No ano corrente, decidi pleitear a uma vaga no Processo Seletivo da Universidade Federal do Pará (UFPA) e almejava inscrever-me ou em Matemática ou Física, áreas pelas quais eu tinha afinidade, interesse e total paixão desde os tempos de escola. Porém, naquele ano, a UFPA campus Guamá ofertou a primeira turma de Letras – Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e fui impulsionado pela necessidade de aperfeiçoar o que aprendi no curso básico, ainda com a intenção de poder contribuir para a educação daquele aluno surdo

e dos demais que poderiam vir a ser alunos da escola na qual eu trabalhava e tomei, então, a decisão de me inscrever naquele curso, obtendo aprovação e iniciando a minha primeira licenciatura no ano de 2012.

Todavia, fui surpreendido naquele mesmo ano, por uma fatalidade. Fui vítima de um acidente de trânsito, o qual me deixou com sequelas no membro inferior esquerdo e me obrigou a usar muletas. Mesmo diante dessa condição, fiz esforços para continuar o curso e encontrei diversas barreiras atitudinais, até mesmo de docentes do curso, que chegaram a sugerir que eu desistisse do curso, porque na opinião deles, o uso de muletas dificultaria o trabalho de sinalização, que requer o profissional de libras. Cheguei a pensar a desistir do curso, mas outros professores e amigos da classe não permitiram e consegui concluí-lo no ano de 2017, tendo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) voltado para metodologias do ensino da matemática para alunos surdos. Desde então, já demonstrava interesse em pesquisar quanto as práticas pedagógicas inclusivas que tornassem acessível o currículo aos alunos PAEE.

Peço permissão ao leitor para voltar um ano antes da conclusão da minha graduação, ou seja, no ano de 2016. Naquele ano, fui designado para exercer minhas funções como “professor auxiliar” em uma turma de 5º ano e recebi dois alunos surdos e uma aluna com Deficiência Intelectual. Dentre os alunos surdos, estava o mesmo que no ano de 2011 fora da turma a qual lecionava. Aquilo representou enorme felicidade pelo fato de eu já me sentir mais preparado para contribuir para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Meu maior desafio nesse momento, foi tornar acessível os conteúdos curriculares para ambos, o que consegui, de algum modo por meio da realização de projetos de intervenção com a professora regente da turma e com a professora do Atendimento Educacional Especializado. Essas intervenções resultaram em meu TCC, que os alunos surdos e a professora regente foram os participantes da pesquisa.

Ainda em 2016, no período da tarde, lotado em outra turma de 5º ano, havia dois alunos PAEE, a saber: um com Síndrome de Down e um com Paralisia Cerebral, ambos sem fala funcional. Para este segundo, ensinei libras como comunicação alternativa o que facilitou o processo de comunicação entre professor-aluno e aluno-alunos. Tais experiências foram convertidas em artigos, os quais, por incentivo de meu orientador de TCC, submeti em eventos como: Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Carlos, SP, no ano de 2016; I SENALEM – Seminário Nacional de Linguagens Matemáticas, realizado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) / Belém, PA, no mesmo ano; e no XXII SEMAL (Semana Acadêmica de Letras) realizada em fevereiro de 2017 na UFPA/Belém.

Em 2016, ainda, com a necessidade de buscar conhecimentos que pudessem melhorar minha prática docente e que orientassem o trabalho pedagógico, decidi fazer duas especializações: uma em Educação Especial e Inclusiva e outra em Gestão Escolar.

Os trabalhos realizados com os alunos da educação especial nas turmas regulares tiveram visibilidade na escola e conseqüentemente fora dela. E dessa forma, no ano de 2017 recebi o convite para compor a equipe multiprofissional da Coordenadoria de Educação Especial (CEES).

Foi por intermédio das atividades desenvolvidas nessa coordenadoria que comecei a ter contato direto com outros professores das turmas comuns e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), nos assessoramentos e formações a eles destinados. Nessas ocasiões, percebia as dificuldades que eles apresentavam face ao desafio do processo de inclusão desses alunos no ensino regular, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas que contribuíssem para o acesso aos conteúdos.

De modo geral, participar desse trabalho me despertou o interesse de buscar respostas às diversas indagações que surgiam, inquietações que me trouxeram de volta para a academia, agora com o propósito de obter respostas que pudessem modificar a realidade do cenário educacional de Castanhal e contribuir para melhoria da minha prática pedagógica e de professores que atuam em turmas comuns junto a alunos PAEE, contribuindo, assim, para o processo de inclusão desses alunos no âmbito escolar.

Foi impulsionado por essas inquietações que decidi pleitear uma vaga no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Optei pela linha de pesquisa - Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais, pois percebi que eu precisava obter conhecimentos científicos que dessem suporte para melhoria de minha prática enquanto docente da educação básica e enquanto professor-formador. Fui aprovado ao curso de Mestrado em Educação, o qual iniciei no ano de 2019, orientado pela Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira. Optei por essa orientadora devido ao fato de ela desenvolver estudos voltados para a inclusão e educação especial, orientado pela Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, conforme descrito no “Campo temático de pesquisa” contido no edital nº 02/2018 PPGED/UFPA.

No mesmo ano comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação (GEPEHC), coordenado pela Professora Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira. Foi com essa professora e nas interações no grupo GEPEHC que tive contato com a Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. A participação nesse grupo de estudos e

pesquisas, nos Seminários de Pesquisas e nas Disciplinas Eletivas oportunizou a aquisição de conhecimentos acerca da Teoria Histórico-Cultural, da contribuição dessa abordagem para a Educação geral e especificamente, para a Educação Especial. Tais conhecimentos têm contribuído para o meu crescimento acadêmico, profissional e para a formação de minha personalidade humana consciente como um todo.

Ressalto ainda que ao definir o campo de pesquisa, o objeto, o lócus e participantes, não propositalmente, o mesmo aluno para o qual eu ensinei libras como comunicação alternativa no ano de 2016, veio a ser um dos participantes. Fato este que me despertou ainda mais o desejo de realizar um estudo mais aprofundado que pudesse contribuir para que alunos como ele tivessem o direito a uma educação de qualidade e com equidade, respeitando suas diferenças e possibilidades de avanço.

1.2 Construção do problema de pesquisa, questões e objetivos

Com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e as posteriores legislações educacionais sobre inclusão escolar e educação especial, foi acentuadamente crescente, ano após ano, o número de pessoas PAEE que ingressaram nas escolas brasileiras da rede regular de ensino, com destaque para as escolas públicas.

Um dos maiores desafios desse processo, ainda hoje, é garantir de fato que o processo de inclusão escolar da multiplicidade de sujeitos, que ao longo da história da educação foram marginalizados, se efetive na escola regular, sobretudo as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, consideradas pessoas público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008; 2011), garantindo-lhes não somente a matrícula e o acesso ao espaço físico (GLAT E BLANCO, 2013), mas também o acesso ao currículo, oferecendo condições adequadas à realização de um trabalho pedagógico de qualidade, proporcionando oportunidades para que aprendam e se desenvolvam no contexto escolar (LOPES E CAPELLINI, 2015; LOPES, 2017;).

Nessa mesma linha de pensamento, Capellini e Fonseca (2017, p. 113) lembram ainda que a escola objetiva que todos os alunos tenham os mesmos direitos e por meio dos conhecimentos adquiridos possam transformar-se e transformar o meio em que vivem e “se isso não ocorrer, a escola estará falhando em seu papel democrático e na formação de cidadãos críticos e atuantes na transformação da sociedade”.

Nesse processo, o currículo, compreendido como uma “prática que se expressa em comportamentos práticos diversos” (SACRISTÁN, 2000, p. 16), e as práticas pedagógicas por ele orientadas, compreendidas como “práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo” (FRANCO, 2016, p. 537), são fundamentais para o fortalecimento do processo da inclusão escolar desses/as alunos/as.

Assim, currículo e práticas pedagógicas estão diretamente interligados, pois toda prática pedagógica gira em torno do currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 26). Isso significa dizer que o currículo sempre acaba em uma prática e tudo aquilo que se planeja e para o qual se dá vida no contexto escolar e que de alguma forma interfere no desenvolvimento dos alunos constitui o currículo. Nessa perspectiva, ao tratar das práticas de acessibilidade curricular é importante que essas práticas visem o caráter emancipatório dos/as alunos/as que constituem o público da educação especial, de modo a contribuir de forma intencional para a formação da consciência ou da personalidade consciente desses/as alunos/as.

Compreende-se que as práticas de acessibilidade curricular requerem que sejam organizados meios acessíveis sob a forma de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento do/a aluno/a. Torna-se necessário também que os/as professores/as, organizem suas práticas pautadas em uma perspectiva emancipatória, de forma a organizarem a vida escolar de seus alunos e a vida social, cumprindo assim com o caráter social da educação, como destaca Vigotski (1924/2003, p. 220) em sua obra *Psicologia Pedagógica*, ao afirmar que “Educar significa organizar a vida”.

Teixeira e Barca (2019, p. 79) complementam essa afirmação dizendo “se quisermos interferir no desenvolvimento social da personalidade consciente das crianças, não podemos deixar que a vida siga espontaneamente, ao contrário, precisamos organizá-la”.

No entanto, o processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial, tendo a prática da acessibilidade curricular como um instrumento para promover essa inclusão e o desenvolvimento humano, ainda é marcado por muitas lacunas relacionadas ao caráter pedagógico da escola, lacunas que se efetivam em questionamentos feitos por professores de turmas comuns sobre o que e como ensinar os alunos PAEE, quais propostas curriculares podem ser destinadas aos alunos PAEE e como organizá-las.

Esses questionamentos carregam a equivocada ideia de um outro currículo destinado aos estudantes PAEE, distanciando-se da proposta inclusiva, ao invés de um currículo acessível para todos. Todavia, é importante esclarecer que não se trata de destinar a esses alunos um

currículo diferente (UNESCO, 1994) daquele que é vivenciado pelos demais alunos, ou mesmo um currículo reduzido, mas sim de organizar um processo ensino-aprendizagem diferenciado, que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (GLAT E BLANCO, 2013) a partir de um único currículo (ROPOLI, et al., 2010; UNESCO, 1994).

A resposta para essa questão está na organização de práticas pedagógicas que possibilitem a oferta do mesmo currículo, mas de forma acessível, considerando não apenas as diferenças individuais, que obviamente precisam ser respeitadas no processo pedagógico, mas também as desigualdades sociais, as contradições implicadas nas relações sociais de todos os alunos, dentre eles, os estudantes PAEE (KLEIN E SILVA, 2012, p. 32).

Para a realização dessas práticas, é necessário que a escola cultive em seu cotidiano “a cultura inclusiva” (CAPELLINI; FONSECA, 2017, p. 113), de modo que toda a vida na escola seja pautada em uma perspectiva colaborativa emancipatória, com o envolvimento de todas as pessoas envolvidas no processo educacional escolar e sejam organizadas intencionalmente, levando em consideração a própria experiência dos alunos (VIGOTSKI, 1924/2003).

Nesse processo de organização das práticas pedagógicas é importante envolver o/a aluno/a nas e pelas práticas, de modo que ele/a participe desde a criação desse processo e tenha a possibilidade de compreender a realidade em que está imerso, a sua relação com o outro e consigo mesmo, uma vez que ele, dialeticamente, é parte do “meio social educativo” (VIGOTSKI, 1924/2003, p. 220) e do próprio processo educativo, o qual é “trilateralmente ativo”, pois tanto professor como aluno e o meio existente entre eles são ativos (VIGOTSKI, 1924/2003, p. 79).

Porém, a organização de práticas pedagógicas que considerem os alunos de um modo geral, incluindo aqueles vinculados à educação especial, como frutos de múltiplas determinações, torna-se algo complexo para os/as professores/as, pois como observaram Teixeira e Mello (2016), eles geralmente não são preparados para operar com essas contradições e precisam encontrar formas de atender às especificidades do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Além disso, os processos de formação inicial dos professores geralmente não oferecem uma sólida formação teórico-prática que os/as possibilitem criar as condições pedagógicas necessárias para a realização de uma prática consciente junto aos estudantes, dentre eles, os que são público-alvo da educação especial.

Diante disso e em face à necessidade de envolver os alunos PAEE nas atividades escolares, muitos professores buscam qualificar-se por conta própria em cursos de

especializações geralmente à distância e a buscar novos métodos de ensino que os possibilitem organizar práticas pedagógicas acessíveis a esses alunos.

Para os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, o desafio de tornar acessível o currículo aos alunos PAEE é ainda mais complexo, uma vez que estes geralmente possuem muitas turmas, trabalham em turnos diferentes, em mais de uma escola e até mesmo em redes de ensino diferentes. Com isso, conseqüentemente, têm um número maior de alunos da educação especial e com especificidades distintas entre si, inclusive em uma mesma turma.

Piovezan e Dal Ri (2019) afirmam que essa “intensificação do trabalho docente”, caracterizada pela ampliação no número de aulas lecionadas, maior quantidade de turmas, escolas e também de alunos, dentre outros aspectos, interfere significativamente no modo de vida fora da escola, afetando a saúde mental dos professores, que por sua vez, reflete na qualidade da prática docente.

Para Hypólito, Vieira e Pizzi (2009, p. 105), essa intensificação do trabalho docente, se apresenta como processo em que docentes têm que responder cada vez mais a fortes pressões do sistema educacional de base capitalista e globalizado. Os autores ainda esclarecem que esses processos de intensificação são variantes de acordo com as categorias docentes, contextos sociais, os diferentes ambientes de trabalho, modalidades de atuação e por isso não são uniformes e homogêneos.

O desafio dos docentes para tornar o currículo acessível aos alunos da educação especial, de modo a efetivar a inclusão escolar, atendendo suas especificidades, exige dos professores conhecimentos e competências específicas, que eles, de um modo geral, não receberam em seus processos de formação inicial e continuada. Trata-se da Flexibilização do trabalho docente, apontado por Piovezan e Dal Ri (2019), como um dos fatores que precariza o trabalho docente.

Para as autoras, o fenômeno da flexibilização do trabalho docente está relacionado à ampliação das competências e funções que devem ser realizadas pelo professor dentro e fora da escola, as quais estão além de sua formação. Incluem-se aí as tarefas burocráticas também, a participação em projetos, etc. (PIOVEZAN E DAL RI, 2019, p. 3).

Desse modo, por trás de todo desafio imposto aos professores para a efetivação da inclusão escolar dos/as alunos/as vinculados à educação especial e a tarefa incansável de organização de práticas pedagógicas que contribuam para que esses/as alunos/as tenham acesso ao currículo, estão esses fatores que os limitam diante de sua prática docente, fatores estes que estão estreitamente ligadas às formas de reorganização do trabalho que se instalam nas escolas, mesmo que de forma silenciosa (HYPÓLITO, 2011, p. 72).

Com base nos apontamentos expostos neste tópico, tendo em vista a efetivação da inclusão escolar e considerando o professor como um dos principais agentes desse processo, surgiu, portanto a questão central que deu origem a esta pesquisa: **“Como professores que atuam em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental organizam as práticas pedagógicas de acesso ao currículo aos alunos público-alvo da educação especial?”**

Acredito que seja relevante para esse processo que se estabeleçam relações colaborativas entre os diversos profissionais do contexto escolar na organização e execução das práticas pedagógicas de acesso ao currículo, de modo que estejam alinhados com o caráter emancipatório dos alunos PAEE.

Considero, finalmente, que este estudo também é relevante para o amplo campo da educação escolar, com ênfase para a educação especial e para a realidade delimitada neste estudo, na medida em que os resultados obtidos neste estudo contribuam ainda mais para a efetivação da inclusão escolar de alunos PAEE no sistema regular de ensino. De forma mais específica, elaborei as seguintes questões norteadoras que emergiram a partir da questão central do estudo:

1. Como se dão os processos de organização das práticas pedagógicas que contribuem para que alunos PAEE de uma escola pública de um município do estado Pará tenham acesso ao currículo, levando em consideração os diversos fatores implícitos que constituem o processo educativo?
2. Como se constituem as relações entre as diferentes pessoas envolvidas na organização das práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos PAEE de uma turma de 7º ano do ensino fundamental?

Sendo assim, estabeleci os seguintes objetivos desta pesquisa:

OBJETIVO GERAL: Analisar como professores organizam as práticas pedagógicas de acesso ao currículo aos alunos público-alvo da educação especial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Investigar os processos de organização das práticas pedagógicas que contribuem para que alunos PAEE de uma escola pública de um município do estado do Pará tenham acesso ao currículo, levando em consideração os diversos fatores implícitos que constituem o processo educativo;

2. Identificar e analisar as relações estabelecidas entre as diferentes pessoas envolvidas na organização das práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos PAEE de uma turma de 7º ano do ensino fundamental.

1.3 Justificativa

A Declaração de Salamanca destaca a necessidade e a importância da inclusão educacional de pessoas com “necessidades educacionais especiais” e enfatiza que para responder às necessidades diversas garantindo uma educação de qualidade é necessário o uso de “estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades” (UNESCO, 1994, p. 8).

O mesmo documento considera que na escola inclusiva “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes” (UNESCO, 1994, p. 8).

Nesse contexto pode-se dizer que os sistemas de ensino e as escolas precisam organizar-se para prover, apoiar e implementar práticas inclusivas a todos os alunos, contribuindo assim, às transformações do sistema educacional (BAUMEL, 2012, p. 20), para que esses alunos tenham acesso ao currículo. Sendo assim, todas as possibilidades pensadas nesse sentido devem partir do currículo formal, compreendendo que só há um currículo e são as práticas pedagógicas que deverão torna-lo acessível.

Essas práticas pedagógicas resultam em estratégias e recursos pedagógicos acessíveis de ensino que contribuem para o acesso ao currículo e até mesmo enriquecimento curricular. Nesse sentido, tais práticas destinam-se não somente aos alunos PAEE, mas a todos os demais que podem apresentar dificuldades de aprendizagem no seu processo educativo.

As políticas educacionais brasileiras apontam que os sistemas de ensino, na perspectiva inclusiva, assegurem e organizem “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para atender às necessidades educacionais de alunos PAEE (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Adaptações Curriculares de 1998, por sua vez, versavam quanto a adaptação curricular como estratégia de ensino para sanar as dificuldades de aprendizagem de alunos que apresentavam Necessidades Educacionais Especiais, com a finalidade de garantir a inclusão desse público na escola regular. O mesmo

documento, assim como a Declaração de Salamanca, ressalta que essas estratégias devem seguir o mesmo currículo formal do ensino regular e “não é um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (BRASIL, 1998, p.16).

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo documento institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por sua vez, reforça no artigo 8º que as escolas regulares devem prever nas classes comuns:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

As adaptações curriculares também são previstas em outros documentos legais e rodeadas de debates por diversos autores que dedicaram-se a pesquisar a temática. Alguns desses autores, apresentam diferentes conceitos quanto ao uso de nomenclaturas: adaptação curricular, adequação curricular, flexibilização curricular, diferenciação curricular.

Boer (2012) se preocupou em pesquisar sobre o processo e a organização de práticas docentes de acesso ao currículo destinadas a todos os educandos de uma classe, mas de modo especial aos com deficiência intelectual. Tais práticas se organizam por meio de adaptações curriculares, mas em seu trabalho utilizou a terminologia “adequação curricular”, a qual é definida pela autora como “um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, nas estratégias metodológicas, nos critérios e procedimentos de avaliação para atender as especificidades do educando com deficiência intelectual inserido no ensino regular” (Boer, 2014, p. 23).

A autora justifica o uso desse termo lembrando as discussões elaboradas por Heredero, o qual apresenta “adaptação curricular” fazendo referência como algo usual da “antiga escola, dividida e segregadora” (Boer, 2014, p.23) e por esse motivo julga pertinente não utilizar esse termo. A autora ressalta que ambos os termos estão presentes no documento Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, lançado pelo Ministério da Educação no ano de 1998. Caminha nessa mesma perspectiva a autora Pereira (2014), a qual em sua pesquisa dá ênfase à importância dessas práticas serem previstas no Projeto Político Pedagógico – PPP.

A autora Santos (2015) prioriza em seu estudo o uso do termo “adaptação curricular” e ressalta que essa prática é mais do que simples ajustes nas práticas pedagógicas, a considera algo mais amplo que abrange toda a organização escolar, de modo que contribua de fato para a inclusão escolar de alunos PAEE, mas que não atenda somente esses alunos, mas aos demais. Coadunam com esse uso de nomenclatura os autores Pires (2013) e Guebert (2013).

Ainda que as autoras não utilizem em comum os mesmos conceitos e nem a mesma nomenclatura em seus trabalhos e apresentam justificativas para isso, é importante destacar que as autoras pontuam dois aspectos relevantes para a efetivação das práticas pedagógicas de acesso ao currículo ou acessibilidade curricular: A – respeitar os conteúdos que o currículo oficial estabelece para todos, mas com reformulações quando necessários em seus elementos para que seja acessível aos alunos que apresentam qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem, tal como orientam a Declaração de Salamanca e os PCNs” – Adaptações curriculares; B – estabelecer as ações colaborativas entre professor do ensino comum e professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

É possível compreender que as adaptações curriculares, ou quaisquer outras nomenclaturas que estejam em uso, são as práticas inclusivas realizadas no âmbito escolar, que contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem de alunos que apresentam necessidades educacionais, dificuldades específicas de aprendizagem, além de também contribuir para a efetivação da inclusão escolar desses/as alunos/as, ou seja, as adaptações curriculares não são práticas exclusivas a um dado grupo, mas para todos.

Porém, estão centradas apenas nos conteúdos curriculares de ensino, ao que me parece, e essas ações são destinadas especificamente para a sala de aula. Não basta apenas elaborar estratégias para que os conteúdos sejam acessíveis, essas práticas precisam também contribuir para que o/a aluno/a possa permanecer por tempo integral na escola, para seu desenvolvimento humano e dar possibilidades para sua inserção na sociedade, por isso, as práticas de acessibilidade ou práticas pedagógicas de acesso ao currículo devem ser significativas tanto para o contexto escolar, quanto o contexto social.

Todavia, é necessário que a escola esteja centrada no desenvolvimento humano de seus alunos e seja capaz de levar em consideração as especificidades da condição humana de cada um/uma e a partir daí possa organizar estratégias e métodos que contribuam para esse processo de inclusão e desenvolvimento humano.

O debate acerca dessa temática é amplo à medida em que se apresentam realidades distintas no cenário educacional brasileiro e encontrar respostas que possivelmente respondam

esses questionamentos é o que me despertou interesse em realizar esta pesquisa. Por esse motivo, busquei, de modo particular **analisar como professores organizam as práticas pedagógicas de acesso ao currículo aos alunos público-alvo da educação especial.**

Assim, 4 motivações foram pertinentes para a construção dessa pesquisa:

A primeira está relacionada ao fato de que almejava compreender o que deve ser levado em consideração para a elaboração de práticas pedagógicas de acesso ao currículo que pudessem contribuir para que alunos PAEE realmente tivessem acesso aos conhecimentos e favorecessem o processo de inclusão escolar. Trata-se de compreender o que pode ser significativo nesse processo, tanto para o professor, quanto para o aluno, dialeticamente.

A segunda justifica-se pela relevância que as práticas de acessibilidade curricular representam para a efetivação do processo de inclusão escolar de alunos vinculados à educação especial nas escolas regulares, cujo processo envolve necessariamente a participação de todos os sujeitos responsáveis pelo processo educacional desses alunos.

A terceira pautou-se na necessidade de repensar sobre como entendemos e lidamos com o currículo escolar diante da multiplicidade de alunos presentes na escola regular, levando em consideração o contexto social, político e econômico dos alunos PAEE e as possibilidades de desenvolvimento crítico-emancipatório oportunizada pelas práticas pedagógicas.

Por fim, fui motivado a realizar esta pesquisa na área curricular por almejar conhecer e compreender o percurso metodológico de como as práticas pedagógicas no contexto da educação especial são organizadas no cotidiano escolar, de modo que desperte reflexão no fazer pedagógico de professores e demais sujeitos do contexto escolar envolvidos no processo educativo de alunos/as que constituem a educação especial.

1.4 Referencial Teórico

A educação especial é um tema bastante debatido em diversos trabalhos científicos. Sua discussão circunda em torno de muitos eixos específicos e pertinentes que contribuem para o processo de inclusão escolar de alunos PAEE. Diante da gama de eixos, problematizo neste estudo o currículo escolar e as práticas por ele orientadas, de modo específico as práticas pedagógicas de acesso ao currículo organizadas aos/às alunos/as que constituem o público da educação especial.

É inegável que essas vertentes podem ser compreendidas e explicadas sob a ótica de concepções e teorias diversas. Nesse sentido, Barca (2017, p. 26) ressalta que qualquer que seja

a teoria ou teorias adotada/s em um trabalho científico, “as questões, proposições, metodologias, resultados e análises por ele apresentados formem um todo coerente que possibilite a compreensão e a tomada de posições mais consciente e consistente por parte de seus interlocutores”.

Teixeira e Melo (2016, p. 7), afirmam que a adoção de uma teoria “precisa ser fruto de um ato consciente e planejado”. Desse modo, para dar conta de analisar e explicar a prática da acessibilidade curricular na educação especial e seus efeitos para o processo de inclusão escolar de alunos PAEE e para o desenvolvimento humano deles, proposto neste estudo, recorri à teoria de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), conhecida como Teoria Histórico-Cultural.

Ao adotar essa como abordagem teórica deste estudo, levei em consideração um aspecto muito importante: o fato desse autor ter dedicado parte de sua vida aos estudos da defectologia (VAN DER VEER E VALSINER, 1996) e sua teoria preocupar-se com o estudo da gênese social do desenvolvimento humano. Seus estudos mantêm vivas muitas e significativas contribuições para a educação escolar e para o trabalho pedagógico.

Na concepção do autor, a personalidade consciente emerge das relações sociais e são, na verdade, as relações sociais internalizadas e que ocorrem primeiramente no plano social para em seguida, no plano individual – internalização – (VIGOTSKI, 1939/2000, p. 26). Portanto, toda função psíquica superior internalizada foi antes uma relação social (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 24). Dessa forma é possível compreender que o psiquismo humano é constituído social e historicamente.

As considerações levantadas pelo autor acerca de que a educação leva à emancipação do homem possibilita dizer que essa educação não pode ser entendida e conduzida de qualquer forma, precisa de uma organização sistemática e intencional pautada na emancipação humana, fundada na afirmação de Vigotski que “educar significa organizar a vida” (VIGOTSKI, 1924/2003, p. 220).

Portanto, ao se referir à ação educativa, a teoria de Vigotski orienta que a ação pedagógica deve ser conduzida pelo “organizador do meio social educativo” (VIGOTSKI, 1924/2003, p. 76) representado pelo professor, de forma intencional em uma perspectiva de colaboração com outros sujeitos, de modo que este organize as situações que contribuam significativamente para o processo de ensino-aprendizagem do educando, e para o desenvolvimento da personalidade humana.

Portanto, o propósito de organizar o trabalho pedagógico no contexto escolar, objetiva contribuir para que os sujeitos sejam capazes de analisar criticamente a realidade social na qual

estão inseridos e lhes dê condições para que possam participar e intervir de forma justa e ética nos processos sociais. Portanto, educar não significa apenas a formação escolar baseada em um conjunto de conteúdos curriculares pré-determinados impositivamente pelos sistemas.

Os postulados de Vigotski revelam que o processo de desenvolvimento tanto de pessoas normais quanto o de pessoas anormais são resultados da criação de condições sociais organizadas e intencionais, ou seja, o autor enfatiza que a educação social tem importante papel no desenvolvimento de uma pessoa anormal. Nesse sentido, a afirmação do autor de que educar significa organizar a vida pode ser concebida sob a ótica do processo de organização escolar e pedagógica na educação especial, em que professores e/ou outros profissionais precisam organizar intencional e sistematicamente as condições favoráveis que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem, inclusão e desenvolvimento humano de pessoas público-alvo dessa modalidade de ensino.

Vigotski também enfatiza essa dimensão inclusiva da educação, tendo como especificidade em seus estudos as pessoas anormais e em seus escritos defendia uma escola que acolhesse a todos, que se abstinhasse de isolar essas pessoas e que ao invés disso tivessem a oportunidade de serem educadas em conjunto com as demais consideradas normais (VAN DER VEER & VALSINER, 1996, p. 84). Para o autor, os problemas de natureza psicofisiológica de uma criança defeituosa não deveriam ser motivos para a falta de adequação para seu desenvolvimento cultural, mas que fossem utilizados métodos de compensação social de seus defeitos (VIGOTSKI, 1924/2003, p. 260).

É notável que Vigotski ao defender uma escola inclusiva (VIGOTSKI, 1931/2018), também se preocupava que para isso seria necessária a criação de meios auxiliares que atendessem as especificidades da criança anormal e contribuíssem para o desenvolvimento na totalidade delas, considerando a gama de conhecimentos culturais que essas pessoas já trazem de casa, uma vez que Vigotski enfatiza que a criança aprende muito mesmo antes de ser inserida na escola (VIGOTSKI, 1924/2003).

No contexto escolar, pode-se dizer que esses meios auxiliares perpassam pelas práticas pedagógicas, as quais devem contribuir para o acesso aos conhecimentos acumulados ao longo da história e organizados sistematicamente no currículo escolar, para o processo de ensino-aprendizagem, para a efetivação da inclusão escolar, que potencializem a participação em atividades coletivas em caráter colaborativo (práticas sociais) e dessa forma levem ao desenvolvimento da personalidade consciente.

Nessa linha de pensamento encontrei na teoria de Vigotski sustento teórico para o estudo e a análise da prática da acessibilidade curricular aos alunos vinculados à educação especial na escola regular, embora o autor não tenha utilizado esse termo em suas obras. Convém afirmar, portanto, que a acessibilidade curricular pode ser compreendida e organizada face aos princípios educativos legais e ancoradas em práticas emancipatórias no contexto escolar, as quais devem contribuir para o desenvolvimento da personalidade consciente dos/as estudantes da educação especial.

Todavia, sabe-se que o desenvolvimento de cada pessoa sofre influência direta do modelo socioeconômico adotado, que por sua vez configura o modelo educacional. Os modelos socioeconômicos, gestão e organizações curriculares dos sistemas de ensino podem contribuir ou dificultar para uma boa prática pedagógica acessível aos alunos com deficiência, com transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

Desse modo, a teoria de Lev S. Vigotski traz grandes contribuições que ajudam a compreender e a explicar o objeto aqui problematizado. Embora seus estudos tenham sido realizados em uma época consideravelmente distante da que atualmente vivemos, podemos perceber que seus pensamentos estavam muito além de seu tempo. Isso não significa que essa teoria sozinha dará conta de explicar todos os aspectos da educação especial e nem tão pouco que, uma vez explicado, o problema da inclusão será solucionado, mas que orienta a prática de uma educação inclusiva pautada em princípios emancipatórios.

1.5 Caminho Metodológico

A investigação do objeto deste estudo desenvolveu-se amparada e orientada pela Teoria Histórico-Cultural, adotando seus procedimentos metodológicos, com a finalidade de compreender e responder à questão que move esta pesquisa: **“Como professores que atuam em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental organizam as práticas pedagógicas de acesso ao currículo aos alunos público-alvo da educação especial?”**

A abordagem teórico-metodológica que utilizei para este estudo requer uma investigação do fenômeno estudado enquanto processo, o qual está em movimento e, portanto, em mudança, pautado no método de análise denominado Dinâmico-causal, de L. S. Vigotski, o qual nos dá a compreensão de que “através de um estudo objetivo de toda a história de uma reação, podemos obter uma explicação integrada das suas manifestações internas e de superfície” (VIGOTSKI, 1930/2007, p. 75). Ou seja, em Teoria Histórico-Cultural o método de

pesquisa está voltado para investigar e analisar processos e não objetos, buscando desde sua gênese para explicar as causas e não somente seus efeitos. Não prioriza, portanto, apenas a descrição do fenômeno estudado, mas sim explicar a realidade.

Os princípios metodológicos de Vigotski que orientam a abordagem histórico-cultural estão sistematizados em seu texto “Problemas de Método” (VIGOTSKI, 1930/2007, p. 63 – 69) e com base nisso, neste trabalho apresento da seguinte forma: 1- Analisar processos ao invés de objetos, 2 - Análise Genotípica ao invés de Fenotípica e 3 - Investigação do Fenômeno Fossilizado.

Partindo dessas premissas e levando em consideração este estudo, o autor me fez refletir que para compreender como um professor de matemática, um de língua portuguesa, um de inglês, um de arte, uma professora bilíngue e uma profissional de apoio escolar – mediadora que exercem suas funções em uma turma de 7º ano de uma escola municipal de uma cidade do estado do Pará se organizam para tornar o currículo acessível a alunos PAEE, investigar apenas o contexto dessa turma não seria o suficiente. Fez-se necessário investigar a acessibilidade curricular como um processo que depende não somente da ação desses profissionais que estão inseridos na sala de aula comum, mas também das inúmeras relações estabelecidas com/entre os demais sujeitos do contexto escolar e as formas de gestão e organização pedagógica advindas do sistema municipal de ensino do contexto investigado.

De acordo com essa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida em dois contextos distintos, para os quais adotei procedimentos específicos para a produção de informações. Além da escola onde ocorreu a pesquisa empírica e a produção de informações acerca das práticas desenvolvidas, também busquei informações junto a Secretaria municipal de educação da cidade onde realizei a pesquisa.

1) na Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente na Coordenadoria de Educação Especial, com o objetivo de obter informações acerca de como são organizadas as ações que contribuem para a prática dos professores das turmas comuns e demais profissionais da educação especial das escolas municipais da cidade investigada.

Para obter essas informações, apliquei entrevistas semiestruturadas (registradas em diário de campo e gravações de áudios em aparelhos celulares) e levantamento documental (regimento interno, Projeto Político Pedagógico da secretaria de educação, Diretrizes políticas e curriculares da rede de ensino, Planos de Ações, leis municipais, portarias e resoluções), cujos participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

2) Escola pesquisada: na qual objetivou-se conhecer como se dá a organização das práticas pedagógicas de acesso ao currículo aos alunos vinculados à educação especial no contexto de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental e as práticas organizadas e desenvolvidas pelos demais sujeitos do contexto escolar que contribuem para a efetivação (ou não) do processo de inclusão escolar desses alunos.

Nesse contexto, a produção de informações deu-se por meio das observações sistemáticas das práticas pedagógicas que foram organizadas pelos professores, tanto dentro quanto fora da sala de aula, entrevistas semiestruturadas, as quais foram registradas em diário de campo e gravação de áudio em aparelhos celulares, levantamento documental (planos de trabalhos de docentes e demais profissionais da educação da sala de aula comum, Plano de Desenvolvimento Individual – PDI – de alunos PAEE, Projeto Político Pedagógico – PPP da escola pesquisada, relatórios individuais dos/as alunos pesquisados), cujos participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Quanto aos alunos, não foi possível realizar outros procedimentos, senão as observações durante o desenvolvimento de algumas práticas pedagógicas em sala de aula. Com os familiares desses alunos também não foi possível realizar nenhum procedimento para produção de informações.

Os fundamentos de Vigotski para a educação escolar e a prática pedagógica de professores e de autores que versam sobre educação especial, currículo, prática pedagógica e acessibilidade curricular, trouxeram consideráveis contribuições para fundamentação dos resultados encontrados neste estudo.

1.7 Estrutura da Dissertação

Para a sistematização deste trabalho, as seções foram organizadas partindo do geral para o particular e está estruturada em 5 (cinco) seções, a saber:

A seção 1 “INTRODUÇÃO” apresenta ao leitor um panorama do que o pesquisador indica como situação-problema e objeto de estudo, explicitando brevemente objetivos, metodologia e referencial teórico-metodológico.

Na 2ª seção – **“O MÉTODO: ANALISANDO PROCESSOS PARA COMPREENDER O PROBLEMA”**, cuidadosamente, apresento considerações quanto a abordagem teórica que orientou o processo investigativo desta pesquisa e os procedimentos metodológicos aplicados para a produção de informações. Nessa seção caracterizo, ainda, o

contexto pesquisado para que o/a leitor/a possa compreender as discussões apresentadas nas seções seguintes.

Em seguida, na seção 3 **“A ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA LITERATURA”** – elaborei compreensões e discussões teóricas acerca do problema e do objeto que originou esta pesquisa, bem como apresento breves resultados quanto a revisão de literatura sobre a acessibilidade curricular.

As demais seções visam atender aos objetivos específicos propostos nesta dissertação.

Na seção 4 intitulada **“O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACESSO AO CURRÍCULO”** apresento os resultados referentes aos processos de como as práticas pedagógicas de acesso ao currículo foram organizadas no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula comum, mostrando os fatores implícitos a essas práticas que interferem nos processos de organização da escola, dos professores e demais profissionais que atuam no apoio pedagógico aos alunos que constituem o público da educação especial.

Por fim, a seção 5, intitulada **“AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE OS SUJEITOS NO CONTEXTO ESCOLAR E O TRABALHO COLABORATIVO”**, traz os resultados que revelam algumas das possíveis relações que podem ocorrer no contexto escolar entre os profissionais que atuam na turma comum e os que não atuam, mas que colaboram contribuindo no processo de organização das práticas de acessibilidade curricular aos alunos PAEE.

E por fim, mas não menos importante, apresento as considerações finais deste estudo, as referências e os anexos.

2. O MÉTODO – “ANALISANDO PROCESSOS PARA COMPREENDER O PROBLEMA”

[...] a nova psicologia em si é conscientemente oposta à psicologia dos elementos e sua característica essencial é ser uma psicologia de processos inteiros. [...] é necessário descobrir por esse meio o verdadeiro relacionamento que subjaz a esses processos por trás da forma externa de suas ramificações. (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 98/104)

Nesta seção estão descritos os processos e procedimentos metodológicos escolhidos para a investigação do problema de pesquisa que originou esta dissertação de mestrado. Portanto, é necessário esclarecer que o título desta seção traz em sua composição um enunciado que se refere a um dos princípios metodológicos em pesquisas de matriz Histórico-Cultural, cuja abordagem teórica prioriza a investigação de fenômeno em processos de mudança e não objetos como algo estático, na busca de analisar e explicar as causas dos fenômenos e não apenas descrevê-los.

Esse princípio foi de fundamental importância para traçar o percurso metodológico desta pesquisa e determinar as etapas, as categorias de análise, os procedimentos de coleta, produção e análise de informações obtidas durante a pesquisa empírica.

Para melhor compreensão quanto ao percurso metodológico da pesquisa, organizei um organograma com os elementos que a compõem.

Figura 1: Percurso metodológico da pesquisa



FONTE: Elaborado pelo autor desta dissertação.

2.1 O Método em Vigotski

Esta dissertação adotou os princípios metodológicos da teoria de Vigotski para buscar explicações acerca da problemática já mencionada neste trabalho. A adoção de uma teoria que tenha como objetivo contribuir para o desenvolvimento do humano em sua totalidade, o qual se explica por meio das/nas relações sociais estabelecidas pelos sujeitos, contribui significativamente, nesta pesquisa, para o sustento teórico da relação que o currículo deve ter com a educação escolar orientada para a formação dos sujeitos visando sua emancipação, de modo mais específico dos alunos vinculados à educação especial, por meio das práticas pedagógicas no ambiente escolar, contribuindo, assim, para tornar o currículo acessível a esses alunos.

A busca pela abordagem Histórico-Cultural de Vigotski leva coerentemente à incorporação de seu método próprio e a definição do objeto precisa manter uma relação particular com seus princípios metodológicos. Tais considerações encontram-se fundamentadas nas palavras de Vigotski (2000, p. 47): “o objeto e o método de pesquisa mantêm uma relação muito próxima”.

A não dissociação entre método e objeto é argumento semelhante ao que encontramos na explicação dos fenômenos na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, na qual, para o autor, as funções psicológicas não devem ser consideradas separadamente, mas sim em conjunto para explicar a personalidade humana consciente. Desse modo, nas pesquisas de matriz histórico-cultural, ao intentar buscar compreender um fenômeno, este precisa ser analisado em sua totalidade, levando em consideração todos os elementos que constituem o objeto. Não podemos considerar separadamente esses elementos, todos eles precisam “ser combinados com a possibilidade de estudo sintético das propriedades inerentes a uma unidade propriamente complexa” (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 10), tal como Vigotski expõe quanto aos estudos que realizou acerca das relações entre pensamento e linguagem.

Sendo assim, é possível inferir que o pesquisador precisa conhecer e familiarizar-se com o objeto proposto e sua problemática e todas as questões que o circundam indicarão os procedimentos a serem seguidos durante o percurso da pesquisa, capazes de trazer contribuições para análise e explicações do fenômeno estudado.

Severino (2007, p. 100) ressalta que todos os percursos metodológicos da pesquisa se dão em função do método, de modo que todas as técnicas e procedimentos não devam ser utilizados aleatoriamente. É por isso que a “busca pelo método se torna uma das tarefas mais

importantes da investigação” (VIGOTSKI, 2000, p. 47), é o método quem vai nortear todas as etapas da pesquisa. Por outra via de complementação, o autor ainda enfatiza que todos os elementos constituintes da pesquisa são desenvolvidos juntos, tal como acontece com a elaboração do problema e o método.

Vale lembrar que os métodos adotados pela psicologia tradicional da época de Vigotski no início do século XX não considerava a totalidade humana para explicar a psique e analisava um fenômeno partindo do particular para, a partir das conclusões desse, explicar o mais amplo. Ainda, lembra Vigotski, a psicologia tradicional estudava “a psique em sua estática e não no processo de sua origem, em suas formas estanques e cristalizadas e não no processo de sua origem, formação e desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1926/1998, p. 154). Vigotski criticava esses pressupostos de análises dessas correntes teóricas da psicologia tradicional, ao mesmo tempo apresentava uma ideia contrária: o entendimento de um fenômeno partindo do geral para o específico.

Pino (2000, p. 49) ao falar do modelo que Vigotski elaborou para a Nova Psicologia, lembra que “é o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas”.

Para a concretização deste trabalho, o percurso de investigação foi conduzido pelos princípios metodológicos que sugerem a teoria de Vigotski (1930/2007) no texto “Problemas de Método”. Adiante apresentarei cada um desses princípios.

2.1.1 Princípios do Método

Vigotski ao elaborar os fundamentos de uma nova psicologia, considerava a questão da análise das formas superiores de comportamento um problema presente nas demais teorias psicológicas tradicionais, devido às características assumidas por elas. Por isso Vigotski almejava uma psicologia com uma nova estrutura analítica da psique humana. Desse modo, Vigotski aponta no texto “Problemas de Método” (1930/2007), 3 princípios fundamentais no método de investigação, a saber: 1) Analisar processos ao invés de objetos; 2) Análise Genotípica ao invés de Fenotípica; e 3) Investigação do Fenômeno Fossilizado

1 Analisar processos ao invés de objetos: Na estrutura proposto por Vigotski para investigação do desenvolvimento social da personalidade humana, o primeiro princípio elaborado pelo autor enfatiza a importância de analisar processos ao invés de objetos. De certo, este contrapõe os princípios analíticos das teorias psicológicas tradicionais de seu tempo, que

analisavam a psique em sua forma estática. Mas na psicologia concreta de Vigotski, a psique deve ser entendida em sua dinâmica, como “um processo que sofre certas mudanças diante de nossos olhos” (Vigotski, 1995, p. 101), resultante das relações sociais e parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie (VIGOTSKI, 1930/ 2007, p. 62).

Em síntese, a Psicologia Histórico-Cultural orienta que um fenômeno seja estudado e analisado em seu processo dinâmico, como um corpo vivo em movimento, considerando todos os elementos que constituem o fenômeno, possíveis de explicá-lo. Para o autor, a análise psicológica de processos “requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos” (1930/2007, p. 63).

Desse modo, este princípio me faz compreender que as práticas pedagógicas de acesso ao currículo organizadas pelos professores regentes, profissional de apoio escolar – mediadora e professora bilíngue aos alunos PAEE de uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de uma cidade do estado do Pará não poderiam ser investigadas considerando-as como uma prática isolada, sem conhecer e compreender a relação que estas mantêm com o currículo, uma vez que toda prática pedagógica gira em torno do currículo, segundo Sacristán (2000), e com as ações colaborativas que se estabelecem no contexto escolar. Essas práticas precisam ser compreendidas face aos elementos que constituem o currículo escolar, partindo de sua compreensão.

Sacristán (2000, p. 22), salienta que o currículo não pode e não deve ser compreendido apenas como uma seleção de conteúdos que diretamente vão reduzir-se à “práticas pedagógicas de ensino”, sem considerar os múltiplos tipos de práticas de natureza política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, dentre outras. Nesse sentido, a compreensão de acessibilidade curricular ou práticas pedagógicas de acesso ao currículo, devem perpassar por todas essas compreensões, por todas essas instâncias, antes de se materializar em práticas, propriamente ditas, a serem ofertadas aos alunos.

Esse princípio metodológico indica que o problema estudado nesta pesquisa requer uma análise considerando um conjunto de elementos que estão em torno da contextualização do objeto em processo.

2 Análise Genotípica ao invés de Fenotípica: Para Vigotski, ao estudar os processos psicológicos deve-se evitar fazer uma análise apenas descritiva, como na psicologia tradicional, para a qual o autor tecia críticas dizendo que “a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (VIGOTSKI, (1930/2007, p. 64). É preciso explicar os

processos psicológicos, rompendo com as manifestações aparentes dos fenômenos. Assim, prevalece na abordagem elaborada por Vigotski a análise genotípica ou dinâmico-causal (VIGOTSKI, 1995), ou seja, a explicação dos fenômenos vivos sobrepõe-se ao método fenotípico, que só descreve os fenômenos sem explicá-los.

Baseando-se nos fundamentos do método de investigação do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, Martins e Lavoura (2018) apontam para a importância que se deve dar também à dimensão descritiva dos fenômenos, a qual não deve ser excluída, mas associada para constituir a análise genotípica (explicativa), mas ressaltam que apenas os índices empíricos não seriam suficientes explicar algum tipo de fenômeno. Com efeito, os autores enfatizam que

“a aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento – portanto, necessariamente, alcançar se inicia o conhecimento. Entretanto, deve-se, partindo-se da aparência, alcançar a essência do objeto de estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial” (MARTINS E LAVOURA, 2018, p. 226)

A afirmação desses autores enfatiza o caráter dialético que a abordagem Histórico-Cultural traz em sua essência, originariamente do Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels.

No texto “Análisis de las funciones psíquicas superiores”, Vigotski (1931/2000) destaca que na análise genotípica ou dinâmico-causal, sua tarefa fundamental seria converter um objeto em processo, restaurar geneticamente todos os momentos do desenvolvimento do referido processo.

Sendo assim, a pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural requer que o problema estudado seja analisado do ponto de vista de seu desenvolvimento, considerando sua gênese e suas bases dinâmico-causais (VIGOTSKI, 1930/2007, p. 65), que dê condições coerentes e consistentes para explicá-lo objetivamente.

Por via desse princípio analítico, este trabalho busca analisar, por meio dos processos possíveis de observação, entrevistas e registros fotográficos, como professores organizam práticas pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo aos alunos PAEE.

A existência da prática de acessibilidade curricular não é o foco deste trabalho, mas revelar o processo dinâmico que constitui essa prática, como ela ocorre, como é organizada, quais sujeitos envolvidos nesse processo, quais os elementos que a constituem e quais as mudanças que pode trazer para o desenvolvimento dos envolvidos, uma vez que se trata de um

processo dialético. O princípio explicativo da teoria Histórico-Cultural de Vigotski, as relações sociais reais, representa importante fator para explicar o fenômeno estudado.

Todavia, não foi possível aplicar os procedimentos almejados e necessários para produção de informações e nem utilizar o método de análise que a teoria histórico-cultural sugere, uma vez que a pesquisa empírica foi interrompida devido a pandemia do COVID - 19.

No entanto, as informações produzidas deram subsídios para organizar as categorias de análises e as conclusões do estudo, inclusive para caracterizar as relações estabelecidas entre esses profissionais e com os alunos.

3 Investigação do Fenômeno Fossilizado: Este último princípio, reforça a importância de buscar compreender um fenômeno em sua gênese e evitar os estudos em processos cristalizados. Este princípio está intimamente interligado com os outros dois anteriores, pois ao compreender que um determinado fenômeno deve ser analisado em processos dinâmicos, em sua totalidade para explicá-lo objetivamente, é possível vermos o fenômeno estudado muito além daquilo que se apresenta, e nos permite estudá-lo levando em consideração seu “surgimento e desaparecimento, as causas e condições e todos os elos reais que constituem os fundamentos” (VIGOTSKI, 1995, p. 103)

No estudo elaborado por Vigotski acerca do “comportamento fossilizado” no texto Problemas de método, o autor ressalta que

Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. Eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a natureza interna. (VIGOTSKI, 1930/2007, p. 67)

No contexto explicitado acima, Vigotski propôs a compreender o objeto de estudo a partir do ponto de vista de seu desenvolvimento histórico, mediante as evidências vivas que estão automatizadas, o que se pode ver superficialmente no fenômeno por si só não é capaz de explica-lo.

Por fim, em um estudo acerca desses três princípios básicos para pesquisas psicológicas levantadas por Vigotski, o autor brasileiro Delari Jr. (2009, p. 27) afirma que na fusão desses três princípios reside a análise genético-causal, a qual estuda processos e não somente objetos, investiga as causas e não só os efeitos, priorizando a explicação do fenômeno e não somente a descrição, a essência e não só a aparência, bem como o vivo e não o fossilizado.

2.2 Os Procedimentos e instrumentos metodológicos da pesquisa

Como já mencionado anteriormente nesta mesma seção, ao optar pela Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para nortear este trabalho, coerente e conscientemente o pesquisador deve adotar os fundamentos de seus princípios metodológicos. Isso implica dizer que os pressupostos de sua teoria devem ser colocados em consonância com as categorias de pesquisa e os procedimentos e instrumentos utilizados para a produção de informações.

Sendo assim, este estudo enquadra-se na pesquisa qualitativa de matriz histórico-cultural. Pode-se observar nas considerações de Triviños (1987) a respeito da pesquisa qualitativa, que esse tipo de pesquisa engloba características muito presentes da abordagem que Vigotski propôs. Dessas selecionei duas, as quais são muito pertinentes: 1) o fato de as pesquisas qualitativas estarem preocupadas com o processo e não simplesmente apenas com os resultados e o produto e 2) por evidenciar o significado como preocupação essencial na investigação dos processos (TRIVIÑOS, 1987, p. 128 – 131).

Vigotski ao pensar em uma nova psicologia também inseriu em seu método a investigação de processos como prioridade, ao invés de objetos e o significado passou a ser a unidade de análise do objeto ou fenômeno estudado. Por isso concordo com os posicionamentos de Triviños quanto a pesquisa qualitativa, a qual utilizo neste trabalho.

Outra característica que o autor aponta dá importância para o ambiente natural em pesquisas qualitativas para a “configuração da personalidade, problemas e situações da existência do sujeito” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128).

No processo de produção do conhecimento científico em pesquisas de matriz histórico-cultural é importante que o pesquisador se faça presente in lócus, ou seja, que ele esteja imerso no ambiente pesquisado durante o período destinado para a pesquisa, acompanhando os processos do fenômeno em movimento, para evitar a análise baseada somente na aparência, pois o lócus da pesquisa oferece inúmeras informações que podem explicar as causas e os efeitos de determinado fenômeno, num constante enlace entre a abordagem teórica e os dados empíricos, articulação do lógico com o real (SEVERINO, 2007, p. 100). Porém, para isso é necessário que o pesquisador utilize as técnicas e/ou procedimentos adequados e mais eficazes para coletar tais informações, não basta apenas seguir uma teoria.

Os procedimentos aplicados para a produção de informações em Psicologia histórico-cultural são aqueles que registram os microprocessos possíveis aos olhos do pesquisador e os

significados presentes nesses processos observados. Sendo assim, os procedimentos e os recursos utilizados devem manter vivas as informações coletadas.

As técnicas e/ou procedimentos de coleta de informações compreendem a um processo sistematizado responsável pela organização e execução da pesquisa. Dessa, organizei os processos de coleta e registros de informações adotando as técnicas e/ou procedimentos que mostrarei a seguir:

A) Observação: A atividade primária para a coleta de informações em uma pesquisa se dá por meio da observação de fatos, como salienta Triviños (1987). Esta técnica consiste em observar um fenômeno social buscando “descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, etc” (Triviños, 1987, p. 153).

Nesta pesquisa apliquei a observação estruturada, a qual se estabeleceu a partir das hipóteses acerca do fenômeno, cujo lócus foi uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de uma cidade do estado do Pará. Vale ressaltar que as observações foram feitas tanto no interior da sala de aula comum quanto fora, envolvendo não somente os sujeitos que atuam no interior da turma de 7º ano, mas os atuam fora dela.

B) Entrevista semiestruturada: Triviños (1987, p. 145-146) considera este tipo de entrevista um dos principais meios para realizar a coleta de informações em uma pesquisa, pois esta, na medida em que “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a responsabilidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Para o autor, entrevista semiestruturada é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O autor, ao reportar-se quanto à entrevista semiestruturada, apresenta duas maneiras de realiza-la: individual ou coletiva. Esta última se aplica a sujeitos de diferentes grupos de uma mesma esfera e se desenvolve em processo de retroalimentação, em casos quando as informações aparecem conflitivas ou divergentes na entrevista individual (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Apesar desse procedimento contribuir bastante para a coleta de informações de uma investigação, Vigotski (1924/1999, p. 15), por sua vez, enfatiza que “o próprio interrogatório não consiste em extrair do sujeito suas próprias vivências”, ou seja, este procedimento requer a constatação dos fatos, por isso, a observação in lócus serve de complemento para constatações do que se extrai das entrevistas, uma vez que o interrogatório é um experimento que ainda não terminou, prossegue e não se limita apenas nas respostas obtidas, afirma Vigotski (1924/1999, p. 16)

Entendido este procedimento, realizei entrevistas semiestruturadas aos participantes dos dois ambientes pesquisados: na escola e na Secretaria Municipal de Educação. A necessidade de buscar informações além da escola surgiu para que fosse possível sustentar as questões centrais desta pesquisa, porém, todas as informações que esses espaços oferecem se complementam e contribuem para a análise final dos dados.

C) Levantamento documental: Levando em consideração a natureza desta pesquisa e os objetivos que pretendi alcançar, a coleta e seleção de documentos foram relevantes itens na investigação e configurou-se como importante fase nas etapas deste estudo. Yin (2001, p. 105) aponta que as evidências de uma investigação podem vir de seis fontes distintas e dentre elas está a “documentação”, importante registro que pode oferecer informações significativas para a discussões dos dados da pesquisa.

O espaço da pesquisa e a realidade nele encontrada, me levaram ir em busca de alguns documentos que pudessem colaborar significativamente na constatação dos fatos observados e das informações obtidas durante as entrevistas com os participantes do estudo.

Na concepção de Gil (2008, p. 147) “são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”. Esse tipo de procedimento caracteriza o que Gil (2008, p. 147) chama de Pesquisa Documental, a qual “vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados [...] que tomam a forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos, que são obtidos de maneira indireta”.

O autor apresenta pelo menos 4 tipos de “fontes de documentação” (GIL, 2008, 148 – 152) em pesquisa social e os documentos reunidos neste estudo enquadram-se no tipo Registros Institucionais escritos. Constitui esse tipo os registros escritos fornecidos por instituições governamentais - projetos de lei, relatórios de órgãos governamentais, atas de reuniões de casas

legislativas, sentenças judiciais, documentos registrados em cartórios, etc. – e instituições não governamentais, de acordo com o interesse do pesquisador e a natureza da pesquisa (GIL, 2008, p. 150).

Acredita-se que este estudo, por reunir documentos do tipo: atos legislativos (leis, decretos, portarias), livros de registros, regimentos, dentre outros, esteja em acordo com a subcategoria apresentada por Gil (200), denominada “registros institucionais escritos”.

No contexto escolar reuni os documentos: PDI – Plano de Desenvolvimento Individual dos alunos PAEE da turma pesquisa; Plano de Ação da SRM, Relatórios individuais de desenvolvimento escolar dos alunos dos anos anteriores e Projeto Político Pedagógico (PPP). Ambos fornecidos pela gestão escolar e coordenação pedagógica.

Na Secretaria Municipal de Educação reuni leis, decretos, resoluções, portarias, Regimento interno da SEMED, PPP da Coordenadoria de Educação Especial, atas das formações ofertadas aos profissionais da educação, diretrizes políticas e curriculares da rede pública municipal de ensino da cidade pesquisada, compreendidas no período de 2016 a 2020. Esses documentos foram cedidos pela coordenadoria de educação especial e coordenadoria de ensino.

2.3 Contextualização da Pesquisa

Para dar conta do recorte apresentado nas questões norteadoras desta pesquisa e pôr em prática os princípios metodológicos já abordados, o conjunto da pesquisa constituiu-se de: I – Pesquisa Bibliográfica; II – Pesquisa empírica; III – Análise e Discussão dos dados.

I – Revisão Bibliográfica

Preocupe-me em buscar fundamentos teóricos acerca das práticas pedagógicas de acesso ao currículo – acessibilidade curricular – em fontes como livros, teses, dissertações, artigos científicos com o objetivo de saber quais desses trabalhos tem relação com meu tema de pesquisa e como o objeto em questão tem sido discutido em âmbito acadêmico e social.

Esse procedimento na ciência é chamado de pesquisa bibliográfica, a qual Severino (2007, p. 122) conceitua como sendo “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”

Lakatos e Marconi (2003, p. 186) consideram importante que nas fases da pesquisa de campo, tal como este estudo se configura, em primeiro lugar se realize a pesquisa bibliográfica,

pois esta servirá como primeiro passo para se saber em que estado se encontra atualmente o problema e quais trabalhos já foram realizados a respeito.

Nessa etapa busquei conhecer quais trabalhos acadêmicos já foram publicados com essa temática e sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski. Investiguei também nos documentos legais nacionais como a acessibilidade curricular é prevista, ainda que com outras nomenclaturas (como por exemplo: adaptação, flexibilização, diferenciação e adequação curricular), tal como acerca de seu processo histórico na educação especial ao longo da história da educação brasileira.

Esse procedimento me despertou para outras possibilidades de estudo que desse fundamento teórico para conceituar o objeto de estudo

Este tipo de pesquisa me despertou a necessidade de buscar compreensões acerca do currículo para que eu pudesse chegar a um conceito científico para práticas pedagógicas de acesso ao currículo ou acessibilidade curricular ancorado aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

II – Pesquisa Empírica

O objetivo desta dissertação é voltado para investigar e analisar fatos, envolvendo sujeitos. Logo, como o próprio princípio dos meios metodológicos sugere, este estudo preocupou-se em analisar processos, algo dinâmico, em movimento, cuja análise só possível se conhecermos de perto tal fenômeno. Desse modo, este estudo realizou-se por meio de pesquisa de campo.

Lakatos e Marconi (2003, p. 186) definem este tipo de pesquisa como “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Nesse tipo de pesquisa, “a coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Levando em consideração o contexto desta pesquisa, a escola é o meio social onde ocorrem as principais interações do processo educativo, capaz de oferecer as informações que vão dar conta de responder às questões norteadoras elaboradas para esta pesquisa.

Com minha imersão, enquanto pesquisador, ao contexto escolar foi possível conhecer como professores organizam as práticas pedagógicas de acesso ao currículo aos alunos PAEE

matriculados regularmente em uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de uma cidade do estado do Pará.

Todavia, acrescento que investigar apenas o contexto escolar não seria o suficiente para compreender esse processo, seria quase a mesma coisa que ficar na superficialidade de constatações dos fatos, ou seja, na aparência. Por trás das práticas e de toda a organização pedagógica que se realizam no contexto escolar, estão os processos institucionais que regem todo o processo educativo e as práticas que devem ser realizadas pelos professores e demais profissionais da escola.

III – Análise dos dados e Discussão

Durante o desenvolvimento da pesquisa, na escola lócus realizei entrevistas com 04 professores regentes (um professor de matemática, uma professora de língua portuguesa, uma professora de inglês e uma professora de artes), uma professora bilíngue e uma profissional de apoio escolar – mediadora que atuam na turma pesquisada, e observações quanto as práticas pedagógicas que esses profissionais organizavam para favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE.

Na secretaria municipal de educação reuni diversos documentos legais e informações importantes sobre como está estruturada a educação especial na rede municipal à qual pertence a escola onde realizei essa pesquisa.

Essas informações foram analisadas de acordo com as categorias elaboradas em cada seção que correspondem aos objetivos específicos deste estudo.

Para melhor compreensão, a seguir apresento informações quanto aos dois lócus onde realizei este estudo:

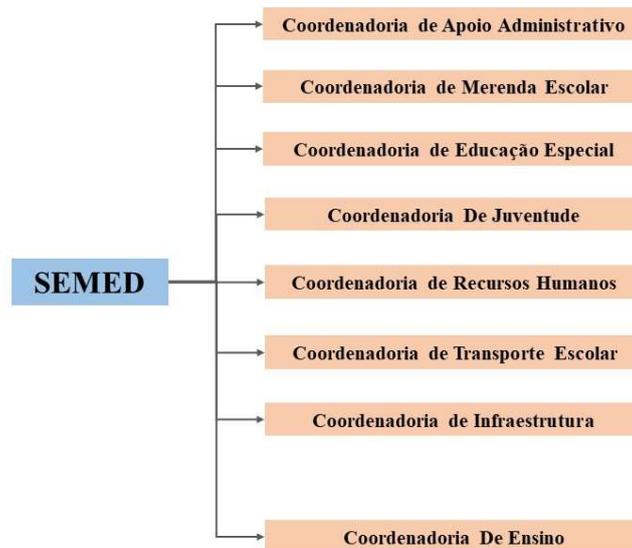
2.3.1 – Lócus da pesquisa: A Secretaria Municipal de Educação / Coordenadoria de Educação Especial

Conforme já esclarecido, para responder aos objetivos desta pesquisa, além do estudo empírico no ambiente escolar, fez-se necessário coletar outras informações que contribuíssem para compreender os processos educacionais de forma mais abrangente na rede municipal de ensino a qual pertence a escola pesquisada. Sendo assim, esta etapa teve como lócus, a Secretaria Municipal de Educação, mais precisamente a Coordenadoria de Educação Especial.

I – Caracterização do local da pesquisa – Secretaria Municipal de Educação

A estrutura administrativa dessa secretaria é composta, além do secretário de educação, por coordenadorias, conforme prevê o artigo 12 da Lei Municipal Complementar nº 001/2013, dentre elas, está a Coordenadoria de Educação Especial (CEES). Abaixo organizei a atual estrutura da SEMED, de acordo com os dados encontrados nessa Lei Complementar.

Figura 2: Organização administrativa da Secretaria Municipal de Educação.



FONTE: Elaborado pelo autor, baseado na Lei Municipal Complementar nº 001/2013.

Até o momento em que realizei esta pesquisa, a rede municipal de ensino à qual pertence a escola pesquisada, era composta por 84 (oitenta e quatro) unidades de ensino, das quais apenas 21 possuíam Sala de Recursos Multifuncionais (19 na área urbana e 2 em escolas do campo).

A) Sobre a Coordenadoria de Educação Especial – CEES

A Coordenadoria de Educação Especial (CEES) é uma das coordenadorias que compõem a Secretaria Municipal de Educação da rede de ensino investigada e está instalada no mesmo espaço físico da SEMED. Essa coordenadoria foi criada oficialmente no ano de 2013 por meio da Lei Municipal Complementar nº 001/2013.

Anterior a essa lei municipal, a CEES era uma Equipe Sócio Psicopedagógica (ESPP), existente desde o ano de 2002, a qual tinha como objetivo organizar e oferecer o atendimento especializado aos alunos da educação especial que frequentavam as Classes Especiais. Naquela ocasião, era composta por três servidores: 01 Psicólogo, 01 Pedagogo e 01 Assistente Social.

Com a mudança no sistema educacional a partir de 2008, para atender a grande demanda de alunos PAEE e também enquadrar-se às novas Leis de Inclusão fez-se necessário elevar o quadro técnico especializado da ESPP, reformular as ações e implementar novas práticas de atendimento a esses alunos, de toda a rede de ensino. Assim, por meio da Lei Municipal Complementar nº 001/2013, foi criada a CEES.

Segundo o regimento interno da SEMED, a CEES é responsável de planejar e garantir a efetivação de “práticas político-educacionais acessíveis que contribuem para o processo de escolarização e efetivação da inclusão dos educandos PAEE no ensino regular em classes comuns” (DIÁRIO DE CAMPO, 2020 – baseado nos documentos analisados).

Ainda, de acordo com esse regimento, a estrutura administrativa dessa coordenadoria é composta por uma Coordenadora de Educação Especial, uma Auxiliar de Coordenação e uma equipe multiprofissional, da qual podem fazer parte: Pedagogos, Psicopedagogos, Psicólogos, Assistentes Sociais, Professores de Braille, Professores Bilíngues, Tradutores e Intérpretes de Libras, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais. Todavia, até o momento desta pesquisa, a equipe multiprofissional dessa coordenadoria estava composta por: 1 psicóloga, 1 assistente social e 5 pedagogas. O perfil acadêmico desses profissionais encontra-se descrito no quadro abaixo:

QUADRO 1: Perfil acadêmico dos assessores que integram a equipe multiprofissional da Coordenadoria de Educação Especial.

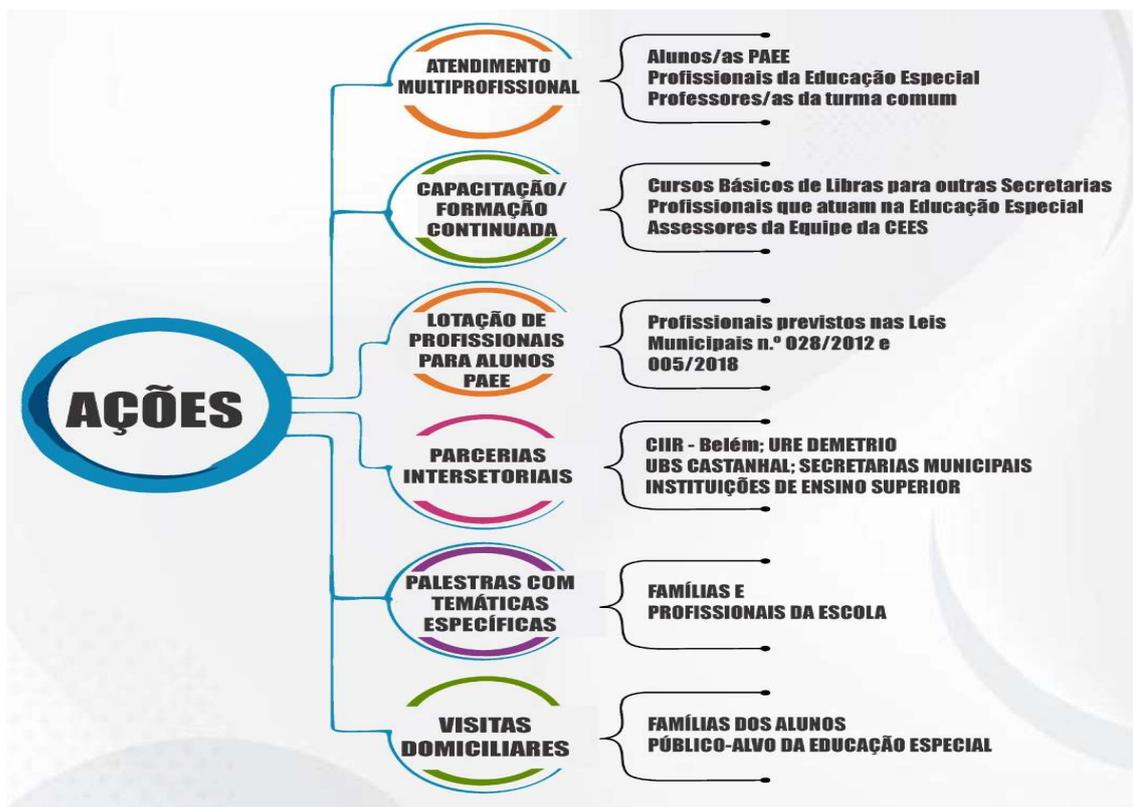
CARGOS	QUANT.	PÓS-GRADUAÇÃO	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA CEES
Psicóloga	1	Pós-graduanda em Análise do Comportamento (Latu Sensu)	Contrato	1 ano
Assistente Social	1	Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia (Latu Sensu)	Contrato	2 anos
Pedagogas	1	Pós-graduação em Educação (Stricto Sensu/ Mestrado))	Contrato	3 anos
	5	Pós-graduação (Latu Sensu) em: - Atendimento Educacional Especializado, -Psicopedagogia Institucional	Efetivo	6 anos
	2		Contrato	3 anos

		Pós-graduação em Educação Especial/Inclusiva (Latu Sensu)	Efetivo	1 ano
	1	Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional (Latu Sensu)	Contrato	1 ano

FONTE: Elaborado pelo autor desta dissertação com base nas entrevistas e documentos analisados cedidos pela coordenadoria de educação especial.

De acordo com as informações produzidas por meio das entrevistas e documentação disponível como Plano Anual de Ações e Projeto Político Pedagógico dessa Coordenadoria, foi possível sistematizar na figura 3 suas principais atividades realizadas.

Figura 3: Principais ações da Coordenadoria de Educação Especial – CEES.



FONTE: Elaborado pelo autor desta dissertação com base no Plano Anual de Ações e Projeto Político Pedagógico da CEES/SEMED.

II – Caracterização dos Participantes

Nesta etapa de pesquisa, apenas 4 (quatro) servidores participaram do procedimento de entrevista:

- a Coordenadora de Educação Especial;
- a Coordenadora de Ensino;
- uma assessora pedagógica da CEES;
- um assessor de outra coordenadoria da SEMED;

Sobre os participantes

Os participantes desta pesquisa foram selecionados criteriosamente, levando em consideração o tempo em anos que atuam ou atuaram na educação especial na rede municipal de ensino da cidade pesquisada, dessa forma, os mesmos teriam mais informações históricas acerca dos processos de inclusão desses alunos e dos processos pedagógicos que regem a educação especial na rede de ensino pesquisada.

A - A Coordenadora de Educação Especial possui licenciatura plena em Letras – Língua Portuguesa e Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Atua na educação especial desde o ano de 2008 no âmbito da SEMED.

B - A Coordenadora de Ensino possui licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa e em Pedagogia, com especialização em Educação Especial e Inclusiva. Até o momento desta pesquisa estava cursando Mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Antrópicos na Amazônia. Atuou na Educação Especial na rede de ensino a qual a escola pesquisada está vinculada há pelo menos 12 anos e foi Coordenadora de Educação Especial nessa rede de ensino no período de 2017 a 2019. Também é professora de Educação Especial na Rede Pública Estadual de Ensino na cidade pesquisada, exercendo suas funções docentes em uma SRM, cujo público são alunos do Ensino Médio.

C - A terceira participante é professora efetiva na rede municipal de ensino da cidade pesquisada há 32 anos. Até o momento da pesquisa fazia parte da CEES e também exercia docência em uma SRM na modalidade EJA na mesma rede de ensino.

Essa participante foi uma das professoras que receberam formação em especialização em Atendimento Educacional Especializado no ano de 2009 por meio do programa de formação de professores para o AEE do Ministério da Educação e uma das primeiras professoras a exercer suas funções na SRM nessa rede municipal de ensino. Exerce suas funções na CEES desde o ano de 2015. A participante também é servidora efetiva como Técnica Pedagógica na Rede Estadual de Ensino e professora de referência na 8ª Unidade Regional de Educação (URE) da Secretaria de Estado de Educação do Pará.

D - O quarto participante é professor efetivo na rede de ensino pesquisada e foi um dos criadores da ESPP. Até o momento da pesquisa esse participante estava exercendo suas funções na Coordenadoria de ensino e era membro no Conselho Municipal da Pessoa com deficiência dessa cidade.

III – Procedimentos de coleta de informações

Para obter as informações desejadas e pertinentes a esta pesquisa, adentrei o espaço físico da Secretaria Municipal de Educação, mais precisamente a Coordenadoria de Educação Especial, para aplicação de entrevistas semiestruturadas. Realizei no total 5 (cinco) sessões, registradas apenas em áudios gravados em aparelho celular, cujos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Além desse procedimento, realizei também levantamento documental e registros que pudessem consolidar as informações dadas nas entrevistas, em cujo processo reuni: regimento interno da SEMED, leis, portarias e resoluções municipais, Planos de Ação da CEES, Projeto Político Pedagógico da CEES. Tais documentos foram disponibilizados pela CEES em formato digital par análise.

2.3.2 – Lócus da pesquisa: uma escola pública paraense

I – Caracterização do local da pesquisa – a escola

A Escola Municipal que foi lócus desta investigação, inaugurada no ano de 1970, é uma das 84 (oitenta e quatro) unidades de ensino que compõem a rede de ensino pesquisada.

A escola funciona em 3 (três) turnos: Ensino Fundamental (4º ao 9º anos) – matutino e vespertino – e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – no período noturno. No ano letivo de 2020, a matrícula inicial totalizava 960 (novecentos e sessenta) alunos nas turmas comuns, destes, 66 (sessenta e seis) eram alunos vinculados à educação especial, dos quais 52 (cinquenta e dois) tinham 2ª matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

O quadro docente da escola pesquisada era composto de 61 professores, dos quais 58 exerciam docência em turmas do 4º ao 9º anos do ensino fundamental, incluindo a EJA e 3 que exerciam suas funções na SRM atuando como professor de educação especial. Além desses professores, havia ainda:

- 21 Profissionais de apoio escolar – mediador;
- 02 Profissionais de apoio escolar – cuidador;
- 03 Professores Bilíngues;
- 01 Professora de Braille;
- 01 Tradutor e intérprete de libras (TIL).

A escolha dessa escola deu-se por três motivos:

- a) É a escola da rede municipal de ensino que tem maior número de alunos PAEE;
- b) É uma das 22 unidades escolares que possui sala de recursos multifuncionais;
- c) É uma das 9 escolas da rede de ensino da cidade pesquisada que oferta os anos finais do ensino fundamental.

Em virtude da localização favorável e por ser uma das poucas escolas da área urbana que oferta turmas dos anos finais do ensino fundamental, a escola recebe um grande número de alunos PAEE advindos de escolas privadas e de outros municípios vizinhos, pois essas escolas não disponibilizam os profissionais como Mediador, Cuidador, Professor bilíngue, Professor de Braille ou Tradutor e Intérprete de Libras aos alunos PAEE que necessitam do apoio pedagógico especializado nas turmas comuns (DIÁRIO DE CAMPO, 2020)

II – Caracterização dos Participantes

A pesquisa nessa etapa, ocorreu tanto no interior da turma de 7º ano do ensino fundamental quanto fora dela. Nesse sentido, apesar de ter transitado em diversos ambientes e interagido com alguns profissionais, só foi possível aplicar entrevista a quatro professores regentes de disciplinas específicas (um professor de matemática, uma professora de inglês, uma professora de Arte e uma professora de língua portuguesa), uma profissional de Apoio Escolar – Mediadora, uma Professora Bilíngue que exerciam suas funções na turma pesquisada.

Também foram sujeitos da pesquisa um aluno com paralisia cerebral, sem fala funcional e perda auditiva, e uma aluna com paralisia cerebral usuária de cadeira de rodas, sem fala funcional.

Fora desse contexto participaram também outros profissionais: um Especialista em Educação, duas professoras de Educação Especial (que atuam em SRM no mesmo turno) e 2 membros da direção escolar, no entanto, com eles não foi realizado o procedimento de entrevistas.

Sobre os alunos

Na turma pesquisada havia matriculados um aluno (ALUNO 1) e uma aluna (ALUNA 2) públicos da educação especial, que foram identificados com nomes fictícios para preservar suas identidades, a saber:

- O ALUNO 1 tinha 20 anos de idade, até o momento desta pesquisa. Seu laudo médico descreve que ele possui “paralisia cerebral mista com maior envolvimento em dimídio direito e componente misto global, com movimentação perioral, incoordenação da função manual esquerda, caracterizando uma tetraplegia mista de predomínio em dimídio direito. Apresenta marcha independente, com bases alargadas. Não possui fala funcional e apresenta perda auditiva bilateral” (DIÁRIO DE CAMPO, 2020), comprovada por meio de exames clínicos denominado BERA.

O ALUNO 1 iniciou sua vida escolar no ano de 2011 e estudou até o ano de 2014 em escola particular. No ano de 2015 o ALUNO 1 não foi matriculado em nenhuma unidade escolar, conforme comprova seu histórico escolar. No ano de 2016 iniciou os estudos em uma escola municipal da rede de ensino da cidade em questão, cursando o 5º ano. No ano de 2018 foi regularmente matriculado na escola lócus de nossa pesquisa para cursar o 6º ano do ensino fundamental.

Segundo seu histórico escolar, o aluno foi retido nessa série no ano de 2017. O ALUNO 1 reside em um bairro distante da escola pesquisada, na qual estuda. No contexto escolar, o ALUNO 1 não apresenta autonomia para realizar suas atividades escolares e na sala comum recebe auxílio pedagógico de uma professora bilíngue, porém, é autônomo na realização de suas atividades de alimentação e locomoção nos espaços físicos do ambiente escolar.

- A ALUNA 2 tinha 13 anos de idade, quando realizei esta pesquisa. É aluna da escola pública desde quando iniciou sua vida escolar no ano de 2014 e está regularmente matriculada na escola pesquisada desde o ano de 2018. Seu laudo médico descreve que a aluna possui “paralisia cerebral, apresentando ausência de fala oralizada e funcional, acometida de espasticidade, devido sua condição de deficiência” (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

A ALUNA 2 locomove-se em cadeira de rodas e no contexto escolar não apresenta autonomia nem para realizar as atividades escolares nem para as atividades de higiene, alimentação e locomoção nas dependências do contexto escolar. Na sala de aula a ALUNA 2 recebe auxílio pedagógico de um profissional de apoio escolar – mediador.

Sobre a profissional de apoio escolar – mediadora

Essa profissional possui licenciatura plena em Pedagogia e duas especializações: uma em Educação Especial e Inclusiva e outra em Neuropsicopedagogia. Exerce essa função desde o ano de 2018, ano em que foi criada a Lei Municipal nº 005/2018, em regime de contrato e acompanha a ALUNA 2 desde o ano de 2019. Essa profissional, também exerce função de docente em uma escola da rede privada.

Sobre a Professora Bilíngue

Essa profissional é licenciada em Pedagogia e Letras: Literatura, possui especialização em Educação Especial e Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Docência em Libras, Tradução e Interpretação em Libras. Seu vínculo empregatício é contratual.

Na rede de ensino da cidade pesquisada o professor bilíngue é um cargo existente legalmente desde o ano de 2012, criado através de uma Lei Municipal nº 028/2012, porém, só começou a atuar nas escolas no ano de 2018, com a aprovação da Lei Municipal nº 005/2018, a qual alterou a lei 028/2012, atualizando as atribuições desse cargo e os requisitos de investidura.

Sobre os professores da turma comum

Dos professores que atuam na turma de 7º ano da escola pesquisada, só foi possível observar as aulas de quatro professores de disciplinas específicas, os quais também permitiram ceder entrevista e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os professores que foram sujeitos desta pesquisa são licenciados plenos em áreas específicas e distintas entre si, a saber: matemática, língua inglesa, Arte e língua portuguesa e nenhum possui curso de pós-graduação em educação especial e/ou áreas afins.

. Alguns desses professores exercem suas funções também em outros turnos e escolas diferentes. Outros, inclusive, são professores de redes de ensino de esferas distintas, como a estadual. Dos professores participantes desta pesquisa, 3 (três) são efetivos, os quais ingressaram nessa rede de ensino por meio de concurso público, e uma é contratada.

III – Procedimentos de coleta de informações

Frequentei a turma de 7º ano nas três primeiras semanas de aula todos os dias, pois como é uma turma de anos finais do ensino fundamental, o desenho curricular se estrutura em 11 disciplinas distribuídas nos dias da semana, evidentemente, que a cada dia eram professores

diferentes, de disciplinas diferentes e era de meu interesse observar como estes estabeleciam relações com a Profissional de Apoio Escolar – Mediadora e a Professora Bilíngue, lotadas nessa turma, para organizarem as práticas pedagógicas ao ALUNO 1 e à ALUNA 2.

Após essas três semanas, a minha ida à escola deu-se em dias alternados, de modo que eu pudesse frequentar as aulas de todos os professores, o que não foi possível, pois o cronograma de aulas passava ainda por constantes mudanças para ajustar os dias e horários de professores segundo suas disponibilidades, pois alguns desses professores trabalhavam em outra/s escola/s e por isso houve essa dificuldade na organização do cronograma. Também havia disciplinas que ainda não tinham professores e por isso não foi possível estabelecer contato com todos os professores.

Além do contexto da sala de aula, também realizei coleta de informações em outros espaços da escola envolvendo outros sujeitos, como por exemplo: na Sala de Recursos Multifuncionais junto aos professores de educação especial, participando das reuniões com os pais de alunos PAEE da escola, das reuniões pedagógicas de orientações aos professores das turmas comuns e aos profissionais que dão apoio pedagógico aos alunos da educação especial na sala de aula comum.

Diante dessa contextualização, nessa subetapa, apliquei procedimentos distintos para a coleta de informações em momentos também distintos aos participantes. Para tanto, realizei:

A) Observações sistemáticas das práticas pedagógicas organizadas e desenvolvidas na sala de aula comum e das interações entre professores regentes, profissional de apoio escolar mediadora e professora bilíngue, registradas em diário de campo e por meio de fotografias, com o consentimento dos participantes;

B) Entrevistas semiestruturadas a quatro professores regentes da turma pesquisada, bem como também à professora bilíngue e à profissional de apoio escolar – mediadora, registrada em gravação de áudio, com o consentimento dos/as participantes;

C) Levantamento documental dos planos de aula dos professores regentes, Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e Relatório individual do desenvolvimento do ALUNO 1 e da ALUNA 2 e Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada;

3 A ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA LITERATURA

“O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 26)

Penso que seja pertinente começar esta seção, na qual busco contextualizar a problemática que originou esta pesquisa de dissertação, dando ênfase para o trecho destacado acima, retirado da obra de Sacristán (2000) intitulada “O currículo: uma reflexão sobre a prática”, pois o trecho traduz claramente a ideia que carregamos de currículo neste trabalho, de modo que a acessibilidade curricular, a partir dessa definição, possa ser compreendida semanticamente como práticas pedagógicas inclusivas de acesso ao currículo.

Entender o currículo a partir dessa ótica, como práticas que se concretizam nas aulas e na escola por meio das/nas relações dialéticas envolvendo diversos sujeitos, significa dizer que a acessibilidade curricular aos alunos da educação especial deve ser também compreendida enquanto prática social organizada no contexto escolar, que não são inerentes à sala de aula, mas à escola como todo.

No entanto, para melhor compreender e discorrer acerca do objeto aqui estudado e verificar como esse objeto tem sido abordado e discutido na literatura e quais trabalhos científicos se assemelham ao meu, realizei uma revisão da literatura. Apresentarei a seguir os resultados desta busca, para a partir disso, apresentar a contextualização da problemática de meu trabalho e tecer demais considerações pertinentes.

3.1 Acessibilidade Curricular: Uma revisão na literatura

Como dito anteriormente, realizei revisão de literatura quanto ao objeto deste estudo, como uma das fases iniciais desse processo de pesquisa. Este procedimento “consiste em uma síntese, a mais completa possível, referente ao trabalho e aos dados pertinentes ao tema, dentro de uma sequência lógica” (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 248). Desse modo, apresento brevemente o percurso pelo qual passou essa busca:

A – Realizei as buscas em três bases de dados, a saber: I – Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), II – Scientific Electronic Library Online (SciELO) e III – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd);

B – Utilizei os descritores Adaptação Curricular, Flexibilização Curricular, Adequação Curricular, Acessibilidade Curricular. Também utilizei o descritor “práticas pedagógicas de acesso ao currículo” mas não obtive resultado de nenhum trabalho.

C – Para as buscas, priorizei os trabalhos produzidos entre os anos 2009 a 2019, tendo como justificativa para delimitação desse período, a chegada da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, tendo o ano de 2009 como início da transição dos alunos PAEE para as classes comuns do ensino regular. Nesse sentido, interessa-me saber como as produções científicas tem abordado a temática, levando em consideração esse contexto histórico e social.

D – Utilizei como critérios de seleção dos trabalhos encontrados, após ter aplicado filtros disponíveis em cada banco de dados, as produções que estavam relacionadas com a área de meu interesse, a saber: educação, educação especial e currículo. Para tanto, realizei a leitura dos resumos desses trabalhos, pois nem todos os achados estavam relacionados à área educacional e os que pertenciam a essa área, não estavam em consonância com a proposta deste estudo. O critério “título” não foi usado para selecionar ou eliminar tais trabalhos, pois muitos não traziam em seus títulos o referido objeto. Sendo assim, realizei primeiramente a leitura dos resumos como critério, após selecionados os de meu interesse e que tivessem ligação direta com meu objeto de estudo, realizei a leitura dos trabalhos na íntegra.

3.2 Resultados e discussões das buscas

A tabela a seguir mostra os resultados das buscas nas três bases de dados: CAPES, SCIELO E ANPED:

TABELA 1: Quantitativo de produções acadêmicas e científicas acerca do objeto “acessibilidade curricular”

FONTES	GRUPOS / EIXOS	TRABALHOS COM A TEMÁTICA	TRABALHOS MAIS ESPECÍFICOS
CAPES		309	57
SCIELO		219	44
ANPED	GT 15	0	0
TOTAL			101

FONTE: Elaborada pelo autor desta dissertação com base nas buscas realizadas nos bancos de dados CAPES, SCIELO e ANPED.

De acordo com os dados da tabela 1, considerando o portal CAPES, selecionei apenas 57 trabalhos que apresentavam discussões mais específicas da acessibilidade curricular na educação especial, ainda que se apresentem com outras nomenclaturas. Os demais apresentavam temáticas em campos mais amplos da educação, como discussões de adaptação de currículo na educação geral, acessibilidade aos grupos minoritários como indígenas, mulheres, acessibilidades não pedagógicas e/ou educacionais, núcleos de acessibilidade, etc.

Das inúmeras pesquisas *strictu sensu* (mestrado e doutorado) sobre acessibilidade curricular, ainda que se tenha utilizado outros termos, selecionei apenas 6 dissertações e 2 teses visando sistematizar e analisar, mais especificamente, os objetivos, os procedimentos metodológicos e a abordagem teórica objetivando compará-los e diferenciá-los de meu estudo. Dessa forma, pude sustentar o ineditismo da minha pesquisa.

Portanto, discorro a seguir sobre a análise feita a partir dos trabalhos selecionados, pontuando em três categorias:

QUADRO 2: Categorias e subcategorias de discussão da seção 2.

CATEGORIAS	Como a terminologia “acessibilidade curricular” tem sido apresentada e discutida nas produções científicas selecionadas
	Produções ancoradas na Teoria de Vigotski
	O que dizem as produções selecionadas sobre as práticas pedagógicas de acesso ao currículo / Acessibilidade Curricular?

FONTE: Elaborada pelo autor da dissertação

3.2.1 Como a terminologia “acessibilidade curricular” tem sido apresentada e discutida nas produções científicas selecionadas

A indagação em torno da diferença ou semelhança de conceitos e significados entre adaptar, adequar, flexibilizar ou diferenciar o currículo é uma discussão necessária a se fazer. Essa discussão levará a compreender se o que professores realizam em sala de aula com os alunos da educação especial seguem a proposta da educação inclusiva ou não, se isso significa ampliação ou subtração do currículo escolar, além de possibilitar um melhor direcionamento nas práticas docentes no atendimento aos alunos da educação especial.

Os resultados das buscas mostram que a prática da acessibilidade curricular se apresenta com outras nomenclaturas como adaptação / diferenciação / adequação curricular em diversas faces nas produções acadêmicas e científicas, mas que todas caracterizam-se como “práticas

docentes/pedagógicas” que contribuem para que alunos PAEE tenham acesso ao currículo, sendo possível encontrar a temática em trabalhos que apresentam a proposta colaborativa de ensino (coensino).

Entre as produções acadêmicas de dissertações e teses selecionadas, cujas autoras utilizam a terminologia “adaptação curricular”, destaco os trabalhos de: Pires (2013), Guebert (2013), Cotonhoto (2014) e Santos (2015).

Na leitura de Boer (2012, p. 59) tem-se registro quanto a origem do termo “Adaptação curricular”, que foi elaborado pelo Ministério da Educação e Ciência da Espanha no ano de 1992 voltado para atender alunos com deficiência e os que apresentassem dificuldades de aprendizagem de qualquer natureza. No entanto, Boer (2012) por sua vez, optou por utilizar o termo “adequações curriculares”.

Pereira (2014) apresenta em seus estudos os termos “adaptação curricular” e em outros momentos utiliza “adequação curricular”, ambos com o mesmo sentido semântico.

Xavier (2018) enfatiza o uso do termo “acessibilidade curricular” e na construção de sua pesquisa a autora destaca que tanto a adaptação, adequações e flexibilizações curriculares apresentam fragilidades na construção pedagógica, e, em geral se configuram como ações de diferenciação curricular para os alunos com deficiência. A autora considera que as alterações constantes dos termos relacionados ao currículo escolar e a Educação Especial nas políticas públicas não revelam avanços no desenvolvimento nas práticas pedagógicas escolares.

Ainda em seu trabalho, Xavier (2018) apresenta coerentemente que a adaptação curricular se caracteriza como uma prática pedagógica simplificada de diferenciação por eliminar e diferenciar conteúdos de ensino do currículo, marcado pelo empobrecimento dos conteúdos e interações, tendenciosa à defasagem do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Já a acessibilidade curricular em seus desdobramentos práticos tende a preocupar-se com a garantia de igualdade nas oportunidades escolares, tornando acessível não só os conteúdos de ensino, mas o próprio processo de ensino-aprendizagem e condições de desenvolvimento humano. Para Xavier (2018) o uso desses termos são reflexos de estudos e estruturação de perspectivas teóricas sobre a temática.

Um ponto muito importante a destacar a partir da análise das teses e dissertações selecionadas para a pesquisa, refere-se ao fato de que os pesquisadores delimitaram o campo de estudo especificamente em um tipo de deficiência. Tem-se como análise, também, que poucos desses estudos foram realizados em turmas de anos finais do ensino fundamental e os

que focaram esse ciclo de ensino, estão voltados para investigações de práticas de apenas uma área de conhecimento do currículo escolar.

Porém, ambos trazem grandes contribuições para o campo de estudo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, pois todas apresentam discussões sobre as práticas curriculares destinadas aos alunos PAEE na escola inclusiva.

3.2.2 Produções ancoradas na Teoria de Vigotski

Destaco os trabalhos de Guebert (2013), Cotonhoto (2014), Oliveira Júnior (2014), Pereira (2014) e Santos (2015) os quais são estudos de matriz Histórico-Cultural de Vigotski, cuja abordagem norteia este estudo nos procedimentos metodológicos e discussões teóricas. Ressalto que esses trabalhos apresentam essa abordagem com diferentes enfoques, alguns aplicaram somente para análise dos dados, como a pesquisa de Guebert (2013), outros a utilizam para citarem as concepções acerca da educação de pessoas com deficiência, como em Pereira (2014) e outros utilizam outros conceitos presentes nessa teoria, como no caso de Cotonhoto (2014), Oliveira Júnior (2014) e Santos (2015).

Nesses três últimos trabalhos encontrei a discussão acerca dos processos de desenvolvimento humano e a abordagem dos conceitos de compensação, linguagem, relações sociais e cultura. Todavia, esses trabalhos não abordam a discussão e a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para seus respectivos objetos, nem apresentam o sistema metodológico aplicado em pesquisas de matriz Histórico-Cultural e nem sugerem possíveis intervenções no modelo em que essa teoria sugere.

3.2.3 O que dizem as produções selecionadas sobre as práticas pedagógicas de acesso ao currículo / Acessibilidade Curricular?

De modo geral, todos os trabalhos selecionados se embasam nos aportes legais e fundamentos teóricos de pesquisadores que se dedicam ao estudo do currículo na educação especial, para a discussão e elaboração das práticas curriculares destinadas aos alunos PAEE, porém, todos resultam em atividades pedagógicas organizadas com a finalidade de tornar os conteúdos de ensino acessíveis a esses alunos. Porém, Santos (2015) em seu estudo intitulado “O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual: o currículo escolar em questão” considera que somente a simples adaptação das práticas pedagógicas de docentes e os pequenos ajustes nos currículos não são suficientes para efetivar a inclusão educacional, “a

mudança deve ser mais ampla e compreender toda a organização escolar” (SANTOS, 2015, p. 17).

Boer (2012) e Pires (2013), por sua vez, defendem que as práticas pedagógicas que contribuem para que esses alunos tenham acesso ao currículo sejam elaboradas em consonância aos conteúdos curriculares que estão sendo ministrados em sala de aula, sem descontextualizá-los. Ou seja, não há um currículo diferente para cada especificidade de estudante encontrado em uma classe ou uma escola regular, mas sim um mesmo currículo para todos, com metodologias acessíveis, como ressalta a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Porém, Pires (2013, p. 40) ressalta que o professor da classe comum “deve elaborar um planejamento específico em relação ao aluno, visando suas reais necessidades”.

No entanto, cabe aqui, deixar claro que o currículo não pode reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 22) e por esse motivo, a acessibilidade curricular também não pode ser entendida e concretizada apenas como simples ajustes nos conteúdos que são ensinados na sala de aula comum. Corroboro com as contribuições de Santos (2015) ao enfatizar que a acessibilidade curricular abrange outros elementos que contribuem para o desenvolvimento escolar e humano, culminando para efetivação da inclusão escolar, o que se caracterizam em “práticas pedagógicas de acesso ao currículo”, expressão que adotei para usar neste trabalho.

Enfatizo as contribuições das autoras Boer (2012), Cotonhoto (2014) e Santos (2015) para a preocupação de destacarem em seus trabalhos a importância de se estabelecerem ações colaborativas por meio das relações diretas entre professor da classe comum e demais sujeitos do contexto escolar, mas principalmente, com o professor da SRM, no sentido de juntos pensarem nas possibilidades de tornar o currículo acessível a todos os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade na aprendizagem, em especial aos alunos PAEE. Tais ações precisam ser pensadas e organizadas de forma intencional, em conjunto e sistematiza-las oficialmente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para nortear as práticas curriculares e docentes, como apontou Pereira (2014), a qual realizou estudos acerca das práticas pedagógicas destinadas ao ensino de alunos surdos em escolas comuns de Goiás por meio da adequação do currículo.

No trabalho de Cotonhoto (2014), a autora ao investigar a proposta / prática curricular do atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais enquanto função complementar na educação de crianças pequenas público da educação especial, embora não fosse seu objetivo adentrar na questão da adaptação curricular, mas por se tratar de uma prática

curricular, menciona que a adaptação curricular na educação infantil não está voltada para a adaptação de conteúdos como se dá no ensino fundamental, mas sim, para a acessibilidade de todas as práticas próprias que contemplessem o desenvolvimento de outras capacidades das crianças.

Por fim, destaco as conclusões do trabalho de Xavier (2018) acerca da acessibilidade curricular. Durante a discussão de nomenclaturas e seus conceitos, a autora aponta que adaptações, adequações e flexibilizações curriculares, na visão de muitos autores, são entendidos como ajustes realizados em diferentes esferas do campo pedagógico que levam em consideração as individualidades apresentadas pelos alunos, como modificações referentes aos materiais, ao uso de recursos pedagógicos ou arquitetônicas, no planejamento, metodologias e também em avaliações, podendo ser realizadas alterações da proposição de objetivos e conteúdos.

É importante frisar que não construirei o aporte teórico de meu estudo baseado somente nesses trabalhos, apenas realizei a sistematização de alguns para verificar como o objeto eleito por mim tem se configurado nessas pesquisas, pois “não é possível interpretar, explicar e compreender a realidade sem um referencial teórico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 104).

Em suma, os trabalhos encontrados apresentam pontos em comuns aos que serão abordados por mim nesta dissertação, mas apontam principalmente que as pesquisas sobre acessibilidade curricular em educação especial necessitam ser mais aprofundadas, primeiramente, em um conceito de currículo que compreenda o processo educativo como “um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento” (VIGOTSKI, 1924/2003, p. 79), ou seja, que coloque no centro desse processo o desenvolvimento humano das pessoas, quer seja com ou sem deficiência, e que fique evidente que as práticas pedagógicas que são oriundas do currículo sofrem forças diretas “de ações de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Desse modo, acrescento, ainda, que se faz importante as pesquisas científicas em educação serem orientada por uma abordagem teórica específica que valorize o humano em sua totalidade e as relações sociais nas quais estão imersos, que valorize os processos e não objetos, que busque explica-los e não apenas descrevê-los.

Com isso, defino que este estudo apresenta um diferencial, pois, sustentada pela Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski, pretende-se contribuir, mediante as fragilidades do processo das práticas curriculares e pedagógicas detectadas no lócus da

pesquisa, para o despertar de uma educação emancipatória, uma educação escolar que vise o pleno desenvolvimento humano de alunos com e sem deficiência e que só é possível por meio das relações estabelecidas, numa perspectiva colaborativa.

Os trabalhos selecionados, mostram a relevância da organização e desenvolvimento de práticas pedagógicas que tornem acessível todo o processo educativo dos alunos que constituem a modalidade educação especial, contribuindo para o processo de inclusão escolar desses/as alunos/as que constituem o público da educação especial, chegando a conclusão de que ainda não existe inclusão eficaz sem a diferenciação pedagógica dentro das salas regulares (BOER, 2012, p. 83), quando necessário.

Com essa afirmação de Boer, firmo o pensamento de que tais adaptações se concretizam em práticas pedagógicas que contribuem para que esses alunos tenham acesso ao currículo. Nesse sentido, observa-se que tais práticas focalizam o currículo como ferramenta básica da escolarização (BRASIL, 1998) e o acesso a ele representa ponto essencial para efetivação da inclusão escolar.

4 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACESSO AO CURRÍCULO

Na seção anterior, apresentei os resultados do estudo sobre a revisão de literatura, mostrando, por meio das buscas e dos trabalhos selecionados para análise, como a temática abordada nesta dissertação, qual seja a acessibilidade curricular, tem sido discutida nas produções acadêmicas. As buscas mostram que a temática se apresenta sob o uso de nomenclaturas diversas e apresenta-se, ainda, sob a forma de práticas que se distinguem entre si, mas que resultam em práticas pedagógicas organizadas para que o currículo escolar seja acessível ao/às alunos/as, de modo que favoreçam a inclusão escolar e o processo de ensino-aprendizagem, principalmente. A acessibilidade Curricular, assim como a adaptação curricular, apresenta uma definição ampla, ainda sendo objeto de muitos estudos e debates acerca de sua abrangência no campo educacional.

A partir desta seção, será possível encontrar informações a respeito da investigação empírica que visam responder as questões específicas deste trabalho. Sendo assim, esta seção apresenta os resultados referentes à primeira questão específica, qual seja “como se dão os processos de organização das práticas pedagógicas que contribuem para que alunos PAEE de uma escola municipal do estado Pará tenham acesso ao currículo, levando em consideração os diversos fatores implícitos que constituem o processo educativo?”.

Para responder a essa questão, partimos da premissa que orienta a Teoria Histórico-Cultural, a qual enfatiza que é necessário conhecer os fenômenos pesquisados em seu processo, procedendo do geral para o particular. Isso significa dizer que para compreendermos e refletirmos criticamente sobre as formas que se concretizam as práticas pedagógicas no contexto escolar e se estas contribuem para que os/as alunos/as que constituem o público da educação especial tenham acesso ao currículo e se estas favorecem o processo de ensino-aprendizagem do/a aluno/a, é necessário conhecermos os fatores implícitos à prática docente que ocorrem nas salas de aulas.

Tais fatores referem-se aos processos organizacionais dos órgãos educacionais que norteiam todo o trabalho pedagógico de uma rede de ensino. É necessário ter em vista que o processo de organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas perpassam por fatores que se encontram implícitos às práticas desenvolvidas nas salas de aulas pelos docentes e referem-se a outros aspectos de natureza administrativa, social, política e econômica.

Sendo assim, essas práticas não dependem unicamente das ações desses professores, mas sim de todos os sujeitos que estão inseridos no contexto escolar e os responsáveis pelo gerenciamento político-administrativo do sistema educacional. Pois, são os órgãos educacionais, neste caso, a secretaria municipal de educação, que implementam as políticas educacionais e curriculares que regulam todo o trabalho docente, o currículo, a gestão escolar e as práticas pedagógicas.

Em decorrência disso, busquei as informações necessárias que pudessem responder a questão desta seção em dois contextos distintos:

- a) na Secretaria Municipal de Educação e
- b) em uma escola municipal de ensino fundamental da cidade pesquisada, cujas informações apresento a seguir.

Por outro lado, compreender como se dá o processo de organização dessas práticas pedagógicas é necessário, primeiramente, esclarecer qual a concepção de prática pedagógica utilizo neste estudo para nortear a discussão das informações produzidas durante a pesquisa empírica. Desse modo, nesta seção apresento uma breve discussão sobre o que são as práticas pedagógicas e o acesso ao currículo por meio delas.

4.1 As práticas pedagógicas de acesso ao currículo: do que estamos falando?

Falar de práticas pedagógicas requer que primeiramente, esclareçamos a concepção de currículo que fundamenta este estudo. Isso possibilitará definir o que são as práticas pedagógicas, em especial as que favorecem o acesso ao currículo, pois seu respectivo conceito é decorrente da definição de currículo, uma vez que toda prática pedagógica gira em torno do currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Ao tratar do currículo, não me refiro apenas ao acesso aos conteúdos de ensino, uma vez que a função educadora e socializadora da escola não se esgota aí, nem tampouco a um currículo que pretende “refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem” (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Sacristán (2000, p. 22) ressalta, quanto a esse aspecto, que o currículo não se restringe unicamente à seleção de conteúdos de ensino que muitas vezes reduzem-se à “prática pedagógica de ensino”, sem levar em consideração os múltiplos tipos de práticas de natureza política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, dentre outras.

Neste estudo, compreendo o currículo, portanto, como “o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 26). A afirmação do autor leva a inferir que currículo é práxis, práticas que não se restringem apenas àquelas realizadas na sala de aula, mas fora desse contexto, desse espaço.

O conceito de práticas pedagógicas, neste estudo, segue as concepções de Franco (2016, p. 536), para a qual “as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Tais práticas devem assumir o caráter “crítico-emancipatório” e, portanto, valorizar a formação humana no sentido das “condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural e político” (FRANCO, 2016, p. 540).

A autora destaca que as práticas pedagógicas na perspectiva crítico-emancipatória, consideram a historicidade enquanto condição para compreensão do conhecimento e valorizam a formação humana. A prática pedagógica docente nessa perspectiva está profundamente relacionada “aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos” (FRANCO, 2016, p. 540).

A autora afirma, ainda, que as práticas pedagógicas configuram-se sempre como uma ação consciente e participativa, que se organizam para concretizarem determinadas expectativas educacionais e de forma intencional (FRANCO, 2016).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas de acesso ao currículo ou acessibilidade curricular também devem ser pautadas nessa perspectiva, voltadas para a formação humana, cuja organização deve dar-se de forma intencional e que dê sentido à ação (FRANCO, 2016).

A partir dessa consideração podemos então dizer que as práticas pedagógicas de acesso ao currículo objetivam concretizar as tentativas do processo ensino-aprendizagem dos alunos bem como potencializar seu processo de desenvolvimento humano por meio de práticas inclusivas e acessíveis que contribuam para que esses alunos tenham acesso ao currículo e sejam de fato incluídos no processo educacional na escola regular.

Se retornarmos à ideia apontada por Sacristán (2000), de que o currículo refere-se a todos os tipos de prática na sala de aula e fora dela e ainda, tendo a prática pedagógica orientada pelas concepções de currículo e vista sob a ótica da perspectiva crítico-emancipatória apresentada por Franco (2016), logo inferimos que as práticas pedagógicas de acesso ao currículo deverão ser elaboradas intencionalmente de modo que contribuam para a inclusão de alunos vinculados à educação especial no contexto escolar de modo geral, dando-lhes condições

favoráveis para que participem ativamente das atividades acadêmicas escolares, favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, a permanência no ambiente escolar e avancem nos níveis mais elevados de ensino e contribuam, principalmente, para o processo de desenvolvimento emancipatório dos/as alunos/as.

Assim, neste estudo, “práticas pedagógicas de acesso ao currículo”, cujo termo não é comumente encontrado na literatura, assume, semanticamente, o significado de adaptação curricular ou acessibilidade curricular e referem-se a toda e qualquer prática organizada intencionalmente no ambiente escolar pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Se currículo é prática, então a acessibilidade curricular também objetiva que os alunos tenham acesso às próprias práticas que são organizadas e desenvolvidas no contexto escolar, as quais são orientadas pelo currículo.

Em suma, compreendo as práticas de acessibilidade curricular como uma intervenção pedagógica no processo educativo de alunos que apresentam limitações em seu processo de ensino-aprendizagem, com objetivo de romper as barreiras existentes nesse percurso do processo educativo de alunos/as PAEE, por meio de práticas organizadas intencionalmente, envolvendo os diversos sujeitos envolvidos nesse processo, que vão muito além do que simples ajustes nos conteúdos de ensino.

4.2 Por que tornar o currículo acessível?

No processo de inclusão escolar de alunos que constituem o público da educação especial um dos maiores entraves está relacionado à falta de acessibilidade³, de modo particular, a acessibilidade ao currículo (FERNANDES, ANTUNES E GLAT, 2013), o que de certa forma, remete ao trabalho docente e às práticas pedagógicas que se concretizam na escola.

Mas por quê tornar acessível o currículo escolar a esses alunos? O que tem nesse currículo? Ora, esses questionamentos me levam a pensar que se há a necessidade de tornar o currículo acessível é porque no decorrer do processo educativo, há fatores que o impedem de ser um currículo de todos/as e para todos/as ou que o currículo não tem sido pensado para todos/as. Nesse sentido, significa dizer que se o currículo fosse pensado num projeto de escola

³As autoras definem “acessibilidade” como a eliminação ou redução das barreiras que “consistem em qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas se comunicarem e terem acesso à informação” (FERNANDES, ANTUNES E GLAT, 2013, p. 55).

plural e inclusiva, não haveria necessidade de se discutir a possibilidade de torna-lo acessível, pois ele por si só já seria.

Historicamente, “a ausência de acessibilidade se reflete, sobremaneira, no espaço escolar, que, tendo sido construído sob a perspectiva do aluno “normal” não está preparado para receber crianças e jovens com necessidades especiais” (FERNANDES, ANTUNES E GLAT, 2013, p. 57). Inclui-se aí, o próprio currículo escolar que nem sempre é acessível a esses alunos.

Capellini e Fonseca (2017) ratificam essa afirmação de que a escola ao longo dos anos foi toda estruturada para um padrão de aluno ideal e nos dias atuais ainda se mantêm essa prerrogativa. Para as autoras, tendo-se a perspectiva de educação inclusiva, é necessário que se pense em uma escola que respeite e valorize todas e quaisquer diferenças e a partir dessas diferenças “implementar práticas pedagógicas mais inclusivas e demais mudanças que se fizerem necessárias para garantir a aprendizagem de todos” [...] por meio de um “currículo que contemple tais diferenças e oportunize que a aprendizagem seja significativa a partir do contexto a qual está inserido” CAPELLINI; FONSECA (2017, p. 120).

Para que o currículo escolar seja acessível aos/às alunos/as, as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar devem ser pautadas em uma perspectiva metodológica inclusiva, equânime e colaborativa, que supere as barreiras que impedem desse currículo ser acessível, de modo específico, aos alunos que constituem o público da educação especial.

Tornar o currículo acessível tendo a perspectiva inclusiva como base essencial do processo educativo escolar é pensar que os objetivos, metas e metodologias destinados aos alunos da educação especial não devem ser inferiores dos demais alunos.

Do ponto de vista teórico, a literatura mostra que quando se fala em tornar acessível o currículo escolar, uma das estratégias pedagógicas para esse fim é a organização das adaptações curriculares ou acessibilidade curricular, ou seja, práticas pedagógicas de acesso ao currículo. No entanto, Pires (2013) lembra em seus estudos que, ao tratar sobre essas práticas, imediatamente pensa-se nos conteúdos de ensino e nesse caso, as adaptações curriculares se reduzem às atividades referentes à sala de aula comum, realizadas durante a aula, nos processos avaliativos como as provas.

Desse modo, compreende-se que a definição de currículo apresentada se resume à seleção de conteúdos, que do ponto de vista prático das adaptações curriculares, culminam unicamente em ajustes nos conteúdos de ensino.

Deixo claro ao leitor que não corroboro com essa prerrogativa, ao contrário disso, compreendo a acessibilidade curricular como práticas que vão muito além disso, baseado nas

concepções de currículo apontada por Sacristán (2000), para o qual currículo não se resume no conjunto de conteúdos selecionados e sim são práticas diversas, que criam toda uma atividade social, política e técnica variada. Daí, presume-se que o currículo que deve ser acessado pelos/as alunos/as não se constitui apenas no conjunto de conteúdos de ensino selecionados e no conhecimento científico.

Desde a promulgação da Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988 vem se configurando um cenário inclusivo na educação pública. Percebemos isso quando a referida constituição, em seu artigo 205, ressalva que a educação é direito de todos e mais adiante, no artigo 206, enfatiza que o ensino será ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Observa-se que uma das condições para se garantir que a educação seja de fato direito de todos e possível de efetivação é que o ensino seja pensado e ofertado de forma acessível, ou seja, nesse contexto, a acessibilidade (arquitetônica, pedagógica, atitudinal ou quaisquer tipos de acessibilidade que seja necessária nesse processo) é a chave para a efetivação da inclusão, independente se o/a aluno/a apresenta ou não alguma deficiência ou transtorno.

Ter acesso ao currículo, também implica dizer que, assim como a educação é direito de todos (BRASIL, 1988), ter acesso aos conhecimentos científicos também o é, sem que seja necessário excluir ou negar conhecimentos sob alegação de alguma limitação ocasionada por alguma condição de deficiência ou transtorno dos/as alunos/as. Dizer que alunos/as precisam e devem ter acesso ao currículo é afirmar que as práticas curriculares devem contribuir também para a formação das qualidades humanas dos/as alunos/as e dessa forma haja a concretização do processo educativo escolar e em uma perspectiva inclusiva efetiva.

Desse modo, é possível compreender que a inclusão escolar desses alunos não se efetiva somente com a matrícula na turma comum ou a presença deles na escola (GLAT; BLANCO, 2013, p. 17; BRASIL, 1998), mas sim quando a escola busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas (ROPOLI, 2010, p. 9) que tornem o currículo acessível aos alunos e contribuam para que eles tenham:

- I) o acesso de forma justa e equitativa aos conhecimentos científicos;
- II) possibilidades de aprendizagem e de avanços nos mais elevados níveis de ensino;
- III) participação plena em todos os processos educativos e atividades escolares;
- IV) condições favoráveis para permanência “na escola com sucesso acadêmico” (GLAT; BLANCO, 2013, p. 17) e, principalmente;
- V) condições favoráveis e efetivas para o desenvolvimento emancipatório dos sujeitos.

Daí a importância de o currículo ser acessível aos/às alunos/as que constituem o público da educação especial, pois os direitos elencados acima, se garantidos, efetivam a inclusão desses/as alunos nas escolas regulares, porém, precisam ser questionados e discutidos quanto às reais possibilidades de serem concretizados e sob quais princípios devem ser colocados em prática no contexto escolar.

Há de se compreender que “cabe à educação organizar o ambiente social educativo de modo a criar condições adequadas para o máximo desenvolvimento dessas pessoas” (BARCA, p. 57) e no contexto escolar cabe ao professor organizar o processo educativo aos alunos, fazendo-os atingir os objetivos que Glat e Blanco (2013) destacaram em seu estudo.

Todavia, no tocante a esse processo de organização de práticas que favoreçam o acesso ao currículo aos alunos que constituem a educação especial é importante que se leve em consideração as condições sociais, intelectuais, motoras e comportamentais de cada aluno, assim como seu ritmo e tempo de aprendizagem (LEITE; BORELLI E MARTINS, 2013, p. 66) e desenvolvimento.

Por fim, pensar em práticas pedagógicas que tornem o currículo acessível aos alunos, quer sejam público ou não da modalidade educação especial, requer, primeiramente pensar na formação de professores e nas condições de trabalho docente. A necessidade de ampliação das práticas pedagógicas que atendam as particularidades dos alunos de uma turma completamente heterogênea no atual modelo de educação inclusiva requer que a escola e os sistemas educacionais formem seus professores e equipe de gestão para tal (GLAT; BLANCO, 2013, p. 16), que possibilite a atuação dialética face o percurso educativo escolar.

Face ao compromisso de tornar acessível o currículo escolar como forma de efetivar a inclusão escolar, cuja responsabilidade sempre recai para o/a professor/a, Sacristán (2000) ressalta que para cumprir com os fins das propostas curriculares é preciso toda uma transformação pedagógica, métodos e condições escolares.

O autor acrescenta que a responsabilidade que é atribuída ao professor não tem correspondência com os meios, condições de trabalho e sua formação (SACRISTÁN, 2000). Diante disso, afirmo que é necessário os sistemas de ensino garantirem condições pedagógicas dignas e favoráveis para a efetivação de práticas que favoreçam o acesso ao currículo aos alunos que constituem a educação especial, contribuindo, assim, para a efetivação da inclusão escolar e para o desenvolvimento desses/as alunos/as. A escola e o/a professor/ sozinhos não conseguem efetivar essa prática.

4.3 Método

4.3.1 Participantes e contexto empírico da pesquisa

Nessa primeira etapa, realizei esta pesquisa em dois contextos distintos, conforme mostra o quadro abaixo:

QUADRO 3: Contexto empírico da pesquisa / seção 4.

Lócus	Objetivo	Participantes ⁴
Secretaria Municipal de Educação – Coordenadoria de Educação Especial (CEES)	Conhecer a organização das ações que contribuem para a prática dos professores das turmas comuns e demais profissionais das escolas municipais da rede de ensino da cidade onde localiza-se a escola pesquisada.	1 Coordenadora da Educação Especial; 1 Coordenadora da Coordenadoria de Ensino; 1 assessora pedagógica da CEES; 1 assessor técnico do setor administrativo da SEMED.
Escola municipal de ensino fundamental de uma cidade do estado do Pará.	- Conhecer e acompanhar a organização das práticas desenvolvidas no contexto escolar que favorecem o acesso ao currículo aos alunos da educação especial dentro e fora da sala de aula comum, bem como as seguintes ações: a) processo de matrícula e a distribuição dos alunos PAEE nas turmas comuns; b) reuniões para as orientações aos docentes das turmas comuns no início do período letivo para nortear as práticas pedagógicas.	- Direção escolar; - 1 coordenador pedagógico; - 2 professoras da SRM; - 1 secretário escolar; - 4 professores titulares da sala comum de disciplinas específicas, sendo um professor de matemática (PSC1), uma professora de inglês (PSC 2), uma professora de artes (PSC 3), uma professora de língua portuguesa (PSC4); - 1 professora bilíngue de surdos; - 1 profissional de apoio escolar – mediadora.

FONTE: Elaborado pelo autor desta dissertação.

4.3.2 Procedimentos de produção de informações

O procedimento de produção de informações desta seção ocorreu no período de janeiro a março de 2020. Na SEMED, reuni diversos documentos legais, tais como: Regimento escolar

⁴A fim de preservar a identidade dos sujeitos-participantes da pesquisa e que estão mencionados neste trabalho, estes são identificados por códigos, ao invés de nomes fictícios, com distinção de gênero e com especificação do cargo que ocupam.

unificado da rede de ensino/ SEMED (2013), Projeto Político Pedagógico da CEES/SEMED, Portarias de lotação de professores e demais profissionais (2020), Portarias de matrícula (2020), Resoluções do Conselho Municipal de Educação, Bancos de dados das Formações Continuadas realizadas pela Coordenadoria de Educação Especial no período de 2016 a 2019, diretrizes políticas e curriculares da rede municipal de ensino da cidade pesquisada.

Na escola pesquisada, reuni também alguns documentos tais como: Plano de Ações da Sala de Recursos Multifuncionais, Projeto Político Pedagógico, Pasta de documentos do ALUNO 1 e da ALUNA 2 que estavam matriculados na turma pesquisada (7º ano) contendo relatórios individuais de desenvolvimento dos anos anteriores (2018 e 2019).

Também apliquei entrevistas semiestruturadas aos participantes da pesquisa, a saber: ao professor de matemática (PSC1), à professora de inglês (PSC 2), à professora de artes (PSC 3), à professora de língua portuguesa (PSC4); à professora Bilíngue de surdos; à profissional de apoio escolar – mediadora, cujo procedimento foi registrado em gravador de aparelho celular. As anotações das informações que se fizeram necessárias foram registradas em diário de campo.

4.4 Resultados

Os resultados desta seção estão organizados em duas categorias que nortearão a discussão e análise das informações, para melhor compreensão do leitor, conforme quadro abaixo:

QUADRO 4: Categorias e sub categorias de discussão da seção 4

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
O modelo educacional inclusivo da educação especial	A rede de apoio pedagógico aos alunos PAEE
	O apoio pedagógico ofertado aos professores e demais profissionais que atuam nas turmas comuns
Práticas organizadas pela/na escola pesquisada	Práticas pedagógicas organizadas fora da sala de aula
	Práticas pedagógicas organizadas no interior da sala de aula

FONTE: Elaborado pelo autor da dissertação.

Na primeira categoria de análise apresento informações acerca de como a educação especial está organizada na rede municipal de ensino à qual pertence a escola pesquisada e o

apoio pedagógico ofertado aos professores e demais profissionais que atuam nas turmas comuns junto aos alunos vinculados à educação especial.

Na segunda categoria mostrarei o processo pensado e organizado pela/na escola, com o intuito de fortalecer as práticas pedagógicas de professores e dos demais profissionais que atuam em turmas comuns dos anos finais do ensino fundamental na educação de alunos que constituem a educação especial e que favorecem as práticas de inclusão escolar desses/as alunos/as e o acesso ao currículo, as quais envolvem os diversos sujeitos do contexto escolar, incluindo a família, e devem ser organizadas dentro e fora da sala de aula.

4.4.1 O modelo educacional inclusivo da educação especial na rede de ensino da cidade pesquisada

A rede municipal de ensino a qual pertence a escola pesquisada, até o momento da pesquisa, era composta de 84 (oitenta e quatro) unidades de ensino, dentre escolas de ensino fundamental, centros municipais de educação infantil e creches (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

O número de alunos vinculados à educação especial matriculados em turmas comuns do ensino regular, atingia o total de 783 (setecentos e oitenta e três), dos quais, 531 (quinhentos e trinta e um) tinham a segunda matrícula no Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, segundo dados cedidos pela Coordenadoria de Educação Especial, até o momento em que realizei esta pesquisa. Totalizavam 21 (vinte e um) salas de recursos multifuncionais em toda a rede, sendo 19 (dezenove) localizadas em área urbana e duas em área rural (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

O quadro abaixo mostra o aumento de alunos da educação especial matriculados nas turmas comuns das unidades de ensino da rede municipal, tendo como referência o ano posterior à chegada da política nacional de educação especial de 2008.

Tabela 2: Quantitativo de alunos público-alvo da educação especial da rede de ensino à qual pertence a escola pesquisada no período 2009 – 2020.

QUANTITATIVO DE ALUNOS PAEE NA REDE DE ENSINO PESQUISADA												
2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
?	284	336	361	381	495	534	584	671	749	744	783	

FONTE: Elaborado pelo autor desta dissertação baseado nas informações cedidas pela Coordenadoria de Educação Especial

Conforme mostra o quadro acima, ano após ano o número de alunos PAEE matriculados nas turmas comuns na rede de ensino dessa cidade foi aumentando significativamente. E considerando a demanda de alunos que constituem a educação especial presentes na escola regular, tornou-se necessário a reorganização do trabalho pedagógico nas salas comuns para a promoção de um processo educativo inclusivo e acessível, que dessem possibilidades para a aprendizagem significativa desses alunos/as, contribuindo para a continuidade da escolarização nos mais elevados níveis de ensino, com participação efetiva nas atividades escolares e principalmente, contribuísem para a formação humana dos/as alunos/as.

Ainda que haja o Atendimento Educacional Especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais, cuja oferta é prevista em documentos oficiais como um serviço de apoio pedagógico especializado de complementação ou suplementação curricular realizado no contraturno à escolarização de alunos PAEE (BRASIL, 2008;2009), essas práticas podem ainda ser muito segregadoras, se não forem trabalhadas de forma efetiva estratégias inclusivas para o desenvolvimento pessoal do aluno dentro da turma comum (HEREDERO, 2010, p. 199), ou seja, as ações realizadas na sala de recursos precisam favorecer também o desenvolvimento do aluno na turma comum, o AEE deve descentralizar-se do espaço da SRM.

Tendo em vista, ainda, que nem todas as escolas possuem sala de recursos multifuncionais, portanto, muitos alunos não seriam amparados com esse serviço especializado e somente o trabalho pedagógico dos professores regentes nas salas comuns não dariam suporte pedagógico necessário a esses/as alunos/as de progredirem em seus processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano.

Diante dessa realidade, há a necessidade de ter-se profissionais com formação específica no campo da educação especial nas turmas comuns onde há alunos/as PAEE e aos/às professores/as sejam dadas condições de trabalho dignas e favoráveis para a realização de práticas condizentes às reais necessidades educacionais desses/as alunos/as.

Essa proposição nos leva a refletir sobre a importância de se constituir uma rede de apoio pedagógico à inclusão dos/as alunos/as vinculados/as à educação especial, formada com profissionais com formação específica no campo da educação especial que deem apoio pedagógico a esses/as alunos/as matriculados nas turmas comuns do ensino regular.

Conjuntamente a isso, é necessário, ainda, que esses profissionais e os/as professores/as das turmas comuns tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, incluindo a educação de jovens e adultos recebam apoio pedagógico que sustente suas práticas pedagógicas na educação desses alunos.

A seguir apresento como a rede de apoio à inclusão de alunos PAEE está estruturada na rede de ensino à qual pertence a escola pesquisada e o apoio pedagógico que esses profissionais recebem da secretaria municipal de educação.

4.4.1.1 A rede de apoio pedagógico aos alunos PAEE

Herdero (2010) destaca que a constituição de rede de apoio à inclusão é um importante conjunto de serviços oferecidos pela escola e comunidade em geral com a finalidade de dar respostas educativas para as dificuldades de aprendizagem que os alunos da educação especial apresentam. Essas redes de apoio são organizadas pelos próprios sistemas de ensino.

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 também menciona a formação de rede de apoio para favorecer a inclusão desse público nas escolas regulares (BRASIL, 2008). No entanto, não especifica como deve-se dar o trabalho em rede e nem quais profissionais devem constituí-la.

Todavia, pensa-se que o objetivo não deve ser apenas garantir o acesso dos/as aluno/as ao ambiente escolar, mas de oferecer condições pedagógicas e sociais para que esses/as alunos/as possam de fato ter acesso aos serviços educacionais da escola e ao currículo escolar. Para isso, a rede de apoio deve ser composta de professores especializados em educação especial e/ou equipes multidisciplinares que podem ser constituídas tanto na escola quanto nos sistemas de ensino.

Nesse sentido, essa rede de apoio só terá êxito se os sujeitos envolvidos atuarem em regime de colaboração entre si. No entanto, para que isso aconteça é necessário que lhes sejam favoráveis os tempos de planejamento conjunto das aulas e dos recursos pedagógicos.

Analisando a realidade pesquisada, encontrei nos documentos selecionados para análise registros que apontam para a constituição de uma rede de apoio pedagógico à inclusão de alunos/as vinculados à educação especial composta por diversos profissionais.

Por meio dessa análise foi possível detectar que nessa rede de apoio pedagógico à inclusão de alunos/as PAEE, existem profissionais com formação específica no campo da educação especial e/ou áreas afins em dois âmbitos: a) uma equipe multiprofissional, na secretaria municipal de educação, a qual organiza todos os procedimentos de orientações do trabalho pedagógico, realiza avaliações prévias para identificação das necessidades educacionais de alunos/as da educação especial e orientam professores/as e demais profissionais do contexto escolar e familiares desses/as alunos/as, e b) os profissionais previstos

nas leis municipais nº 028/2012 e nº 005/2018 da cidade pesquisada, os quais exercem suas funções no contexto escolar no interior da sala comum em conjunto com os professores regentes (DIÁRIO DE CAMPO, 2020)

Figura 4: Cargos públicos criados por legislações municipais da rede de ensino à qual pertence a escola pesquisada.



FONTE: Arquivo do autor desta dissertação, baseado nas legislações citadas na figura.

Ressalta-se que a lei municipal nº 005/2018 criou dois novos cargos e também alterou a lei municipal nº 028/2012 nos seguintes aspectos: requisitos de investidura e atribuições dos cargos existentes. Uma das alterações quanto as atribuições, refere-se à inserção da proposta colaborativa no trabalho pedagógico que deve ser realizado entre esses profissionais e os/as professores/as na sala comum.

Quanto a esses profissionais deve-se aqui fazer algumas considerações baseadas no que descreve a lei municipal nº 005/2018, a saber:

a) O professor de Educação Especial: suas atribuições orientam que esse profissional exerça suas funções docentes especificamente na SRM, no AEE, em parceria com os docentes das turmas comuns e demais profissionais dispostos nas duas legislações municipais;

b) O tradutor e intérprete de Libras: destina-se a alunos surdos que já apresentam fluência na língua sinalizada e já tenham iniciado seu processo de aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Nas atribuições descritas na referida lei, esse profissional deve atuar na sala de aula comum, favorecendo a comunicação entre surdo/s e ouvintes (alunos e professores);

c) O professor bilíngue: destina-se a alunos surdos que ainda não possuem base linguística estruturada nem em LIBRAS e nem língua portuguesa escrita e por isso precisa que

lhes sejam ensinadas as duas línguas, além de auxiliar na acessibilidade curricular dos conteúdos de ensino na turma comum. Deve atuar de forma conjunta com o docente da turma comum e em articulação com o/a professor/a da sala de recursos multifuncionais;

d) O professor de Braille, por sua vez, auxilia alunos com deficiência visual inseridos na turma comum, realizando acessibilidade curricular dos conteúdos que favorecem o processo de ensino-aprendizagem e de inclusão escolar, atuando de forma conjunta com o docente da turma comum e com o/a professor/a da SRM.

d) O Profissional de Apoio Escolar – Cuidador: destina-se a realizar somente as atividades de alimentação, higiene e locomoção no contexto escolar de alunos/as que não apresentam autonomia para realizarem essas atividades, mas que conseguem realizar as tarefas pedagógicas com autonomia com a mediação do professor da turma comum e sem auxílio de recursos adaptados;

e) O Profissional de Apoio Escolar – Mediador: realiza auxílio aos alunos/as que não apresentam autonomia nas atividades de alimentação, higiene e locomoção no contexto escolar e necessitam de auxílio pedagógico para a realização das atividades escolares. Também auxilia os alunos em todas as atividades escolares, dentro e fora da sala de aula comum. Destina-se a dar apoio pedagógico aos alunos com outras deficiências que não sejam a surdez e deficiência visual. No contexto da sala comum, este profissional deve atuar de forma colaborativa com os/as professores/as da turma comum.

4.4.1.2 O apoio pedagógico ofertado aos professores e demais profissionais que atuam nas turmas comuns

Como abordei anteriormente, observou-se a existência de uma rede de apoio à inclusão de alunos PAEE na rede municipal de ensino à qual pertence a escola pesquisada, cujos profissionais que a compõem exercem suas funções dando apoio pedagógico a esses/as alunos/as e atuando de forma conjunta e colaborativa com os/as professores/as das turmas comuns.

Diante desse contexto, ressalta-se que ainda que esses profissionais tenham formação específica em educação especial, não são professores especializados e por isso é necessário definir como deve dar-se a atuação deles face ao processo educativo de alunos/as vinculados à educação especial, principalmente quando se refere ao trabalho colaborativo com os/as professores/as da turma comum.

Infere-se que o trabalho pedagógico desses profissionais deve-se dar em colaboração com os professores da turma comum e precisa ser intencionalmente organizado com práticas que deem condições, não somente para a aprendizagem dos conteúdos de ensino do currículo escolar, mas para o desenvolvimento humano em sua totalidade e contribuam significativamente para o processo de inclusão escolar deles. Nesse sentido, ressalto que as práticas pedagógicas devem ser conscientes, intencionais e pautadas em uma educação emancipatória. No entanto, isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais (CAPELLINI E MENDES, 2007) transformando-as em práticas emancipatórias.

Tendo-se a proposta colaborativa como uma proposta eu visa favorecer o processo de escolarização de alunos que constituem o público da educação especial, Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) lembram que a escola não se demonstra preparada para essa prática, pois exige mudanças na cultura escolar e nas formas de se trabalhar na sala de aula. Acrescento, ainda, que essa prática precisa ser fortalecida e para isso exige formação quanto à essa temática para esses/as profissionais.

No conjunto de informações coletadas nessa etapa da pesquisa, ao analisar os documentos já mencionados anteriormente com a finalidade de verificar a existência de documentos que norteiam a prática desses profissionais na rede de apoio, não encontrei nenhum que orientasse a prática pedagógica de professores das turmas comuns e dos profissionais previstos nas leis municipais já mencionadas anteriormente, para atuarem junto aos alunos da educação especial. Bem como também não foi encontrado subsídios que orientassem ações relacionadas à gestão e coordenação pedagógica, que fortalecesse os processos colaborativos no contexto escolar.

Nas leis municipais do município onde localiza-se a cidade pesquisada, a saber, leis nº 028/2012 e nº 005/2018 encontram-se as atribuições dos profissionais que atuam no apoio pedagógicos aos alunos da educação especial nas turmas comuns, mas inexistia, até o momento desta pesquisa, alguma resolução, nota técnica, instrução normativa ou diretriz que estabelecesse como deveriam dar-se as práticas pedagógicas de acesso ao currículo, as propostas colaborativas entre os profissionais das turmas comuns e as formas avaliativas inclusivas que se aplicam no processo educacional dos alunos PAEE.

Ainda durante a pesquisa empírica na escola pesquisada foi possível perceber que o profissional de apoio escolar – mediador apresenta dúvidas quanto à sua própria prática, à sua função específica no contexto da sala de aula, pois a legislação municipal não especifica claramente esses aspectos pedagógicos.

No entanto, dá-se destaque para o documento “Diretrizes políticas e curriculares da rede pública municipal de ensino”, cujo documento estava recém elaborado e em fase de autorização pelo conselho municipal de educação, o qual estabelece, dentre vários aspectos, a organização da educação especial na rede de ensino da cidade pesquisada. O documento orienta, ainda, que seja pensado um currículo inclusivo e acessível a todos os alunos, quer seja público ou não da educação especial, cujo processo ensino-aprendizagem requer estratégias diferenciadas, recursos pedagógicos acessíveis e condições favoráveis para acessibilidade dos conteúdos de ensino, das atividades e das provas escritas, o que deve-se dar-se de forma colaborativa entre professores das turmas comuns e demais profissionais (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Todavia, o documento em questão não versa sobre programas ou ações de formações contínuas aos professores das turmas comuns para os aspectos que orientem suas práticas pedagógicas destinadas aos/às alunos/as que constituem a educação especial.

Cabe aqui esclarecer que quando falo de currículo inclusivo, não quero que o leitor entenda que deve haver mais de um currículo na escola regular com prescrição de conteúdos de ensino diferentes e diversos para atender a cada especificidade de classe ou de aluno, mas se trata de um único currículo, pois o ensino escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo (SACRISTÁN, 2000). Em suma, o que torna um currículo inclusivo são as políticas curriculares, as quais devem prover a formação docente face a proposta inclusiva da educação.

Dessa forma, seria excludente determinar que certos conhecimentos são para um grupo específico e que não o são para outros. Iríamos contra o princípio de igualdade previsto em nossa própria constituição federal.

Em detrimento disso, pode-se dizer que a proposta curricular pautada em um currículo inclusivo é aquela que visa, por meio das práticas pedagógicas acessíveis, promover o desenvolvimento da autonomia do/a aluno/a, dando-lhe acesso ao currículo escolar e possibilidades de participar ativamente das aulas como os demais alunos/as respeitando-se suas especificidades, cujo processo esteja centrado no desenvolvimento humano desses/as estudantes em sua totalidade.

Considera-se que os esforços para a organização de um ambiente inclusivo e o desenvolvimento de práticas inclusivas que deem condições favoráveis a esses/as alunos/as de conviverem com seus pares tanto na sala de aula quanto fora dela, não devem ser ações isoladas, mas orientadas a partir de documentos legalmente estabelecidos, de modo que fortaleçam a

escolarização dos alunos/as que constituem a educação especial na rede municipal de ensino, com vistas à proteção e garantia de direitos desse/a aluno/a e seu desenvolvimento.

Acredita-se que essas práticas pedagógicas para serem efetivas no processo educativo de alunos/as da educação especial pelo/as professores/as e demais profissionais é necessário que a esses/as profissionais sejam garantidas formações contínuas e tais proposições de formação devem ser previstas nas políticas curriculares municipais.

Dá-se destaque, também, a outro documento analisado: os registros das formações continuadas organizadas e realizadas pela coordenadoria de educação especial no período de 2016 a 2019, com temáticas específicas no campo da educação especial. Quanto a esse outro aspecto, por meio das informações, pude sistematizar no quadro 5 todas as formações continuadas realizadas nesse período para posterior análise.

A formação continuada de professores na educação básica, de acordo com a resolução nº 1/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), é um componente essencial da profissionalização de professores, “na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2020).

Na concepção de Silva (et. al, 2018), a formação continuada representa um dos principais instrumentos para a atuação profissional dos professores, pois à medida que contribui com a melhoria das suas práticas também contribui com a qualidade do ensino que é oferecido.

A formação continuada é um aspecto essencial no processo de permanente aperfeiçoamento e transformação do professor visando assegurar um ensino de melhor qualidade aos alunos. No entanto, ressalto que é necessário também que esses profissionais tenham tido uma boa formação inicial.

QUADRO 5: Formações continuadas ofertadas pela secretaria municipal de educação aos professores das turmas comuns e demais profissionais, organizadas pela coordenadoria de educação especial entre os anos 2016 a 2019.

ANO	FORMAÇÃO	PÚBLICO-ALVO	QUANT. DE PARTICIPANTES	C. H.
2016	Formação Continuada aos professores do atendimento educacional especializado	Professores das SRM	34	35
	Formação Continuada aos professores de Libras e aos	Professores de Libras e Intérpretes de Libras	35	40

	Tradutores e Intérpretes de Libras			
	Formação Continuada aos professores auxiliares	Professores Auxiliares	258	60
2017	Formação continuada em Deficiência Visual	Professores das SRM	51	20h
	Educação de Surdos e o Currículo	Professores de Libras, Intérpretes de Libras e Professores das SRM	78	16h
	O ensino da Libras e a seleção de conteúdos: Construindo o Currículo de Libras	Professores de Libras e Intérpretes de Libras	41	20h
2018	Recursos Pedagógicos Cessíveis e Comunicação Alternativa e Aumentativa	Professores da SRM	36	20h
	Formação continuada em Deficiência Visual: Sorobã e Reglete.	Professores da SRM	36	20h
2019	O aluno com altas habilidades / superdotação	Professores da SRM	34	20h

FONTE: Elaborado pelo autor desta dissertação, baseado nos registros das formações continuadas realizadas pelo Coordenadoria de Educação Especial.

Como pontos de análises, tomei dois fragmentos do quadro acima: a) o tipo de formação realizada e b) o público-alvo dessas formações.

A princípio, observa-se que não há especificação nos registros das formações continuadas realizadas pelo Coordenadoria de Educação Especial tomado para análise sobre como essas formações ocorreram, qual o formato que foram realizadas, ou seja, se foram seminários, oficinas, minicursos e se foram teóricas ou práticas e/ou teórico-práticas. A investigação para constatar essas informações requer um tempo um pouco maior, no entanto não foi possível devido a interrupção da pesquisa pela pandemia da Covid - 19 em março de 2020.

Todavia, a análise desse documento evidencia que os/as professores/as das salas de recursos multifuncionais foram os que mais receberam formações no período em questão e os/as professores/as das turmas comuns não foram contemplados.

De certa forma, penso que a ausência de formações continuadas aos/as professores/as da sala comum, contribuem para a sobrecarga de tarefas dos/as professores/as que atuam nas salas de recursos multifuncionais, que no cotidiano escolar não dão conta da grande demanda de alunos da educação especial matriculados nas turmas comuns que precisam de auxílio na acessibilidade dos conteúdos de ensino e com isso, não favorecem um ensino inclusivo a

esses/as alunos/as, pois os/as professores regentes dessas turmas ainda encontram-se limitados para organizarem suas práticas face ao desafio de tornar o currículo acessível.

Esse modelo de formação continuada na rede de ensino em questão não coaduna com a proposta que se almeja face a constituição de uma rede de apoio à inclusão, pois não se exclui os sujeitos que mais estão diretamente ligados a todo o processo educativo dos alunos, o professor regente. Por outro lado, a formação continuada a todos/as os/as profissionais que estão envolvidos/as diretamente com o processo educativo de alunos PAEE nas turmas comuns do ensino regular deve ser considerada ação indispensável e prioritária para favorecer o processo ensino-aprendizagem desses alunos.

É essencial que a formação continuada dos professores da sala resulte em práticas que possam melhor responder às necessidades educacionais dos alunos PAEE, capazes de contribuir com o ensino de todos os/as alunos/as com os mesmos objetivos, cabendo fazer as adaptações curriculares, quando necessário, para garantir acesso ao currículo e construindo com essas práticas a autonomia nas práticas cotidianas (CAPELLINI E MENDES, 2007), favorecendo, assim, o desenvolvimento humano desses/as alunos/as, considerando as condições de trabalho oferecidas para que o trabalho pedagógico se desenvolva.

4.4.2 Práticas organizadas pela/na escola pesquisada

Falar de acessibilidade curricular ou adaptação curricular é falar de práticas pedagógicas, as quais neste estudo assumem uma visão crítico-emancipatória, ou seja, consideram a historicidade enquanto condição para compreensão do conhecimento e valorizam a formação humana (FRANCO, 2016, p. 539-540). A prática pedagógica nessa perspectiva está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos (FRANCO, 2016, p. 540).

Nesse sentido, as práticas de acessibilidade curricular também devem ser pautadas nessa perspectiva, voltadas para a formação humana, cuja organização deve dar-se de forma intencional e que dê sentido à ação (FRANCO, 2016). Compreendo as práticas de acessibilidade curricular como uma intervenção pedagógica no processo educativo de alunos que apresentam limitações em seu processo de ensino-aprendizagem, com objetivo de romper as barreiras existentes nesse percurso de escolarização de alunos/as PAEE

Antes de apresentar como as práticas de acessibilidade curricular foram organizadas no contexto pesquisado e destinadas aos alunos da educação especial, faz-se necessário pontuar algumas considerações acerca dessa prática, pois a acessibilidade curricular não é encontrada nos documentos legais com essa nomenclatura, como já foi dito anteriormente neste trabalho na seção 2, mas baseia-se nos fundamentos teóricos da adaptação curricular, encontrada em alguns documentos legais, como por exemplo nos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de pessoas com necessidades especiais, elaborado pelo ministério da educação no ano de 1998.

O documento apresenta cinco níveis distintos de adaptações curriculares: I) as adaptações no nível do projeto pedagógico, II) adaptações relativas ao currículo dos componentes curriculares, III) adaptações individualizadas do currículo, IV) adaptações de acesso ao currículo e V) adaptações nos elementos curriculares (BRASIL, 1998).

Para além disso, esta pesquisa deu condições para elencar dois grandes tipos ou formas de organização das práticas de acessibilidade curricular, as quais envolvem os aspectos previstos no documento mencionado, mas também outros elementos importantes, por acreditar que a educação escolar não se resume ao contexto escolar e a responsabilidade é de natureza político-administrativa:

a) as que são oriundas da organização da secretaria municipal de educação: as quais são vistas sob a ótica de serviços essenciais, tais como: disponibilização de profissionais para realizarem o acompanhamento pedagógico aos alunos PAEE nas turmas comuns, oferta do AEE nas salas de recursos multifuncionais, formações continuadas aos professores e profissionais previstos nas legislações municipais da cidade à qual pertence a escola pesquisada nº 028/2012 e 005/2018, formulação de documentos orientadores das práticas pedagógicas;

b) as que são inerentes à organização do contexto escolar: as quais não se resumem às práticas de acessibilidade dos conteúdos de ensino, mas referem-se a todo e qualquer tipo de prática que contribui para que alunos PAEE tenham êxito em seu desenvolvimento e no processo de inclusão escolar.

Machado e Capellini (2016, p. 155) a esse respeito ressaltam que tais práticas “deverão se estender a todas as esferas do ambiente escolar. Há de se dispor de todo o meio necessário para proporcionar igualdade de condições de convivência e aprendizagem ao aluno público alvo da Educação Especial”.

Assim, as práticas de acessibilidade curricular devem envolver os diversos sujeitos que estão inseridos no contexto escolar, uma vez que o aluno pode transitar em todos os espaços

escolares e necessitará interagir com seus pares nesses ambientes. Por isso, deve-se pensar em organizar estratégias que possibilite e acessibilidade a todos os espaços escolares e aos serviços disponibilizados pela escola, contribuindo dessa forma, para a construção de uma escola inclusiva.

Para Capellini e Fonseca (2017, p. 113) a efetivação da escola inclusiva “ocorre a partir das ações do coletivo que passam por uma reformulação do ambiente escolar como um todo, desde o espaço físico, dinâmica de sala de aula, currículo, formas e critérios de avaliação”. As autoras ainda destacam que a efetivação da inclusão e da educação de qualidade para todos/as exige das escolas novos posicionamentos, o que faz com que a acessibilidade curricular seja também repensada em suas diversas dimensões no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula.

Quanto as práticas de acessibilidade curricular inerentes à organização da escola destaco dois tipos: I – práticas pedagógicas fora da sala de aula e II – práticas pedagógicas no contexto da sala de aula, as quais sistematizo a seguir:

4.4.2.1 – Práticas pedagógicas fora da sala de aula

Considero importante destacar que apenas a efetivação da matrícula e as práticas realizadas no contexto da sala de aula não fazem da escola um espaço inclusivo e nem tampouco bastam para garantir a efetivação da inclusão escolar, pois para isso é preciso

“formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas” (GLAT; BLANCO, 2013, p. 16-17).

Portanto não só os conteúdos de ensino e as práticas docentes devem passar por adaptações, mas todas as práticas além disso e requer que todos os aspectos constitutivos da escola, incluindo a gestão de cada unidade de ensino e dos sistemas educacionais sejam reestruturados (GLAT; BLANCO, 2013). Nesse sentido, a gestão escolar deve assumir a identidade inclusiva da escola e os sistemas de ensino responsabilizar-se pelas políticas curriculares com ênfase para as práticas inclusivas.

Nessa perspectiva, o/a professor/a deve ser inclusivo/a, o/a diretor/a deve ser inclusivo/a, o/a coordenadora pedagógica e todos/as os/as demais devem ser inclusivos/as para

que seja possível identificar os aspectos que representam barreiras no contexto escolar e que refletem no processo de desenvolvimento e de inclusão escolar dos alunos vinculados à educação especial.

Desse modo, um dos desafios também encontrados pelas escolas é o de garantir que os alunos da educação especial sejam vistos como os demais alunos que não são dessa modalidade, que não haja ações segregadoras, pois a escola é de/para todos, para que esses/as alunos/as tenham condições dignas de estarem no ambiente escolar interagindo com todos a sua volta, quer seja com alunos/as, com professores/as, secretário escolar, coordenadores/as pedagógicos, dentre outros sujeitos, para que essas múltiplas interações sejam significativas para a formação das qualidades humanas de todos os envolvidos nesse processo. Pois, como afirmam Capellini e Fonseca (2017, p. 114), “os alunos aprendem não só o que o professor ensina, intencionalmente, na sala de aula, mas, também, com tudo aquilo que são capazes de interpretar a partir da observação dos comportamentos no ambiente escolar”.

Vigotski em seus textos expressava e defendia essa ideia. O autor defendia uma escola que acolhesse a todos, que se abstinhasse de isolar as “pessoas anormais” e que ao invés disso tivessem oportunidade de serem educadas em conjunto com as demais pessoas (VAN DER VEER & VALSINER, 1996). É nesse sentido que a organização dessas práticas fora da sala de aula com a participação de todos os sujeitos do contexto escolar representam aspecto importante no processo de inclusão de alunos PAEE e na construção de uma proposta educacional inclusiva e de qualidade.

E no contexto pesquisado essas tentativas se manifestaram sob diversas formas de organização. Porém, devido a interrupção do processo de pesquisa ocasionado pela pandemia do COVID - 19, pude elencar apenas duas: o processo de matrícula e organização dos alunos nas turmas comuns e as reuniões pedagógicas.

A) Processo de matrícula e organização dos alunos nas turmas comuns: a escola na qual realizei este estudo, até o período em que foi realizada a pesquisa, possuía 64 (sessenta e quatro) alunos/as PAEE, com distintas deficiências e especificidades educacionais, matriculados/as regularmente no ano letivo de 2020, distribuídos nas 26 (vinte e seis) turmas comuns existentes (informações cedidas pela escola pesquisada).

A direção escolar, a coordenação pedagógica, o secretário escolar e os professores da SRM acompanharam todo o processo de matrícula atentando-se para cada particularidade dos/as alunos/as no momento da distribuição destes/as nas turmas comuns, com ênfase para os

aspectos: total de alunos/as das turmas, alunos/as com elevado grau de comprometimento cognitivo e/ou comportamental, a localização física e acesso à sala de aula, dentre outros.

O processo de matrícula e organização dos alunos/as nas turmas comuns seguiram os critérios orientados pela portaria de matrícula dos/as alunos/as rede municipal de ensino do município ao qual pertence a escola pesquisada, de 09 de janeiro de 2020, a qual determina o número máximo de alunos/as que podem ser matriculados em cada turma desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental e turmas da modalidade educação de jovens e adultos (EJA). Segundo essa portaria, para as turmas de anos finais do ensino fundamental era permitido um quantitativo de matrícula que variava de 35 a 45 alunos/as por turma (informações contidas dos documentos utilizados para análise).

Do total de cada turma formada, a resolução nº 065/13, de 20 de novembro de 2013, do Conselho Municipal de Educação do município em questão, que fixa normas para o credenciamento das Entidades Mantenedoras, regulamenta o funcionamento de nucleação e autorização de instituições que ofertam a Educação Infantil, Ensino Fundamental regular, modalidade da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, pertencentes a esse Sistema Municipal de Ensino, garante que 10% seja reservado aos/às alunos/as da educação especial, independente de laudo com diagnóstico clínico e considerando as potencialidades e peculiaridades de cada aluno/a.

Quanto ao grau de comprometimento cognitivo e/ou comportamental dos/as alunos/as, a direção escolar e coordenação pedagógica sempre consultava as professoras da SRM e analisava com quais alunos/as esses poderiam ser agrupados, respeitando-se o respectivo nível de série aos quais estavam matriculados, de modo que esse agrupamento favorecesse um melhor desenvolvimento dos/as alunos/as e as interações com seus pares e professores/as na turma comum durante o ano letivo.

Quando se tinha um/a aluno/a que usava cadeira de rodas, por exemplo, ou apresentava limitações nos membros inferiores que dificultava a locomoção, teve-se a preocupação de matriculá-lo/a em uma sala próximo ao banheiro e que não necessitasse subir rampas ou degraus de calçadas ou passar por corredores muito apertados, para melhor segurança e locomoção do/a aluno/a.

O aspecto que quero reforçar com essas práticas não é o de enfatizar o sucesso ou o fracasso delas, mas sim de destacar que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pela coletividade escolar à medida em que a organização da sala de aula e das práticas

pedagógicas docentes é atravessada por decisões da escola e de certa forma vão afetar os processos escolares, de ensino-aprendizagem dos/as estudantes (ROPOLI et al., 2010).

Todavia, essa prática só reforça a ideia de que a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologias e recursos pedagógicos para oferecer um processo educativo inclusivo e de qualidade aos alunos que constituem a educação especial (GLAT; BLANCO, 2013).

B) Reuniões pedagógicas: As práticas de docentes e de outros profissionais que atuam na turma comum como apoio pedagógico aos alunos PAEE precisam ser orientadas para que ambos possam organizar intencionalmente suas práticas pedagógicas e que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem e inclusão escolar.

O início do ano letivo pode ser um momento de repensar a escola, as práticas desenvolvidas, avaliar o processo do ano letivo anterior, que deve ser feito e pensado por todos os sujeitos que estão diretamente envolvidos no processo educativo dos/as alunos/as.

Nesse sentido, a reunião pedagógica organizada pela escola investigada teve caráter de discutir acerca da operacionalização do trabalho pedagógico desenvolvido com os/as alunos/as da educação especial nas turmas comuns e possíveis formas de organizar o trabalho pedagógico.

Durante o desenvolvimento dessa ação, os profissionais previstos nas legislações municipais já mencionadas que atuam como apoio pedagógico aos alunos PAEE nas turmas comuns não participaram, pois até aquele momento ainda não tinham sido contratados e não há profissionais efetivos por provimento de concurso público.

Durante a reunião pedagógica muitos/as professores/as expuseram seus descontentamentos e a angústia face o desconhecimento de práticas que os ajudassem a atender as especificidades dos alunos PAEE e que contribuíssem para o processo de ensino-aprendizagem deles.

No bojo dessa discussão, esses professores destacaram um aspecto específico ao ciclo no qual lecionam, os anos finais do ensino fundamental, em cujas turmas os encontros são semanais ao longo do ano letivo e devido a isso não estabelecem contatos constantes com os/as alunos/as, em consequência disso, dificulta consideravelmente as práticas de acessibilidade curricular, com técnicas e metodologias acessíveis.

Elias, Zoppo e Kalinke (2019) tecem considerações a esse respeito, cujas autoras problematizam que contrário a isso, nos anos iniciais do ensino fundamental, devido nessas turmas haver apenas um professor regente, o qual frequenta a mesma turma todos dias do ano

letivo, é possível desenvolver diversas técnicas e utilizar diversos recursos que contemplem as áreas do conhecimento, de maneira diferenciada em relação às demais etapas da educação escolar.

Além das limitações mencionadas pelos/as professores/as quanto a elaboração de recursos didáticos que tornem suas aulas acessíveis aos alunos PAEE, incluindo a utilização de ferramentas tecnológicas, esses/as professores/as apontam para outros fatores que limitam suas práticas docentes, os quais organizei em 6 (seis) itens: I – demanda muito grande de alunos PAEE matriculados na escola; II) salas superlotadas e com espaço físico inadequado para comportar um grande número de alunos, III) demora na contratação dos profissionais previstos nas leis municipais nº 028/2012 e nº 005/2018, IV) insuficiência do serviço realizado na sala de recursos multifuncionais, pois consideram que são poucos profissionais lotados na SRM para darem conta de uma demanda enorme de alunos PAEE matriculados regularmente na escola, V) ausência de preparo pedagógico voltado para atenderem especificamente os alunos PAEE nas turmas comuns, VI) má distribuição e gerenciamento da hora-atividade dos professores das turmas comuns, ocasionando incompatibilidade com os horários em que os professores da sala de recursos multifuncionais e profissionais da educação especial estão disponíveis e devido a isso, esses/as professores/as precisam realizar o planejamento escolar em seus domicílios (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Tais dados revelam um cenário que caracteriza precarização do trabalho docente sob a forma de “intensificação do trabalho docente”, a qual “está diretamente relacionada com o tempo, o ritmo e a carga de trabalho” (HYPÓLITO, 2011, p. 70).

Diante dessa realidade, encontramos ainda outro elemento que também caracteriza a precarização, é a flexibilização do trabalho docente, que consiste na ampliação das competências e funções que devem ser realizadas pelos docentes no interior da escola e também fora dela (HYPÓLITO, 2011). Desse modo, é notável que diante dessa grande demanda de alunos da educação especial com distintas especificidades, esses professores sentem-se limitados por não terem recebidos em sua formação inicial subsídios teóricos necessários para realizarem um ensino adequado, inclusivo e acessíveis. Além disso, observa-se que esses professores realizam suas práticas com precárias condições em seu funcionamento e sem apoio em seus processos de formação continuada.

Com isso, ressalta-se a importância da colaboração entre professores da turma comum e professores das salas de recursos multifuncionais na organização das práticas destinadas aos alunos PAEE. A esse respeito, Vilaronga (2014) lembra que a parceria entre professores do

ensino comum e os da educação especial potencializa a formação continuada permanente no próprio chão da escola, para todos os profissionais envolvidos.

4.4.2.2 – Práticas pedagógicas no contexto da sala de aula

As práticas pedagógicas organizadas no âmbito da sala de aula comum são aquelas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE, as que deem condições da permanência durante todo o processo educativo no contexto da sala de aula e favoreçam a participação nas aulas e atividades escolares de forma acessível, rompendo e/ou minimizando a perspectiva segregadora da educação escolar, ainda presentes em alguns contextos, dos alunos que constituem o público da educação especial.

O processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as que constituem o público da educação especial tem que promover acima de tudo, o desenvolvimento emancipatório, por isso o ensino, nesse contexto, deve ser organizado intencionalmente. A esse respeito, Capellini e Fonseca (2017, p. 115) enfatizam que

“O ensino intencional pode ocorrer por meio de demonstrações, fornecimento de instruções, pistas, explicações, bem como mediante a organização de um ambiente de aprendizagem, com materiais adequados e sequências de atividades que organizam a apropriação de determinados conhecimentos por parte do aluno”.

Nesse contexto, a parceria entre professores do ensino comum e os professores de educação especial que dividem o mesmo espaço da sala de aula pode ser um dos caminhos “para construir salas de aula verdadeiramente inclusivas” (VILARONGA, 2014, p. 38)

Na compreensão de Beyer (2013) em seu texto “A inclusão na escola regular: ideias para a implementação” um dos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem do/a aluno/a vinculado/a à educação especial é a individualização do ensino, que significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação. Para o autor, o ensino destinado a esses/as alunos/as deve contemplar suas distintas capacidades, organizando-se possibilidades de adaptação do currículo diante das dificuldades ou avanços dos alunos e uma proposta de avaliação flexível que promova a progressão e continuidade escolar deles/as.

Diante das considerações de Beyer, sustento que a adaptação curricular ou acessibilidade curricular é a prática pedagógica que ora se apresenta como uma alternativa a ser desenvolvida na escola regular para que esses/as alunos tenham acesso ao currículo e avancem

em seus processos de desenvolvimento e constituem intervenções pedagógicas que visam a efetivação da inclusão escolar desses/as alunos/as.

Pode-se dizer que a organização dessas práticas no contexto pesquisado, leva em consideração a individualização dos alvos e da didática, apontados por Beyer (2013). Pois, na turma pesquisada, embora o ALUNO 1 e a ALUNA 2 tenham as mesmas deficiências (paralisia cerebral), ambos apresentam especificidades distintas, desenvolvimentos distintos entre si e formas de aprendizagem também distintas. Isso requer que sejam pensadas didática e métodos de ensino diferentes e acessíveis a cada um/a dos/as alunos/as, conforme suas “necessidades individuais” (BEYER, 2013, p. 30).

Nesse sentido, o processo de construção e de implementação das práticas de adaptação ou acessibilidade curricular é um desafio constante, assim como é a construção do próprio currículo (OLIVEIRA E MACHADO, 2013), mas uma prática necessária e que deve ser compreendida como uma intervenção pedagógica.

Lopes (2017, p. 19 – 25) apresenta em seu estudo acerca das adaptações curriculares alguns critérios que deverão ser seguidos na construção dessa prática, tais como: 1 – diagnóstico educacional das necessidades especiais / específicos do aluno; 2 – avaliação diagnóstica / sondagem; 3 – currículo “oficial” como ponto de partida; 4 – Preparação das atividades; 5 – aplicação da(s) atividade(s) adaptada(s); 6 – avaliação; e 7 – registros e documentação.

A autora lembra que na utilização desses critérios para a elaboração dos recursos e ajustes que possibilitem o acesso ao currículo aos alunos da educação especial é de suma importância a ação colaborativa entre professores/as das turmas comuns e os professores da educação especial, mas que

“os professores das salas de aulas regulares das diferentes disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e Médio ou o professor regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, são aqueles que têm ou devem ter as habilidades e competências para verificar quais as expectativas de aprendizagem/ habilidades / competências e conteúdos serão trabalhados para atender as necessidades especiais / específicas dos alunos. [...] E que os professores especializados [...] não possuem conhecimentos específicos nas diversas áreas do currículo para eleger, determinar, quais expectativas de aprendizagem / habilidades / competências e conteúdos deverão ser trabalhados nas diferentes disciplinas, séries e anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (LOPES, 2017, p. 25-26)

As considerações de Lopes (2017) são muito pertinentes para o processo de organização e desenvolvimento das práticas de acessibilidade curricular. No entanto, aos/às professores/as das turmas comuns deve ser dada condições de trabalho favoráveis e ofertada formação

continuada que sustente uma prática pedagógica capaz de favorecer os processos de ensino-aprendizagem e de inclusão dos/as alunos/as que constituem a educação especial.

Baseados nesses critérios e aprofundados também em outros estudos, bem como também nas observações realizadas durante a pesquisa empírica na escola investigada, elaborei uma sequência de critérios e/ou elementos que considero relevante no processo de organização das práticas de acessibilidade curricular. São eles: I - Sondagem dos conhecimentos prévios do/a aluno/a PAEE, II - As necessidades educacionais baseadas nas potencialidades e dificuldades do/a estudante PAEE, III - O currículo oficial, IV - A colaboração entre professores/as regentes da turma comum e professores da educação especial, V - A elaboração das atividades, VI - Avaliação e registros do processo avaliativo dos/as alunos/as, VII - A avaliação da aplicabilidade dos recursos elaborados.

I – Sondagem dos conhecimentos prévios do/a aluno/a PAEE

Lopes (2017) aponta para a importância de se fazer a sondagem de quais conhecimentos o aluno já possui e quais estão em vias de desenvolver em cada disciplina/componente curricular, que servirá como base para ampliação de conhecimentos necessários referentes ao nível escolar no qual o/a aluno/a encontra-se matriculado/a. Ou seja, esta etapa também serve para identificar em qual nível de conhecimento o/a aluno/a encontra-se, se está compatível com a série/ano/etapa na qual está matriculado/a, cuja informação será importante durante o ensino dos conteúdos curriculares da sala comum e na elaboração de estratégias que ajudarão o aluno na aquisição dos conhecimentos necessários, relativos à série/ano em que está cursando.

Capellini e Fonseca (2017, p. 118) destacam que os conhecimentos que o/a aluno/a PAEE já tem é aspecto importante a ser considerado no processo de desenvolvimento dele/a, “tanto para não oferecer atividades pouco desafiadoras que não lhes permitam avançar e, nem complexas demais, a ponto de não permitir que o aluno, ainda que com ajuda, avance para novos níveis de competência e desenvolvimento, até que realize com autonomia”.

II - As necessidades educacionais baseadas nas potencialidades e dificuldades do/a estudante PAEE

À medida em que faz-se a sondagem sobre os conhecimentos prévios do/a aluno/a, é necessário atentar-se para os aspectos que limitam ou potencializam o processo de desenvolvimento do/a estudante PAEE no contexto escolar, nas diferentes disciplinas e em outros ambientes (LOPES, 2017, p. 20).

Nesse sentido, é relevante considerar as especificidades de cada estudante, evidenciando-se não a condição de deficiência, mas sim a funcionalidade de cada estudante no processo educacional. Associa-se a esse aspecto as ideias de Vigotski (1931/2018) ao falar dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada em que o autor considera que nesse processo de desenvolvimento não deve-se dar ênfase naquilo que falta à criança, naquilo que ela não é, mas sim considerar, ainda que vagamente, aquilo que ela possui e do que ela própria apresenta.

Importa, portanto, nesse processo, compreender como esse/a aluno/a se desenvolve, quais suas potencialidades que podem ser utilizadas em favor de seu desenvolvimento, que por sua vez, ajudarão no momento da escolha e da elaboração dos recursos pedagógicos.

III - O currículo oficial

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reforça a ideia de que, na intenção de tornar acessível o currículo aos alunos da educação especial contribuindo para a efetivação da inclusão escolar destes, todas as práticas devem respeitar o currículo oficial por meio de metodologias acessíveis que atendam às especificidades desses/as alunos/as.

Assim, após a identificação das potencialidades e dificuldades do/a aluno/a vinculado à educação especial e também dos conhecimentos prévios relacionados aos componentes curriculares, parte-se para a elaboração do material didático-pedagógico, que deve ter como ponto de partida o currículo oficial (LOPES, 2017).

Incluem-se aí, também, não só práticas de ensino, mas toda e qualquer prática que contribui para que esses/as alunos/as tenham acesso efetivo às práticas escolares, quer seja no interior da sala comum, quanto fora dela, que lhes deem possibilidades de avanço em seu processo de desenvolvimento humano.

Para tanto, o currículo “não deve ser assimilado enquanto um documento imutável; ao contrário, este deve admitir modalidades de ajustes que se justifiquem como necessárias para garantir que os alunos tenham acesso aos objetivos preconizados pelo plano de ensino” (NEVES; et. al, 2014, p. 46) e a todas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Nessa direção, Capellini e Fonseca (2017) ainda destacam que no percurso do desenvolvimento curricular, o currículo não deve se restringir apenas às questões academicistas, mas que essas correspondam à intenção da escola em efetivar ações em favor do desenvolvimento humano do aluno

IV - A colaboração entre professores/as regentes da turma comum e professores da educação especial

Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) destacam em seu estudo que, no contexto escolar, o trabalho em conjunto dos profissionais envolvidos é um dos fatores mais relevantes para se chegar ao sucesso na inclusão escolar.

Sala, Moreno e Duarte (2000) coadunam com essa assertiva e ressaltam que a proposta colaborativa viabiliza a inclusão escolar na escola, seja no chão da sala de aula ou fora dela.

No processo de construção das práticas pedagógicas de acesso ao currículo, os/as professores/as da turma comum e os professores da educação especial, devem atuar de forma colaborativa, em consonância com as mesmas propostas trabalhadas em sala de aula.

As autoras Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) afirmam que no ensino colaborativo esses professores devem dividir as responsabilidades da sala de aula na elaboração do planejamento, na criação das atividades e também no processo avaliativo dos/as alunos. Nesse processo, ainda considero muito importante a participação do coordenador pedagógico.

V - A elaboração das atividades

As atividades de ensino, devem ser elaboradas de forma que atendam as especificidades dos/as alunos/as baseadas nas potencialidades e dificuldades identificadas após a sondagem dos conhecimentos prévios. Devem pautar-se no currículo e nos mesmos conteúdos de ensino destinados à turma na qual determinado/a aluno/a se encontra matriculado/a.

Na elaboração dessas atividades, que Beyer (2013, p. 30) denominou de “princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem”, deve-se considerar o ritmo e os níveis de aprendizagem dos/as alunos/as, individualmente, sabendo-se que alguns aprendem com mais facilidade e rapidez e outros com mais lentidão.

No contexto pesquisado, observou-se que apenas as atividades destinadas ao ALUNO 1 obedeciam ao currículo oficial. No entanto, com redução e simplificações dos conteúdos. Já as atividades de ensino organizadas para a ALUNA 2 eram descontextualizadas dos conteúdos de ensino que estavam sendo trabalhadas com a turma à qual estava matriculada.

VI - Avaliação e registros do processo avaliativo dos/as alunos/as

Todo o percurso traçado desde a sondagem dos conhecimentos previamente adquiridos pelos/as alunos/as até a aplicabilidade das atividades adaptadas deve ser registrado. Nesse registro devem constar informações a respeito de como foi desenvolvida as atividades e como

o/a aluno/a a concebeu, apontando para possíveis aspectos que mostram os avanços e as limitações na realização das atividades.

Nas palavras de Beyer (2013, p, 30) “é injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas”. Isso nos leva a tecer a seguinte ideia: embora o currículo seja único para todos, as estratégias e as atividades precisam ser diferenciadas, não distantes daquilo que é ensinado na turma comum. No entanto, deve-se levar em consideração as características únicas individuais no momento da elaboração de tais atividades, as quais devem ser acessíveis à compreensão dos/as alunos/as.

A exemplo disso, podemos citar o ALUNO 1 e a ALUNA 2 diante de uma determinada situação de ensino-aprendizagem. Se uma atividade de língua portuguesa elaborada para a turma toda de 7º ano requer que os alunos deem respostas de forma discursiva, deve-se pensar em uma estratégia que o ALUNO 1 e a ALUNA 2 possam respondê-las e serem avaliados/as por meio de suas funções individuais, ou seja, suas potencialidades. O ALUNO 1 e a ALUNA 2 não tem a fala oralizada, mas a ALUNA 2 consegue apontar, caso a questão seja lida oralmente pelo professor e utilizar cartões de comunicação com as alternativas visuais. Já o ALUNO 1, embora ainda não domine o português escrito, mas compreende alguns enunciados sinalizados em LIBRAS e acompanhados de ilustrações. Nesse caso, se converter a questão discursiva em questão de múltipla escolha e ilustra-las, ele consegue dar as respostas.

Observa-se que o ALUNO 1 e a ALUNA 2 apresentam características distintas que sugerem atividades adaptadas também distintas, que atendam individualmente cada um/a deles/as, as quais sejam possíveis de informarem “se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido, quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender” (BEYER, 2013, p. 31).

VII - A avaliação da aplicabilidade dos recursos elaborados

Esta etapa requer que todo o processo construído até o momento da aplicabilidade dos recursos elaborados seja avaliado pelos/as professores/as das turmas comuns e pelos/as professores da educação especial a partir do resultado obtido no desenvolvimento do/a aluno/a. Lopes (2017, p. 19) ressalta a importância desse procedimento, pois a “adaptação curricular deve ser acompanhada de reflexões, de avaliações constantes, bem como de revisões contínuas”.

A elaboração e aplicabilidade equivocada das atividades e dos recursos podem resultar em práticas descontextualizadas, empobrecimento curricular e excludentes. Aquilo que se

pensou ser acessível, na verdade pode não ser. Por isso a importância de avaliar os recursos elaborados e sua aplicabilidade, o que deve ocorrer de forma conjunta entre os profissionais envolvidos nesse processo e partir daí, reelabora-los.

Ressalto que o processo de avaliação da aplicabilidade dos recursos deve ser acompanhado também tanto pelo/a professor/a de educação especial quanto pelo/a coordenador/a pedagógico/a. Daí a importância de se estabelecer a cultura colaborativa na escola, para que essa participação não aconteça apenas na fase final do processo de organização das práticas de acessibilidade curricular, mas sim desde o começo e durante todo o processo.

Nessa etapa é necessário atentar-se para o caráter que carregam essas práticas pedagógicas, as quais devem visar a “transformação da realidade social” (FRANCO, 2016, p. 542) dos/as alunos/as.

Assim, durante o processo de elaboração das atividades de acessibilidade curricular, é de suma importância considerar os aspectos que contribuirão para o êxito do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano desses/as alunos/as e avaliar se os recursos foram realmente acessíveis aos/às alunos/as.

Nesse sentido, a avaliação da aplicabilidade dos recursos utilizados pode ser feita seguindo as seguintes questões:

a) o recurso elaborado/selecionado subsidiou uma aprendizagem bem-sucedida dos/as alunos/as?; b) as necessidades individuais manifestadas pelos/as alunos/as PAEE em seu processo educativo foram contempladas durante o desenvolvimento das atividades e utilização dos recursos didáticos?; c) os recursos contribuíram para a autonomia do/a aluno/a no contexto escolar?; d) os recursos pedagógicos foram de fato acessíveis aos alunos?; e) os recursos proporcionaram a participação efetiva ou parcial do/a aluno/a durante a realização das aulas?

Por fim, outro aspecto que deve ser pertinente nessa fase é avaliar as condições de trabalho que foram dadas aos/às professores/as e demais profissionais para realização de suas práticas.

4.4.2.2.1 – As práticas pedagógicas desenvolvidas ao ALUNO 1

Como já dito anteriormente, na turma pesquisada havia um aluno e uma aluna públicos da educação especial, matriculados regularmente: ALUNO 1 e ALUNA 2.

O ALUNO 1, até o período em que realizei a pesquisa empírica tinha 21 anos de idade, apresentava laudo clínico que o diagnosticava com paralisia cerebral, não comunicava-se oralmente, apresentava perda auditiva bilateral e dificuldades motoras fina e grossa

(Informações contidas nos laudos médicos do aluno). Apesar de o ALUNO 1 não ser considerado surdo, mas devido sua perda auditiva na turma pesquisada recebia auxílio pedagógico de uma professora bilíngue.

O/a professor/a bilíngue, de acordo com a lei municipal nº 005/2018 do município em questão, realiza auxílios pedagógicos a alunos/as com surdez e deficiência auditiva e atua ou em turmas comuns ou em SRM, realizando o ensino dos conteúdos curriculares, ao mesmo tempo em que ensina LIBRAS e Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Nas salas comuns, deve planejar e acompanhar as atividades pedagógicas em parceria com os/as professores/as, de forma colaborativa (Informadas contidas na lei municipal nº 005/2018).

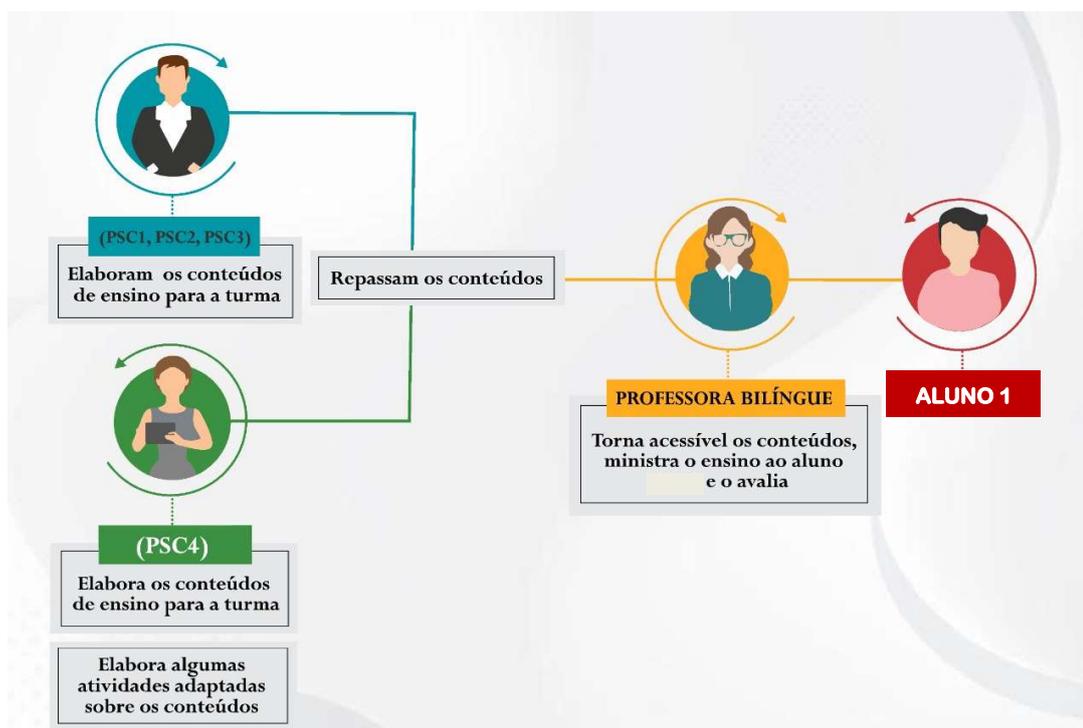
Os relatórios do desenvolvimento escolar individual dos anos anteriores mencionam que o ALUNO 1, apesar de “não fazer uso da linguagem oral, mas compreende os comandos que lhes são dados de forma oral”. No entanto, pode-se perceber que quando a professora bilíngue lhe dava algum comando oral, o ALUNO 1 ficava olhando seriamente para ela como se não estivesse compreendendo. Em seguida, ela sinalizava em LIBRAS várias vezes os mesmos comandos, o ALUNO 1 os repetia e só então os realizava, quando possível, tais como: sentar, retirar os materiais da mochila, escrever, dentre outros.

O ALUNO 1 tinha intenções comunicativas, mas não conseguia expressar-se de forma oral, mas algumas vezes expressava-se utilizando a LIBRAS quando queria ir ao banheiro, lanche, beber água, quando estava com sono, quando não estava se sentindo bem, quando estava com alguma dor e em outras vezes, quando não sabia ou não conseguia sinalizar devido sua dificuldade motora, apontava para os objetos ou lugares aos quais almejava ir.

Durante as aulas, acompanhei a elaboração de algumas atividades e observei o percurso desse processo até que chegasse ao ALUNO 1. Quanto aos critérios elencados ainda neste tópico para a elaboração das práticas de acessibilidade curricular, por meio da entrevista realizada com a professora bilíngue, sabe-se que não foi realizada por ela a avaliação dos conhecimentos prévios do ALUNO 1 e nem pelos/as professores da turma comum. Esta levava em consideração a condição referente à perda auditiva do aluno para a elaboração dos recursos pedagógicos que pudessem ser utilizados para ensinar os conteúdos curriculares.

Com isso, elaborei a seguinte ilustração (figura 5), considerando as práticas dos quatro professores da turma comum participantes da pesquisa (professor de matemática, de inglês, de artes e de língua portuguesa) e a professora bilíngue.

FIGURA 5: Acessibilidade dos conteúdos de ensino ao ALUNO 1.



FONTE: Dados do pesquisador baseado nas observações realizadas quanto às práticas desenvolvidas na turma pesquisada.

A figura acima ilustra o processo pelo qual passa a organização das práticas de acessibilidade dos conteúdos de ensino que são destinadas ao ALUNO 1 e o que pode-se observar é que os/as professores/as das disciplinas específicas (matemática, língua portuguesa, inglês e arte) não participavam desse processo e atribuíam essa função à professora bilíngue, exclusivamente. No entanto, o que nos interessa não é simplesmente apontar esse fato, mas o motivo que está por trás de todo esse processo, implícito à prática desses/as docentes.

Tornar acessíveis os conteúdos de ensino parece ser uma tarefa complexa para os/as docentes das turmas comuns, principalmente porque muitos/as deles/as não receberam em sua formação inicial fundamentos teóricos e/ou práticos para realizarem essa prática.

Para que o ALUNO 1 pudesse acompanhar e compreender os conteúdos de ensino, a professora bilíngue elaborava recursos didáticos visuais, sob a perspectiva do ensino bilíngue, utilizando a LIBRAS e a língua portuguesa na modalidade escrita. Os recursos didáticos eram adaptados contendo imagens e associando-as aos seus respectivos significados, palavras-chaves e sinais em LIBRAS. No entanto, esse processo de elaboração era demorado e complexo, pois, a professora bilíngue não tinha domínio de todos os conteúdos de ensino das diversas disciplinas

e nem um tempo maior para a elaboração dos recursos. Por outro lado, os/as professores/as participantes deste estudo não possuíam formação em LIBRAS, nem nunca fizeram cursos de aperfeiçoamento na área, de acordo como informaram durante as entrevistas.

Quadros (1997) afirma que é necessário que o professor responsável pelo processo educativo do surdo seja fluente em Libras e conheça a cultura surda. Nesse sentido, essa educação bilíngue de surdos ou deficientes auditivos depende de professores bilíngues (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Assim, considerando o contexto da pesquisa, afirma-se que os docentes também precisam ser bilíngues; isso irá contribuir significativamente para o próprio desenvolvimento da criança como um todo.

No entanto, ao tratar do ensino bilíngue, Albres (2018) levanta importante discussão desse modelo educacional para surdos na escola regular. Nas palavras do autor, ainda há poucos respaldos sobre como conduzir esse ensino e é pouco aplicável em suas diversas instâncias. Quanto a esse aspecto, Quadros (2005) ressalta, ainda, que para que se efetive a proposta bilíngue na educação de surdos, é necessário existir um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial que garanta a acessibilidade dos conteúdos de ensino.

Albres (2018, p. 341) aponta ainda aspectos considerados “problemas” para a realização desse ensino nas escolas regulares, dentre eles, “a falta de profissionais com formação específica e qualificados para o ensino da Libras, para a interpretação educacional e para o ensino do português como segunda língua”

Assim, esse problema se evidencia também na escola investigada, pois na turma onde realizei este estudo, os professores da turma comum de 7º ano não têm formação específica em LIBRAS, apenas a professora bilíngue tem a formação correspondente com um dos requisitos exigidos para investidura nesse cargo, de acordo com a lei municipal nº 005/2018: Licenciatura plena em Pedagogia com especialização em Docência em Libras.

A professora bilíngue, por sua vez, organiza as atividades levando em consideração as condições específicas que o ALUNO 1 apresentava e introduzia a LIBRAS para estabelecer comunicação com ele. No entanto, o aluno não possuía um vocabulário extenso suficiente para estabelecer comunicação por essa língua. Esse aspecto também representava uma limitação em seu processo comunicativo com os/as professores da turma e demais alunos, além de interferir em seu processo de aquisição dos conteúdos de ensino.

A figura 5 também é elucidativa ao papel que cada sujeito exerceu no processo de elaboração das atividades adaptadas para o ALUNO 1. Nesse processo a professora bilíngue

era responsável pela organização dos recursos pedagógicos a partir dos conteúdos de ensino da turma comum, pelo ensino do aluno, incluindo o processo avaliativo.

Outro ponto a destacar desse processo que foi observado é que os/as professores/as não compartilhavam previamente os conteúdos de ensino que seriam trabalhados naquele dia de aula com a professora bilíngue, o que dificultava ainda mais a elaboração das atividades.

Face ao desafio de tornar acessível o currículo aos alunos PAEE, para os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental essa tarefa pode ser ainda mais desafiante e frustrante, pois, geralmente, possuem muitas turmas, trabalham em turnos diferentes e muitas vezes em mais de uma escola e até mesmo em redes de ensino diferentes. Conseqüentemente, terão um número maior de alunos que constituem a educação especial e com especificidades distintas entre si, inclusive em uma mesma turma, o que caracteriza “intensificação do trabalho docente” (PIOVEZAN; DAL RI, 2019; HYPÓLITO, 2011) e portanto, acentua no contexto pesquisado a presença da precarização do trabalho docente.

Outro aspecto que dificultava o contato prévio entre professora bilíngue e os professores de disciplinas específicas da turma era a incompatibilidade entre eles nos horários para planejamento, pois, quando um/a dos/as professores/as estava em hora atividade, a professora bilíngue estava em sala de aula realizando suas atividades pedagógicas junto ao ALUNO 1.

Devido a isso, sempre no início das aulas de cada disciplina, o ALUNO 1 esforçava-se para copiar o que estava no quadro até que a professora bilíngue organizasse algum recurso pedagógico que tornasse aquele conteúdo acessível para compreensão dele. Outras vezes, a professora bilíngue ia até ao/à professor/a da/s respectiva/a disciplina/s e perguntava sobre o conteúdo para melhor compreendê-lo e facilitar a escolha e a elaboração do recurso adequado, principalmente quando era matemática, devido à complexidade dos conteúdos.

Diante desse contexto, observa-se talvez uma fragilidade na compreensão dos papéis de cada sujeito no processo educativo do ALUNO 1, levando-se em consideração que a relação estabelecida entre professora bilíngue e cada um/a dos/as professores/as da turma comum deveria resultar em uma docência compartilhada.

No entanto, ao que se vê, não houve divisão compartilhada das tarefas e responsabilidades, nem tão pouco planejamento em conjunto das práticas a serem desenvolvidas com/para o ALUNO 1, caminhos imprescindíveis para o ensino colaborativo (VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016). A esse aspecto, Garcia (2011, p. 70) acrescenta que a ação pedagógica colaborativa associada ao trabalho do professor regente da turma

“demanda de uma formação de professores que esteja preocupada com as finalidades da educação básica e que se volte para um estudo do campo pedagógico”.

Nesse âmbito, ousou dizer que o trabalho pedagógico e a proposta colaborativa do ensino precisam ser melhores organizadas e compreendidas pelos sujeitos do processo educativo e a eles sejam dadas melhores condições de trabalho. Verifica-se a necessidade da criação de documentos normativos que possam nortear essas práticas na rede de ensino investigada e um programa de formações continuadas que despertem para a necessidade de serem organizadas e efetivadas essas propostas.

No entanto, apesar de constatar a dura tarefa de proporcionar ao aluno a possibilidade de participar das aulas por meio da acessibilidade dos conteúdos, verificou-se que tais práticas estão voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos, quando na verdade tais práticas deveriam visar também o processo de transformação social dos/as alunos/as, rumo à emancipação humana.

É válido lembrar que ao falar de acessibilidade curricular ou adaptação curricular é falar de práticas pedagógicas, as quais neste estudo assumem uma visão crítico-emancipatória, ou seja, consideram a historicidade enquanto condição para compreensão do conhecimento e valorizam a formação humana. A prática pedagógica docente nessa perspectiva está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos (FRANCO, 2016, p. 539 - 540).

Assim, as práticas de acessibilidade curricular também devem ser pautadas nessa perspectiva, voltadas para a formação humana, cuja organização deve dar-se de forma intencional e que dê sentido à ação (FRANCO, 2016).

4.4.2.2.2 – As práticas pedagógicas desenvolvidas à ALUNA 2

A ALUNA 2 recebia auxílio da profissional de apoio escolar – mediadora na sala de aula comum. Devido ao comprometimento motor fino, a ALUNA 2 não conseguia manusear lápis e/ou caneta para escrever, sendo necessário recursos adaptados que atendessem essa especificidade e fosse realizada a leitura dos conteúdos para que ela pudesse acompanhar o desenvolvimento das aulas, mas nenhum recurso foi utilizado.

O uso de cartões com imagens de objetos e tarefas do dia foi uma das alternativas dadas pelas professoras da SRM à mediadora para estabelecer comunicação com ALUNA 2 e tornar

acessíveis os conteúdos de ensino. Tais estratégias não foram utilizadas até o momento em que a pesquisa empírica foi interrompida (pelo motivo já mencionado neste trabalho), mas já estavam em processo de elaboração pela mediadora em conjunto com as professoras da SRM.

Observou-se que o espaço físico da sala de aula da turma de 7º ano não era muito adequado para a aluna, nem favorável para sua locomoção no interior da sala. Devido ao tamanho da sala e a grande quantidade de alunos matriculados na turma, a ALUNA 2 ficava posicionada em sua cadeira de rodas logo próximo a porta da sala. À frente de sua cadeira de rodas ficava sempre uma mesinha para colocar seus materiais escolares e ocupava um espaço maior na sala de aula. Com isso, as demais carteiras ficavam muito próximas umas das outras, deixando o espaço apertado para os/as demais alunos/as.

Hypólito (2011) aponta esse aspecto relacionado às péssimas condições físicas das escolas como uma das variadas formas que tem precarizado as condições de trabalho escolar e docente. As péssimas condições físicas das escolas públicas, continua Hypólito (2015), exigem um investimento direto e objetivo na educação pública.

As atividades destinadas à ALUNA 2 eram descontextualizadas dos conteúdos de ensino que eram ministrados na sala de aula, resumindo-se a atividades de pintura que ela nem conseguia realizar. No entanto, na maioria das vezes, não havia nenhuma atividade para a aluna, a qual ficava sempre inquieta durante todo o período de aula.

Embora Beyer (2013) aponte a individualização da didática como uma condição para a individualização do ensino de estudantes PAEE, isso não requer oferecer aos alunos atividades descontextualizadas dos conteúdos de ensino da turma nem inferiores dos demais considerando suas condições de deficiência, mas sim ajuda diferenciada na aprendizagem da mesma proposta curricular. O autor considera que uma aula inclusiva é aquela que diferencia didática e método, forma e volume na ajuda pedagógica, conforme as necessidades individuais do aluno.

Devido à ausência da fala e as dificuldades motoras da aluna, os/as professores/as e a mediadora apresentavam dificuldades em identificar quais conhecimentos acerca dos conteúdos curriculares a ALUNA 2 acumulava e quais recursos seriam acessíveis para a aprendizagem da aluna e para que ela pudesse participar das aulas, nem tampouco de que forma poderiam incluí-la nas atividades escolares.

No diário de campo, pude registrar um fato que ocorreu durante a aula da disciplina de Arte que retrata o mencionado acima:

“A aula de arte inicia. A professora pede aos alunos que façam um desenho de algo que os representasse subjetivamente. A mediadora providencia papel A4, lápis coloridos e pega na mão da ALUNA 2 para riscar com os lápis no papel. A aluna não consegue, naquele momento,

fazer nenhum tipo de desenho, mas mesmo assim ela se esforça para desenhar, resultando em rabiscos, traços aleatórios, sem formas definidas. Em seguida, a professora pede que todos/as os/as alunos/as cole seus desenhos na parede e chama cada aluno por seu nome, apresentando seus respectivos desenhos e explicando a dinâmica. A mediadora cola o desenho da ALUNA 2 junto com os demais, mas a professora não chama a aluna e nem faz a leitura de seu desenho. A ALUNA 2 demonstra ansiedade e agitação, movimentando-se em sua cadeira de rodas, quase caindo dela. A mediadora nesse momento a retira da sala, pois considera sua agitação como expressão de inquietude apenas” (Diário de Campo, 12/02/2020).

O enunciado acima demonstra a limitação da docente e da profissional de apoio escolar – mediadora face ao desafio de incluir a aluna na atividade desenvolvida.. Não podemos culpabiliza-los/as por isso, pois tais limitações podem estar relacionadas à fragilidade de seus processos formativos. Beyer (2013) comenta que a maioria dos professores egressos dos cursos de formação estão mal preparados para lidar com a heterogeneidade escolar e atender suas especificidades.

Pode-se observar aí duas faces quanto a isso: uma, referente ao processo de formação inicial da professora e a outra, referente à formação da profissional de apoio escolar – mediadora, a qual é graduada em pedagogia e tem especialização em educação especial e inclusiva, requisitos exigidos pela lei municipal nº 005/2018 para investidura nesse cargo. Embora a mediadora tenha essa formação específica, ainda não apresenta habilidades necessárias para desenvolver suas práticas de modo que atendam às especificidades da aluna para o processo de ensino-aprendizagem, por outro lado, a professora em questão também não dispunha sequer de formação específica.

Percebe-se com tais considerações que essas são algumas das novas exigências que se instalam com a educação inclusiva diante da educação de alunos da educação especial.

4.5 DISCUSSÕES

Em resposta correspondente à primeira pergunta específica deste estudo, qual seja, “como se dão os processos de organização das práticas pedagógicas que contribuem para que alunos PAEE de uma escola municipal do estado Pará tenham acesso ao currículo, levando em consideração os diversos fatores implícitos que constituem o processo educativo?”, posso afirmar que o processo pedagógico nas escolas é resultante de políticas públicas educacionais e curriculares emanados dos sistemas de ensino, que determinam os processos educativos implantados nas escolas regulares por meio de práticas pedagógicas que tentam homogeneizar o ensino, mas que não atendem às especificidades educacionais dos/as alunos/as, em específico,

daqueles/as que constituem o público da educação especial. Pois o ensino ainda não tem sido pensado sob uma perspectiva inclusiva, equânime e emancipatório, capaz de contribuir para o desenvolvimento dos/as alunos/as em sua totalidade.

Após analisar as informações produzidas nessa etapa da pesquisa empírica utilizando entrevistas semiestruturadas e as observações no contexto pesquisado, dentro e fora da sala de aula comum como sugere este estudo, infere-se que é necessário ter em vista que o processo de organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas perpassam por fatores que encontram-se implícitos às práticas desenvolvidas nas salas de aulas pelos/as professores/as e referem-se a outros aspectos de natureza administrativa, social, política e econômica.

Sendo assim, essas práticas não dependem unicamente das ações dos/as professores/as, mas sim de todos os sujeitos que estão inseridos no contexto escolar e dos sistemas de ensino por meio das políticas educacionais que regem o currículo, as práticas pedagógicas, os processos formativos dos/as professores e demais profissionais do processo educativo, a estrutura básica que dá condições de trabalho, dentre outros aspectos.

Ao problematizarmos as práticas pedagógicas, no contexto da educação inclusiva, voltadas aos/às alunos/as que constituem o público da educação especial, sinalizo para a importância de considerar os diversos fatores sociais, políticos e históricos dos sujeitos envolvidos no processo educativo e de discutirmos os aspectos relacionados à formação docente e às condições de trabalho sob as quais esses/essas professores/as realizam suas práticas como elementos que interferem significativamente no processo de desenvolvimento dos/as alunos/as, bem como também no processo de organização das práticas pedagógicas e exercício da docência.

Para que o currículo escolar seja inclusivo e acessível, é necessário redefini-lo considerando os aspectos mencionados no parágrafo anterior, de forma que as políticas curriculares prevejam e orientem a organização das práticas pedagógicas inclusivas, visando a diversificação de recursos, métodos e práticas que tornem o ensino acessível aos alunos da educação especial e oportunize um fazer pedagógico de caráter crítico-emancipatório.

Destaca-se que no processo de organização das práticas pedagógicas de acesso ao currículo faz-se necessário a participação coletiva e colaborativa de todos os sujeitos do contexto escolar, pois o êxito do processo educativo de alunos PAEE, está diretamente relacionado à indispensável colaboração entre professores das turmas comuns e os professores de educação especial, os quais devem compartilhar do mesmo objetivo comum.

No entanto, ainda que a ação colaborativa seja uma prática indispensável e relevante no processo educativo de alunos PAEE, este estudo elucida que o modelo de formação continuada desenvolvido pela secretaria municipal de educação do município ao qual pertence a escola pesquisada nos últimos cinco anos (2016 – 2020) não contempla essa proposta, uma vez que os dados apontam para a ausência de formações que envolvam tanto professores regentes das turmas comuns quanto os demais profissionais, tais como: professores/as das SRM, profissionais de apoio escolar – mediadores/as, professores/as bilíngues, professores/as de Braille, tradutores/as e intérpretes de Libras.

Esses dados revelam que as formações continuadas nessa rede de ensino com temáticas voltadas à educação especial nos últimos cinco anos teve como público-alvo os/as professores/as de educação especial que atuam nas salas de recursos multifuncionais, não atingindo os/as professores/as das salas comuns e/ou os/as demais profissionais. Dessa forma, é evidente que esses/as professores/as encontrem limitações em seu fazer pedagógico quanto a elaboração de práticas que tornem acessíveis os conteúdos de ensino aos alunos da educação especial.

A ausência de formação continuada aos/as professores/as das turmas comuns, associada às lacunas deixadas durante a formação docente inicial, pode leva-los a compreenderem erroneamente seu papel diante do processo educativo e de inclusão escolar.

Considero importante que professores/as que exercem docência nas turmas comuns e demais profissionais envolvidos diretamente no processo educativo dos/as alunos/as vinculados/as à essa modalidade também recebam formações dessa natureza e inclusive de forma conjunta com os demais profissionais. É importante e faz-se necessário ampliar essas formações a todos esses sujeitos, fortalecendo, ainda, o trabalho colaborativo entre eles, sendo este, um tema relevante para as formações.

Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) ressaltam que a esses sujeitos devem ser ofertadas formações de qualidade para poderem lidar de forma eficaz com os desafios da inclusão na classe comum, de modo que possam reduzir a resistência à inclusão.

5 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE OS SUJEITOS NO CONTEXTO ESCOLAR E O TRABALHO COLABORATIVO

Na seção anterior, os resultados encontrados evidenciaram que o processo de organização e execução das práticas pedagógicas perpassam por fatores que se encontram implícitos às práticas desenvolvidas nas salas de aulas e referem-se a outros aspectos de natureza administrativa, social, política e econômica. Destacou-se que o processo pedagógico nas escolas é resultante de políticas educacionais e curriculares emanados dos sistemas de ensino, que determinam os processos educacionais e as práticas pedagógicas de professores e demais profissionais.

Evidenciou-se também que no processo de organização das práticas pedagógicas de acesso ao currículo aos alunos que constituem o público da educação especial a participação coletiva e colaborativa entre professores das turmas comuns e os professores de educação especial, bem como também com a participação efetiva do/a professor/a da sala de recursos multifuncionais e coordenadores/as pedagógicos, é de suma importância para o processo educativo desses/as alunos/as, pois contribui para o êxito no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento humano e para a efetividade da inclusão escolar desses/as alunos/as.

Dessa forma, nesta seção, por meio dos resultados obtidos durante a pesquisa empírica, demonstro algumas das possíveis relações que puderam constituir-se no contexto de uma turma de 7º ano do ensino fundamental da escola pesquisada, tendo em vista a organização das práticas pedagógicas destinadas ao ALUNO 1 e à ALUNA 2, ambos matriculados nessa turma.

Os sujeitos envolvidos nesse processo devem ter em comum os objetivos de uma educação que contribua para o desenvolvimento dos/as alunos/as em sua totalidade e baseada em princípios emancipatórios, de modo que suas relações resultem em práticas que deem condições favoráveis para o processo ensino-aprendizagem dos/as alunos/as que constituem a educação especial e contribuam para a formação social destes e de todos os envolvidos no processo educativo: alunos, professores regentes, profissionais da educação especial, gestores escolares e coordenação pedagógica.

Nesse sentido, para que o leitor possa ter uma melhor compreensão dos dados produzidos nesta pesquisa, considero importante discorrer sobre o que entendo teoricamente quanto as “relações sociais”, cujo conceito fundamento nos pressupostos de Lev S. Vigotski, como base para o trabalho colaborativo no contexto escolar que será discorrido mais a diante.

5.1 Relações Sociais: uma perspectiva histórico-cultural

No início deste trabalho, apresentei fundamentos teóricos quanto a Teoria de Lev S. Vigotski, na qual este estudo buscou fundamentar-se para explicar o fenômeno pesquisado. Essa teoria tem como princípio explicativo as relações sociais para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o processo de elaboração e desenvolvimento das práticas pedagógicas de acesso ao currículo ao ALUNO 1 e à ALUNA 2 que estavam matriculados na turma pesquisada, perpassavam pelos/as professores/as e demais profissionais (já especificado na seção anterior), na turma comum do ensino regular, constituindo-se em relações sociais.

Trata-se de relações reais estabelecidas entre todos esses sujeitos, mas não podemos reduzi-las unicamente às interações entre elas. Também não podemos esquecer de mencionar que tais relações são fatores determinantes para a formação da personalidade humana dos sujeitos, incluindo o próprio aluno.

Sendo assim, para início de discussão, é necessário chegar a um consenso para a definição e/ou compreensão do termo “relações sociais” segundo o que narram as obras de Vigotski. No entanto, Pino (2005, p. 95), em seu estudo intitulado “As marcas do Humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski”, alerta para algo muito importante que ajudará nessa busca conceitual.

O autor aponta que alguns dos termos que Vigotski utiliza em suas obras para a construção de seu pensamento apresentam “quase total ausência de definição”, dentre eles, destaca o termo “relações sociais” (PINO, 2005, p. 95-96).

O autor ainda alerta para o cuidado que se deve ter ao analisar esses termos para evitar interpretações inadequadas que poderiam comprometer a leitura compreensiva dos seus textos e sugere que a interpretação dos mesmos seja feita levando em consideração a contextualização das ideias de Vigotski (PINO, 2005).

Primeiramente, há de se observar que a palavra “social” é frequentemente encontrada nas obras do autor e de modo bem proposital, acompanhado da palavra “relação/ões” formando o termo “relações sociais”. Na psicologia de Vigotski “relações sociais” expressa a origem das funções psicológicas superiores – FPS.

No Manuscrito de 1929, Vigotski (1929/2000, p. 24) deixa evidente que as relações sociais se convertem em funções na pessoa que são as FPS. Mais adiante, o autor ainda enfatiza que as FPS, por serem antes de tudo o social em nós, são, portanto, “relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 26). Trata-se de um processo

de transformação que ocorre de fora para dentro, primeiro em plano social para em seguida em plano individual – Lei geral do desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1929/2000; 1931/2000).

As relações sociais representam o meio pelo qual a personalidade se desenvolve, o que acontece em 3 estágios: em si, para os outros e para si (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 24) constituindo a personalidade humana.

Quando dissemos anteriormente que as relações sociais não podem ser compreendidas tão somente como as interações entre as pessoas, queremos dizer que elas vão muito além. A ideia que quero aqui destacar é a seguinte: pelo senso comum, social pode assumir várias significações, pode se apresentar como diversos segmentos que podemos encontrar na sociedade: saúde, educação, economia, política, religião, esporte, lazer, cultura, dentre outras.

A imersão das pessoas nesses meios, automaticamente, fará com que elas tenham contato direto com essas relações, constituindo-se em relações também. Para Vigotski (1929/2000), o social também tem várias significações, como por exemplo, o social é também o cultural, é o meio, são as FPS internalizadas. Toda e qualquer mudança nessas relações sociais, também ocasiona mudança na personalidade humana.

Se as relações sociais formam a personalidade humana e a sociedade, os fatos e as demais relações nas quais o homem está imerso estão em constantes mudanças, isso significa dizer que a personalidade humana também está em constante mudança, não é estática, pronta e acabada, ou ainda pode-se dizer que os fatores que levam à transformação da personalidade humana consciente estão diretamente ligados às transformações sociais.

Pode-se dizer que o social é um composto de processos históricos e culturais. Tal como mostra Vigotski citando os ocorridos históricos de sua época, a qual foi marcada pela revolução socialista e Vigotski acreditava que esse fato representava um período de transição para “uma nova ordem social” (VIGOTSKI, 1930, p. 9), portanto, transição para a formação de um novo homem para uma nova sociedade.

Desse modo, Vigotski (1930, p. 10) conclui que “se as relações sociais sofrem uma mudança então, junto com elas, as ideias, padrões [N. do T.: ou “agendas”] de comportamento, exigências e gostos, também irão mudar”, causando também mudanças na personalidade humana.

5.2 Trabalho colaborativo: aproximações conceituais

Embora não encontremos nas obras escritas por Lev S. Vigotski a utilização do termo Trabalho Colaborativo, mas é possível fazer considerações teóricas que sustentam essa prática

por meio das leituras dos diversos textos elaborados pelo autor e de colaboradores, pois sua teoria ainda vigora e contribui para a formação e atuação de professores e de psicólogos no século XXI (BARROCO, 2012).

Para que o leitor possa compreender a definição de trabalho colaborativo, é imprescindível esclarecer ao leitor o que estou chamando de “trabalho” neste estudo. Para isso, busquei referências conceituais em Marx encontrada na obra “O Capital”. Para o autor, o trabalho, independentemente de qualquer forma social determinada, antes de tudo é “um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 1996, p. 297).

Barroco (2012, p. 47) corrobora com esses pressupostos e enfatiza que o trabalho se “caracteriza por ser uma atividade consciente que assegura, primeiramente, uma forma de relacionamento entre homem e o restante da natureza”.

Na definição apresentada em Marx, a palavra “processo”, pode ser entendida como “relação”, tal como a autora Barroco utiliza em sua conceituação. Desse modo, o aspecto importante na atividade de trabalho é a relação entre homem e natureza. Logo, para toda forma de trabalho haverá sempre uma relação, o que me permite dizer que o trabalho se constitui em uma relação social e ao mesmo tempo, fruto das relações de classe. Podemos concluir, ainda, que o trabalho é uma atividade social e essencialmente produto do homem enquanto ser social.

O trabalho numa perspectiva individual, para Marx (1996), traz como um dos elementos simples desse processo, a atividade orientada a um fim, uma finalidade. Se adjetivarmos esse trabalho como “colaborativo”, pode-se dizer, portanto, que por se tratar de um trabalho coletivo, a atividade deve ser orientada para uma finalidade comum a todos os envolvidos nesse processo.

Marx ajuda a compreender melhor o que poderia ser um trabalho em regime de colaboração ou trabalho colaborativo. O autor ao se referir à complexidade do processo de determinado trabalho e tendo em vista encurtar o tempo de trabalho necessário para fabricar determinado produto, sugere que os muitos trabalhadores envolvidos em um trabalho de mesma espécie desempenhem tais tarefas de forma cooperativa, simultaneamente (MARX, 1996).

Por outro lado, de forma complementar a essa ideia, Lima e Facci (2012) afirmam que o trabalho já é uma atividade coletiva e por isso, conduz o homem a se organizar em comunidade para produzir sua existência.

Com isso, chego mais próximo do que pode ser entendido neste estudo como “colaborativo” que caracteriza o trabalho. O que quero dizer aqui é que para ser colaborativo, é necessário que haja articulação, intencionalidades e finalidades comuns e não apenas haja um

grupo de pessoas, mas que os integrantes do grupo colaborem para que o objetivo desejado seja alcançado. Porém, vale ressaltar que nem todo trabalho coletivo pode ser caracterizado como colaborativo, para que assim o seja, os envolvidos precisam ter o mesmo objetivo em comum.

Nessa linha de discussão, a partir das leituras dos textos de Vigotski e das contribuições de Delari Jr. (2009) na sistematização dos princípios éticos em psicologia histórico-cultural, pode-se dizer que, para a efetivação do trabalho colaborativo, é condição necessária que as relações no contexto escolar sejam constituídas em uma perspectiva de cooperação, objetivando a superação humana de todos os sujeitos envolvidos, contribuindo para a formação do novo homem que almejava Vigotski.

Delari Jr. (2009, p. 6), ainda enfatiza que para alcançarmos a superação dos nossos limites, haverá momentos em que nas relações exigirá “a presença de outrem, mais experiente, que proporcione mediações necessárias e a quem dirijamos solicitações”. Eis aí a essência do trabalho colaborativo, surge a partir da necessidade de superar determinada limitação e “as potencialidades humanas só se realizam e se ampliam no âmbito da ação coletiva e em aliança com a alteridade, com os outros sociais, não sendo seu foco ético uma realização humana apartada daquela de nossos semelhantes” (DELARI JR., 2009, p. 4).

Sendo o trabalho em si uma prática social, bem como a educação também o é, trabalho e educação, como afirmam Lima e Facci (2012), são essenciais para a constituição e o desenvolvimento humanizado do homem. A relação entre esses dois termos com significados sociais, a partir do caráter coletivo que acompanha a ação de trabalho, teremos no âmbito escolar o “trabalho colaborativo”. De forma mais específica, este estudo sugere o trabalho colaborativo no contexto da educação inclusiva.

Vilaronga (2014, p. 20) lembra em seus estudos que a literatura científica de países mais experientes tem apontado o trabalho colaborativo no âmbito escolar como “uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos/as PAEE, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores”. Sendo assim, o trabalho colaborativo surge como uma ação em apoio à inclusão escolar de alunos que constituem o público da educação especial.

Considerando que o processo de inclusão escolar desses/as alunos/as abrange aspectos que vão além da aprendizagem de conteúdos de ensino, compreende-se, portanto, que a efetivação da inclusão depende do envolvimento de todos aqueles que compõem o contexto escolar e que de alguma forma interagem com esses alunos. Por isso é imprescindível que cada sujeito compreenda sua importância e seu papel nesse processo, não sendo admissível o trabalho

isolado do professor ou dos demais profissionais da educação especial que dividem entre si o mesmo espaço físico da sala de aula comum, mas que favoreça as relações entre eles e com os/as alunos/as, principalmente, nos diversos espaços escolares.

Por outro lado, outros estudos como os de Vilaronga (2014), Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), Vilaronga e Mendes (2017) dão ênfase para a prática do ensino colaborativo ou coensino, cujas autoras enfatizam que se trata de um serviço de apoio à inclusão que envolve o trabalho em parceria entre um professor do ensino comum e um de educação especial.

Observa-se que trata-se de uma prática voltada para favorecer o processo de ensino-aprendizagem desses alunos e, conseqüentemente, a inclusão escolar deles. Podemos, portanto, dizer que o ensino colaborativo ou coensino é um produto do trabalho colaborativo, sendo este mais amplo, pois envolve não somente esses dois profissionais, mas os demais profissionais do contexto escolar, tais como: o coordenador pedagógico, os diretores escolares e os que se fizerem necessários, inclui-se também a família desses/as alunos/as. Enquanto o ensino colaborativo preocupa-se com o ensino, propriamente dito, o trabalho colaborativo vai além dessa ação e além do espaço da sala de aula e envolve muitos mais sujeitos do contexto escolar.

5.3 O Trabalho Colaborativo na educação especial: O que dizem os documentos legais?

Sacristán (2000, p. 97) considera que para cumprir com os fins dos novos modelos educativos é preciso toda uma transformação pedagógica, não apenas de conteúdos, mas também de métodos e das condições escolares, levando em consideração “a inovação do currículo, a formação de professores, a transformação das condições da escola, assim como os conflitos com o ambiente exterior pela mudança de atitudes que isso se comporta basicamente nos pais”.

Observa-se, portanto, que a educação inclusiva com ênfase para o público da modalidade educação especial apresenta-se como um novo modelo educativo nas escolas regulares e requer mudanças nos aspectos apontados por Sacristán.

A mudança no sistema educacional relativo à inclusão de alunos vinculados à educação especial exigiu mudanças também na prática pedagógicas de docentes e de todos no contexto escolar. Exigiu aquisição de novas habilidades e conhecimentos específicos acerca das especificidades dos alunos que constituem essa modalidade, bem como criação de estratégias metodológicas e ferramentas que favorecessem o trabalho pedagógico nas escolas, nas turmas comuns do ensino regular e garantisse a permanências desses alunos no contexto escolar.

Capellini e Mendes (2007) enfatizam que todas essas mudanças no sistema educacional requerem reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais.

Vilaronga e Mendes (2014) por sua vez apresentam resultados de que no processo de inclusão escolar, o trabalho pedagógico individual de profissionais em uma turma comum não possui respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência, sendo necessário atuarem em conjunto, de forma colaborativa com outros profissionais.

Delari Jr. (2009, p. 5) fazendo uso dos princípios éticos de Vigotski, afirma que “uma das principais condições concretas para a superação humana é a cooperação entre pessoas”. A esse respeito, Vigotski, referindo-se ao processo de desenvolvimento da personalidade humana, lembra que para nos tornarmos nós mesmos precisamos do outro, precisamos nos relacionarmos com o outro. Daí a importância de um trabalho colaborativo no qual todos os sujeitos envolvidos tenham em vista um único objetivo e visando, dessa forma, o desenvolvimento tanto do/a aluno/a quanto de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, incluindo a si mesmo.

Vilaronga (2014) ressalta a importância do trabalho colaborativo e do coensino como práticas que favorecem a inclusão escolar de alunos/as que constituem o público da educação especial. No entanto essas práticas não são regulamentadas em nenhum dispositivo legal, o que representa um dos entraves para sua efetivação nas escolas brasileiras.

Todavia, mesmo não havendo essas prerrogativas nos documentos oficiais, é possível observar enunciados da proposta colaborativa para a educação especial em alguns dispositivos legais educacionais de nosso país, os quais ressaltam a importância das parcerias entre professores da turma comum e os de educação especial, possibilitando a colaboração entre eles (BRASIL, 2008; 2009).

Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016, p. 68) ressaltam que a colaboração “exige uma mudança na cultura escolar e nas formas de se trabalhar em sala de aula” e envolve o voluntarismo dos profissionais para o trabalho em conjunto. Ou seja, qualquer que seja o tipo de trabalho, para que seja colaborativo, todos precisam estar dispostos ao envolvimento mútuo, de forma espontânea, com objetivos comuns e preocupados com a transformação social.

Sendo assim, um dos dispositivos legais nacionais que apresenta indícios da prática colaborativa é a Política Nacional de educação especial de 2008, a qual define que os alunos PAEE sejam atendidos em suas especificidades no âmbito de uma atuação mais ampla no contexto escolar e “orienta a organização de redes de apoio (...) e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008).

A efetivação dessas práticas é reforçada na Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação, a qual ressalta a importância da articulação entre professor que atua na SRM com os professores do ensino regular, com a família desses estudantes e com os serviços intersetoriais da saúde, assistência social e outros segmentos (BRASIL, 2009). Dessa forma, entende-se que o trabalho em parceria não se resume apenas aos sujeitos do contexto escolar, mas sim a outros profissionais além dos muros da escola.

Outras legislações como o Decreto Federal nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, a Nota Técnica nº 24/2013 – MEC / SECADI / DPEE – que orienta os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, preveem a articulação entre as modalidades de ensino regular e educação especial (BRASIL, 2011; 2013).

A nota técnica nº 19/2010 – MEC / SEESP / GAB – que trata especificamente do profissional de apoio, por sua vez, enfatiza que esse profissional deverá também “atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto escolar” (BRASIL, 2010).

Esse último documento, amplia mais a rede de colaboradores, ao invés de mencionar somente a parceria entre professores do ensino comum e o de educação especial, também enfatiza o envolvimento de outros profissionais do contexto escolar. Acredito, também, que a prática da colaboração na educação não deva circundar em torno apenas desses dois professores, e nem resumir-se à prática do ensino, nem tampouco se resume ao contexto da sala de aula.

Por esse motivo é necessário que essa prática envolva outros aspectos importantes do processo educativo e da inclusão, envolve outros sujeitos além dos/as que estão no contexto escolar, uma vez que o processo educativo de todo/a e quaisquer alunos/as é de responsabilidade da escola e do sistema educacional como todo, portanto, todos têm responsabilidades em contribuir para o desenvolvimento desses/as alunos/as, por meio de práticas e políticas educacionais que favoreçam uma educação de qualidade, inclusiva e equânime.

De certo a proposta dessa prática objetiva a efetivação do processo de inclusão escolar de alunos/as PAEE nas turmas comuns do ensino regular, com a colaboração de todos os sujeitos do contexto escolar, contribuindo para que esses alunos tenham acesso ao currículo escolar da mesma forma como os demais alunos, aos serviços educacionais, recursos pedagógicos, possibilidades de aprendizagem e avanço nos mais elevados níveis de ensino com participação efetiva.

Para este estudo, fundamentalmente, o trabalho colaborativo se configura em uma prática que tem por finalidade a ação conjunta e voluntária entre professores da turma comum e demais profissionais do processo educativo escolar por meio da organização sistemática, intencional e consciente de práticas no cotidiano escolar que deem possibilidades para favorecer e efetivar a inclusão escolar de alunos PAEE, contribuindo, acima de tudo, para a formação humana emancipatória desses estudantes e, dialeticamente, dos sujeitos envolvidos nesse processo.

5.4 Método

5.4.1 Contexto empírico da pesquisa e participantes

Essa etapa da pesquisa empírica ocorreu na turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município do estado do Pará e teve como participantes: os profissionais que atuam nessa turma: uma professora bilíngue, uma profissional de apoio escolar – mediador, 4 professores/as que lecionam disciplinas específicas, a saber - um professor de matemática, uma professora de língua portuguesa, uma professora de inglês e uma professora de Arte, um aluno com paralisia cerebral (ALUNO 1) e uma aluna com paralisia cerebral (ALUNA 2).

5.4.2 Procedimentos de produção de informações

Para responder à segunda questão norteadora que deu origem à essa seção, qual seja “como se constituem as relações entre as diferentes pessoas envolvidas na organização das práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos PAEE de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental?”, realizei os procedimentos de observação e entrevistas, além e das anotações dos diálogos estabelecidos ao longo do período de observação com os profissionais mencionados anteriormente.

Para isso, primeiramente, observei as relações estabelecidas entre esses/as profissionais durante o processo de elaboração das práticas pedagógicas destinadas aos alunos PAEE da turma pesquisada, para o qual utilizei, como formas de registros, fotografias e diário de campo.

Em seguida, apliquei entrevistas, as quais seguiram roteiro semiestruturado e oportunizaram conhecer as formas de organização constituídas a partir das múltiplas interações

e como se estabeleciam as relações entre os sujeitos envolvidos na organização das práticas pedagógicas destinadas aos alunos PAEE da turma pesquisada.

5.5 Resultados

Apresento aqui os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os profissionais que atuam na turma pesquisada e das observações registradas em diário de campo quanto as múltiplas relações estabelecidas entre os/as profissionais no processo de organização das práticas pedagógicas de acesso ao currículo ao ALUNO 1 e à ALUNA 2, ambos matriculados na mesma turma pesquisada, a saber: quatro professores da turma pesquisada - um professor de matemática, uma professora de língua portuguesa, uma professora de inglês e uma professora de Artes, a professora bilíngue e a profissional de apoio escolar – mediadora. A partir dessas informações, elegi apenas uma categoria de análise para esta seção, composta por três subcategorias:

QUADRO 6: Categorias e subcategorias de análise da seção 5.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
As relações estabelecidas no interior da sala comum	I) A relação dos professores de disciplinas específicas com a professora bilíngue e a profissional de apoio escolar – mediadora.
	II) As relações estabelecidas pelos/as professores de disciplinas específicas e professora bilíngue com o ALUNO 1.
	III) As relações estabelecidas pelos/as professores de disciplinas específicas e profissional de apoio escolar – mediadora com a ALUNA 2.

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação a partir dos dados produzidos durante as observações na turma pesquisada.

5.5.1 Entendendo o contexto pesquisado

Parto do pressuposto de que o trabalho colaborativo abordado neste estudo, não se refere unicamente à tarefa de ensinar, mas vai muito além. Porém, para que o leitor possa compreender

a realidade específica da educação escolar da rede de ensino à qual pertence a escola pesquisada, é pertinente lembrar que nas classes comuns das unidades de ensino desse município, quando há matriculado/a alunos/as vinculados/as à educação especial e que necessitam de auxílio para a realização nas atividades pedagógicas, poderá atuar, além do professor regente da turma comum, outro profissional para realizar esses auxílios. Trata-se dos profissionais descritos nas leis específicas desse município (leis nº 28/2012 e nº 005/2018) e atuam diretamente na sala de aula comum, dividindo o mesmo espaço com os/as professores/as dessas turmas.

Vale lembrar que a Lei Municipal nº 005/2018 ao descrever as atribuições dos profissionais acima citados, mencionam a articulação entre esses profissionais e o professor da sala comum, no planejamento das práticas pedagógicas destinadas aos alunos PAEE.

Essas articulações são fatores importantes para o fortalecimento do processo de inclusão escolar de alunos/as PAEE. Nesse sentido, Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016, p. 68) afirmam que “um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão escolar é o trabalho em conjunto dos profissionais envolvidos”.

Uma vez compreendida essa realidade específica, surge a necessidade de esclarecer outro ponto: por se tratar de uma prática que não envolve somente o ensino como único aspecto de inclusão escolar, logo as relações colaborativas não são exclusivas às salas de aula, mas sim também fora delas e, portanto, deve-se lembrar que há outros sujeitos que podem ser/estar envolvidos nessas relações no contexto escolar, como por exemplo: diretores escolares, coordenadores pedagógicos, secretários escolares e outros, cujas atuações merecem ser definidas face ao atual cenário educacional inclusivo.

Assim, o processo de inclusão escolar deve ser pensado por todos/as, pois precisa ser compreendido como responsabilidade de todos/as e face disso, os papéis precisam ser discutidos. À direção escolar cabe o papel de intermediar o planejamento de ações pedagógicas que contemplem todas as modalidades de ensino que acontecem na escola, promovendo a participação de todos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Ao coordenador pedagógico, cabe a tarefa, juntamente com a direção escolar, de proporcionar momentos para a troca e partilha de conhecimentos e experiências entre os professores das turmas comuns e os demais profissionais que exercem suas funções no apoio pedagógico aos alunos PAEE, bem como, de conhecer as dificuldades enfrentadas por esses profissionais quanto suas práticas pedagógicas.

Acompanhar o desenvolvimento e o aproveitamento escolar dos/as alunos/as também é uma tarefa que deve ser compartilhado entre professores/as das turmas comuns e coordenadores

pedagógicos, para que a partir disso, ambos possam avaliar as propostas pedagógicas e reformulá-las de modo que atendam às reais necessidades desses/as alunos/as.

Acompanhar o processo de desenvolvimento das práticas organizadas também faz-se necessário por parte do coordenador pedagógico e, a partir daí, pensar e promover propostas de formação continuada que contribuam para o enriquecimento teórico e prático para professores/as das turmas comuns e demais profissionais.

5.5.2 As relações estabelecidas no interior da sala comum

O movimento relacional cria múltiplas possibilidades de significação, construídas no momento próprio da relação, com caráter intersubjetivo (TUNES, TACCA E BARTHOLO JÚNIOR. 2005, p. 690). Isso significa dizer que toda relação estabelecida é capaz de atribuir significados ao ensinar ou ao aprender algo. No contexto escolar, o processo de ensino-aprendizagem depende diretamente das relações estabelecidas entre aluno-professor, uma vez que “um grupo de alunos e seu professor estão mergulhados em diferentes possibilidades interativas” (TUNES, TACCA E BARTHOLO JÚNIOR. 2005, p. 690).

As relações estabelecidas no contexto escolar devem ser pautadas na organização de possibilidades de desenvolvimento do aluno, esse deve ser a finalidade das relações, e não reduzir o processo escolar à ensinar tarefas que não são significativas ao desenvolvimento e à aprendizagem. Ainda nesse processo, “a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico” (VIGOTSKI, 1924/2003, p. 75). Aí a importância do professor conhecer o contexto histórico e social do aluno, conhecer os fatores que estão imbricados na realidade do aluno e a partir desses aspectos, as práticas pedagógicas serem organizadas.

O professor ao conhecer a experiência social do/a aluno/a, vai conhecer também as suas possibilidades sociais e só então será possível que se organize os elementos que contribuirão para o desenvolvimento desse/a aluno/a, o que pode ser realizado em conjunto, de forma harmoniosa, tendo uma finalidade única.

Desse modo, neste tópico, elaborei considerações que mostram o significado das relações estabelecidas entre 4 (quatro) professores de uma turma de 7º ano, já mencionados anteriormente, a professora bilíngue e a profissional de apoio escolar - mediador e os alunos PAEE matriculados nessa turma, as quais classifiquei em pelo menos 3 grupos: I) A relação de 4 (quatro) Professores de disciplinas específicas (matemática, língua Portuguesa, língua inglesa

e arte) com a Professora Bilíngue e a profissional de apoio escolar – mediadora; II) as relações estabelecidas com o ALUNO 1; III) As relações estabelecidas com a ALUNA 2.

A seguir mostrarei cada um desses grupos.

I) A relação dos professores de disciplinas específicas com a professora bilíngue e a profissional de apoio escolar – mediadora

Tendo em vista que na turma pesquisada, além dos professores de disciplinas específicas (história, geografia, matemática, dentre outras), há uma professora bilíngue e uma profissional de apoio escolar – mediadora, fez-se necessário conhecer e compreender como as relações entre eles se estabeleceram e como as práticas pedagógicas destinadas ao ALUNO 1 e à ALUNA 2 foram organizadas por meio dessas relações.

Quanto a organização das atividades de ensino constata-se que os professores da turma comum apresentam limitações quanto a elaboração de quais recursos poderiam utilizar para tornar os conteúdos acessível ao aluno e que atendesse a especificidade dele. A professora bilíngue conseguia adaptar parte dos conteúdos das disciplinas e recorria a meios mais breves de proporcionar que a aluna participasse das aulas improvisando atividades, geralmente descontextualizadas do que se ensinava na turma devido os/as professores/as não compartilharem previamente os conteúdos de ensino à professora bilíngue.

Essas relações apontam que a colaboração entre professores das turmas comuns e demais profissionais torna-se uma prática difícil, o que se constata na fala da professora bilíngue: “o contato com os professores só acontece na sala de aula e as vezes na sala de professores na hora do recreio. Quando eles estão em hora-atividade, eu tô na sala de aula com o ALUNO1” (Professora Bilíngue: 11/03/2020). Embora esses docentes usufruam do direito de hora-atividade, não havia um horário organizado para planejamento conjunto nem com a professora bilíngue e nem com a profissional de apoio escolar – mediadora.

Devido a essa dificuldade: I) muito raramente os/as professores/as elaboravam atividades pedagógicas acessíveis dos conteúdos trabalhados em sala de aula, ficando a cargo da mediadora e/ou da professora bilíngue organizá-las; II) tanto a professora bilíngue quanto a mediadora não orientavam os/as professores/a sobre a organização das atividades adaptadas aos/às alunos/as, bem como os/as professores/as também não compartilhavam e nem explicavam o conteúdo previamente a essas profissionais.

Nos casos em que os/as professores/as da turma comum, na tentativa de favorecerem a participação da ALUNA 2, trouxeram atividades pedagógicas, essas estavam

descontextualizadas dos conteúdos que eram ministrados naquele dia na sala de aula e às vezes inferiores com relação ao que estava sendo ensinado aos demais alunos/as da turma ou traziam atividades referentes aos conteúdos das aulas anteriores.

A relação estabelecida não caracteriza uma ação colaborativa, pois ambos não organizavam em conjunto as possibilidades de desenvolvimento curricular para a aluna.

Na proposta do ensino colaborativo, apontado por Mendes, Almeida e Toyoda (2011) professores da turma comum e professores de educação especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes e ainda enfatizam que nessa perspectiva, o professor de educação especial que exerce funções na sala de recursos multifuncionais, deve atuar na classe comum na qual o/a aluno/a PAEE está inserido e colaborar com o professor da turma.

Desse modo, considerando a realidade pesquisada, nessas turmas tem-se a presença não do/a professor/a de educação especial, mas de outros profissionais com formação específica na área de educação especial, que poderiam atuar em regime de colaboração com os/as professores/as das turmas comuns, na elaboração das práticas que tornem o currículo acessível e contribuindo para a efetivação da inclusão escolar desses/as alunos/as.

Diante desse cenário, investiguei com os/as professores/as participantes desta pesquisa sobre quais barreiras eles/as encontram no processo de organização das práticas de acessibilidade curricular ao ALUNO 1 e à ALUNA 2, para cujo questionamento obtive as seguintes respostas:

Quadro 7: excerto de parte da entrevista semiestruturada aplicada a quatro professores da turma investigada.

PERGUNTA: Quais as barreiras encontradas durante o processo de tornar acessível os conteúdos de ensino ao aluno 1 e à aluna 2?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor de Matemática (PSC1)	Não fomos preparados para ensinar esses alunos. Até tentamos. Mas nunca sei se ela (ALUNA 2) entende o que estou falando. A menina (mediadora) que acompanha a ALUNA 2 diz que entende quando ela fala 'sim' e 'não'. Eu tenho minhas dúvidas disso. Pra mim é tudo a mesma coisa. Então, eu não sei se a ALUNA2 sabe ou não sabe algo mesmo. Aí eu também nem sei se ela vai entender a matéria.

	Complicado! Sem orientação não dá! Já temos muita coisa pra fazer na escola também.”
Professor de Inglês (PSC2)	“A maior dificuldade mesmo sabe qual é? Tempo! Falta de tempo. É uma correria danada, são muitos alunos que não dá pra lembrar qual aluno precisa disso, qual precisa daquilo, de qual turma é, de qual escola é, ainda mais nós que temos muitas turmas, não é igual o professor lá do 1º ano, do 4º ano... Eu na verdade sei que as mediadoras dos meninos vão fazer aí eu chego na sala e já entrego pra elas o assunto. Eu faço o que posso, não sou pedagogo pra fazer cartãozinho!”
Professora de Artes (PSC3)	“A maior dificuldade está em todos os dias ter que fazer atividades para esses alunos. Eu não trabalho só nessa sala, trabalho em várias, inclusive não trabalho só nessa escola, mas em outras duas do município. Em todas as turmas tem alunos deficientes, com coisas diferentes. Tem alguns que ainda falam, mas esses dois dessa turma não falam nem um pouquinho (dá alguns risos breves). Confesso que me sinto mal por não poder ajuda-los, mas... – (olhando para os altos) essa é a educação brasileira, meu filho!”
Professora de Língua Portuguesa (PSC4)	“A gente precisa ter formação, né? Eu penso que quando nós tivermos formação mesmo, como adaptar as aulas, se a gente conhecer os alunos, se a gente tiver um tempo de sentar com as mediadoras, acho que dá, a gente consegue fazer. Ou pelo menos que nos digam como que fazer.”

Fonte: Informações obtidas a partir da entrevista semiestruturada aplicação aos professores da turma pesquisada

É possível inferir por meio do discurso dos/as professores/as participantes deste estudo que estes consideram como aspectos que dificultam suas práticas pedagógicas na educação inclusiva: a) a ausência de formação continuada voltada para práticas de ensino aos alunos da educação especial, ou seja, acessibilidade dos conteúdos de ensino, e b) não dispõem de tempo para o planejamento em conjunto com os outros profissionais, uma vez que durante o tempo

disponibilizado para suas horas-atividades a mediadora e a professora bilíngue estão em sala de aula dando apoio pedagógico aos/às alunos/as.

Esses dois fatores, associados ao grande número de turmas nas quais lecionam, e conseqüentemente um número maior também de alunos PAEE, são fatores que dificultam a prática pedagógica desses professores, e contribuem para a precarização do trabalho docente, que nas palavras de Piovezan e Dal Ri (2019) se dão sob as formas de flexibilização e intensificação do trabalho realizado pelos docentes.

As observações realizadas no contexto pesquisado quanto às relações estabelecidas e as informações obtidas por meio das entrevistas dão condições de, também, concluir, quanto os papéis e a atuação de cada um/a desses/as profissionais no processo educativo do ALUNO 1 e da ALUNA 2, que inexistem uma ação colaborativa efetiva, real entre os/as professores/as e as duas profissionais e as práticas de acessibilidade curricular se resumem à adaptação das atividades dos conteúdos de ensino. Isto porque o trabalho colaborativo no contexto escolar e a acessibilidade curricular são temáticas que precisam ser objeto de formação continuada desses profissionais e além disso, devem ser dadas condições favoráveis de trabalho para que os professores das turmas comuns organizem suas práticas de forma conscientes e intencionais.

A relação entre professores/as da turma comum e esses/as profissionais precisa ser efetiva visando desenvolver um trabalho colaborativo, portanto, democrático resultando em práticas emancipatórias, intencionalmente organizadas que contribuam para o avanço dos alunos da educação especial em seu processo de desenvolvimento e contribua também, dialeticamente, para o desenvolvimento da personalidade de todos os envolvidos.

II) As relações estabelecidas pelos/as professores de disciplinas específicas e professora bilíngue com o ALUNO 1

Referindo-se à relação existente entre professora bilíngue e o ALUNO 1, pode-se dizer que essa profissional é a que mantém contato mais próximo com o aluno, com maior frequência durante o tempo de permanência na turma comum no período de aula. Era perceptível que o ALUNO 1 não manifestava nenhuma intenção comunicativa com nenhum dos professores da turma, uma vez que poucos deles aproximavam-se e interagiam com o ALUNO 1.

Um dos professores, inclusive, lamentou essa distância entre eles justificando: “Não sei nem como falar com ele. Eu queria saber me comunicar com ele, para também ensinar ele. Mas não sei essa linguagem que a menina lá faz. Se eu soubesse aí sim, seria diferente.” (PSC2, 09/03/2020)

No entanto ressalto que a relação (interação) entre professor/a e aluno/a não deve dar-se apenas com o objetivo de realizar o ensino, mas objetivando também o desenvolvimento do/a aluno/a em sua totalidade e as interações reais ajudarão o professor na escolha de estratégias metodológicas de ensino eficazes. Em princípio, essas relações constituem a personalidade humana consciente tanto do/a aluno/a quanto do/a professor/a. Para Vigotski (1929/2000), a personalidade humana emerge de toda e qualquer relação social entre duas pessoas. Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005) complementam essa passagem afirmando que nessa relação nem o aluno, nem o professor são os mesmos depois da interação, do diálogo.

Diante disso, é possível inferir que para o ALUNO 1, a professora bilíngue é sua referência na sala de aula, é a ela que ele sempre se dirigia quando queria algo, como por exemplo: ir ao banheiro, beber água, sair da sala e mostrar seu caderno para correção.

Todavia é necessário atentar-se para o seguinte fato: nas turmas finais do ensino fundamental, os/as docentes que trabalham com disciplinas específicas como história, geografia, ciências, inglês, espanhol, libras, arte, ensino religioso, estudos amazônicos e educação física ministram suas disciplinas com carga horária mínima de 2h/aulas por semana, o que equivale a um encontro semanal e por esse motivo, demoram para estabelecer laços afetivos mais fortes.

A professora bilíngue define sua relação com os professores da turma e destes com o ALUNO 1 como “uma parceria que está em construção” (professora bilíngue 11/03/2020), pois tanto ela quanto esses professores estão conhecendo o ALUNO 1, apesar de ele já ser da escola desde o ano de 2018. No entanto, uma professora participante da pesquisa informou que “no ano passado (2019) ele quase não permanecia na sala de aula, ele tinha muita dificuldade de ficar dentro da sala” (PSC4) e por esse motivo quase não tinha contato com o aluno, o que possivelmente dificultou a relação com ele.

III) As relações estabelecidas pelos/as professores de disciplinas específicas e profissional de apoio escolar – mediadora com a ALUNA 2

As observações registradas nesta pesquisa apontam, primeiramente, que a profissional de apoio escolar - mediadora era a que mais tinha contato direto com a ALUNA 2 e realizava suas funções tanto durante as aulas quanto nos momentos de intervalo para o lanche, pois a aluna necessitava de auxílio para locomoção, higiene e alimentação, além de auxílio para realizar as atividades pedagógicas e comunicação.

No entanto, no ambiente escolar, é de suma importância que se criem laços de afetividade e que o professor não seja apenas um sujeito que ensina conteúdos, a ponte que conduz ao conhecimento, mas que construa uma relação que possa dar sentido significativo ao processo educativo e ao processo de desenvolvimento do/a aluno/a.

Sabendo-se que as funções de desenvolvimento aparecem duas vezes, primeiramente no nível social e depois no nível individual (VIGOTSKI, 1929/2000), estabelecer essas relações de afeto com o aluno de forma consciente, contribuirá para a constituição da personalidade de ambos, dialeticamente.

A pouca proximidade dos/as professores/as com a ALUNA 2, transmite a ideia de que estes não se sentem professores/as dela, assim como também acontece com o ALUNO 1. Quando se trata de toda e qualquer atividade pedagógica é a mediadora quem as organiza, é ela também quem informa aos/às professores/as sobre o desenvolvimento da ALUNA 2 e solicita aos/às professores/as que considerem suas atividades. Com isso, conclui-se que a ALUNA 2 está apenas inserida na turma comum, considerando o espaço físico da sala, com sua matrícula efetivada, mas o ensino não está sendo acessível e nem inclusivo.

Considerando o contexto pesquisado, a presença das profissionais na turma comum tem ocasionado ainda um tipo de segregação do ALUNO 1 e da ALUNA 2. Isto é perceptível pela maneira que ambos são acomodados/as na sala de aula comum, mantendo-se um posicionamento sempre único todos os dias, isolados dos demais alunos/as, um espaço escolhido não por ambos, mas pelas duas profissionais.

Compreende-se que a intenção é de facilitar a entrada e saída de ambos da sala de aula, levando em consideração que o próprio espaço físico não é muito cômodo para comportar a quantidade de alunos que aquela turma tinha, mas ainda assim, fabrica um estado de segregação em uma turma comum, contraditório ao sistema inclusivo que se define nas legislações educacionais brasileiras.

5.6 DISCUSSÕES

Em resposta à segunda questão específica desta investigação, me detenho a explicar como se constituíram as relações entre as diferentes pessoas envolvidas na organização das práticas pedagógicas de acesso ao currículo destinadas ao ALUNO 1 e à ALUNA 2, ambos matriculados regularmente em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município do Pará.

Por meio das observações no contexto da turma pesquisada foi possível perceber diversas relações estabelecidas entre professores da turma comum e outros profissionais como a professora bilíngue e a profissional de apoio escolar mediadora que atuam na mesma turma de 7º ano. As relações foram estabelecidas no intuito de favorecer o processo de escolarização e ensino-aprendizagem do ALUNO 1 e da ALUNA 2.

No entanto, ainda que tenham sido constituídas essas relações, visando contribuir para esse processo, pode-se dizer que essas não constituem relações colaborativas, pois quando se trata das práticas pedagógicas, a responsabilidade da organização ficava unicamente para a professora bilíngue e para a profissional de apoio escolar mediadora. Diante dessa realidade, o processo de inclusão torna-se uma prática enfraquecida e não favorecem o desenvolvimento de quaisquer que sejam os/as alunos/as.

Deve-se ressaltar que nos anos finais do ensino fundamental, os/as professores/as regentes das disciplinas história, geografia, ciências, artes, dentre outras (exceto língua portuguesa e matemática), devido a carga horária mínima de 2h/aulas semanais, apresentam dificuldades de manter um laço afetivo mais sólido com os/ alunos dessas turmas e por isso demoram para conhecer melhor suas reais necessidades educacionais, aspecto relevante para a organização de práticas pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo.

Esse distanciamento não intencional, faz com que esses professores carreguem consigo a compreensão errônea de que os alunos vinculados à educação especial são de responsabilidade de profissionais especializados e pertencentes à Sala de Recursos Multifuncionais e não da sala comum. Percebeu-se através das falas dos participantes que os alunos que apresentam deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação estão na sala comum apenas para cumprirem o que as legislações determinam: efetivar a matrícula, mas o processo de ensino-aprendizagem não compete a eles e sim a outros profissionais.

Devido a professora bilíngue e a profissional de apoio escolar mediadora terem formação específica para atuarem na educação especial, estas profissionais eram vistas pelos professores regentes como as únicas com habilidades e capazes de realizarem com êxito todo o processo de ensino-aprendizagem e organização das práticas pedagógicas, que diante disso, tornava-os inertes para esse processo por não terem conhecimentos específicos no campo da educação especial.

Isso explica, talvez, o distanciamento que alguns professores mantiveram do ALUNO 1, por não saberem se comunicar por meio da LIBRAS, e de ALUNA 2, devido ela não apresentar um meio de comunicação compreensível.

Porém, é por meio dos conhecimentos específicos de cada profissional que deve-se dar a ação conjunta e colaborativa para a organização de práticas capazes de tornarem acessível o currículo aos/às alunos/as que constituem a educação especial. Da mesma forma como os professores regentes sentem dificuldade para realizarem práticas acessíveis a esses alunos por não terem conhecimentos específicos em educação especial, a professora bilíngue e a profissional de apoio escolar – mediadora também apresentavam suas limitações diante dos conteúdos de ensino de áreas específicas do currículo, pois essas profissionais não dominam todas as áreas de conhecimento dos componentes curriculares.

Ao falar da relação que os professores dessa turma mantinham com o ALUNO 1 e a com a ALUNA 2, resalto que a aproximação e a constituição de laços afetivos entre professores e alunos são importantes para que as dificuldades e potencialidades desses/as alunos/as sejam conhecidas pelos docentes, pois a partir daí será possível conhecer a realidade do aluno e todos os elementos que estão imbricados em seu processo de formação humana, os quais devem também ser levados em consideração na organização das práticas a ele/a destinadas no contexto escolar e que atendam às suas necessidades educacionais.

Quanto às práticas colaborativas entre profissionais do contexto escolar, saliento que o projeto político pedagógico da escola lócus desta pesquisa, não contempla o trabalho colaborativo como prática que favorece a inclusão de alunos PAEE. Nesse sentido, enfatizo que a prática colaborativa deve compor o Projeto Político Pedagógico da escola como elemento integrador da proposta de formação continuada aos professores e demais profissionais que exercem suas funções pedagógicas na sala de aula comum e sala de recursos multifuncionais. Para isso a gestão escolar democrática preconizada na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na LDB nº 9.394/96 deve ser o piloto dessas ações.

Assim, é importante que os diretores escolares e coordenadores pedagógicos sejam conhecedores dos processos educativos que ocorrem nas salas de aula comum e as ações articuladas entre professores da turma comum e demais profissionais, bem como, saibam sobre o desempenho escolar e o desenvolvimento dos estudantes PAEE, para que possam contribuir significativamente nesse processo dialético de formação humana, de um lado os estudantes PAEE e de outro os profissionais envolvidos, no que tange ao enriquecimento teórico afim de que possam estrar preparados para o processo inclusivo na educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como professores organizam as práticas pedagógicas de acesso ao currículo aos alunos público-alvo da educação especial. Teve como lócus uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município do estado do Pará.

As informações possíveis de serem obtidas nesta pesquisa, por meio das observações quanto as práticas pedagógicas organizadas no contexto de uma turma de 7º ano ao aluno 1 e à aluna 2 e as entrevistas com os participantes deste estudo, ainda que o processo investigativo tenha sido interrompido devido a pandemia do COVID – 19 no ano de 2020, ofereceram condições favoráveis para a análise das questões específicas que constituem as seções 3 e 4 desta investigação.

Na seção 3, o resultado da pesquisa aponta que os fatores políticos e administrativos, advindos do sistema educacional e que determinam as políticas curriculares e os fatores econômicos e sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo, associados às condições de trabalho dos docentes, são determinantes para a realização de uma prática pedagógica consciente, inclusiva e equânime, que refletem diretamente no desenvolvimento dos/as alunos/as, quer sejam públicos ou não da educação especial.

Ao pensar e/ou elaborar a prática pedagógica em uma turma heterogênea, é imprescindível que se leve em consideração os fatores sociais, políticos e históricos dos próprios alunos e professores, pois as práticas pedagógicas são partes das práticas sociais de uma sociedade, assim como o currículo também o é. O currículo não é desvinculado da vida, da sociedade, das experiências sociais dos alunos. O currículo, sob uma visão histórico-cultural visa o desenvolvimento humano do homem e sua emancipação

A seção 3 apresenta, ainda, como resultado que no processo de organização de práticas pedagógicas de acesso ao currículo aos alunos/as que constituem a educação especial é de suma importância que se estabeleça uma relação colaborativa entre todos os sujeitos que estão diretamente envolvidos no processo educativo desses/as alunos/as no sentido de organizarem, juntos, práticas visando a diversificação de recursos e métodos que tornem acessível o currículo escolar e favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, de inclusão e desenvolvimento das qualidades humanas desses/as alunos/as.

A seção 4, por sua vez, evidencia os tipos de relações que foram estabelecidas durante o percurso de organização das práticas pedagógicas de acesso ao currículo ao ALUNO 1 e à

ALUNA 2. Essas relações estabelecidas entre os professores que lecionam as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e artes, a professora bilíngue e profissional de apoio escolar – mediadora, não constituem relações colaborativas, pois entre eles não há compartilhamento de um único objetivo e nem das mesmas responsabilidades no processo educativo, ficando a cargo dessas duas profissionais a tarefa de adaptar e ensinar os conteúdos de ensino.

As relações colaborativas representam aspecto relevante para o processo de organização e execução das propostas pedagógicas que tornem acessível o currículo escolar. Uma vez que nesse contexto tem-se de um lado as profissionais que tem formação específica no campo da educação especial, mas que, por não exercerem cargo de professores/as de educação especial, não lhes compete a função docente de fato, e de outro os/as professores/as de disciplinas específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e artes), com formação os/as quais não possuem esses conhecimentos e por isso sentem-se limitados para a elaboração de suas práticas pedagógicas para realização do ensino a esses/as alunos/as. No entanto, possuem conhecimentos acerca das áreas referentes às suas formações iniciais.

Nesse sentido a relação entre professores e demais profissionais, neste caso, a profissional de apoio escolar – mediadora e a professora bilíngue, deveria ser um momento de troca de experiências que servisse para buscar soluções para os problemas complexos na tarefa pedagógica, enriquecendo e melhorando as práticas pedagógicas de ambos os/as profissionais.

Nessa prática espera-se que os profissionais envolvidos trabalhem de forma coletiva e, acima de tudo, colaborativa, compartilhando o planejamento, construindo juntos um ambiente inclusivo com alternativas pedagógicas que atendam as especificidades dos/as alunos/as, dando-lhes condições necessárias para seu desenvolvimento e para o prosseguimento nos mais elevados níveis de ensino.

Ainda quanto a esse aspecto, verificou-se a preocupação da direção escolar, coordenação pedagógica e professores/as da SRM em buscar possibilidades que dessem aos professores regentes condições de realizarem uma prática pedagógica acessível e inclusiva aos alunos da educação especial, por meio de ações dentro da própria escola. No entanto, sabe-se que os fatores que impedem esses docentes de organizarem uma prática que contemplem as especificidades dos estudantes é de uma grandeza enorme que requerem mais do que simples momentos pedagógicos na escola que só ocorrem uma vez a cada semestre letivo.

Isso requer que lhes sejam proporcionadas, além de melhores condições de trabalho, formações que vão além das bases pedagógico-metodológica, mas que acima de tudo seja

compatível com as novas demandas educacionais, para que possam atuar de maneira condizente com o projeto de educação emancipatória e desperte o compromisso social desses profissionais.

Destaca-se, como ponto preliminar deste estudo, que um dos principais aspectos observados relacionados à formação dos profissionais, está a ausência de um plano de ação voltado para a formação continuada desses profissionais e que não envolva apenas professores das SRM's, mas a todos do contexto escolar. Nesse sentido, ainda, pontuo que tais formações não se deem em formato de reuniões de um ou dois dias, ou seminários e/ou qualquer outro tipo de evento que tenha curta duração de tempo, mas que sejam formações contínuas e se deem ao longo do ano, que não se resume a “capacitar” esses profissionais para as habilidades relacionadas somente a recursos pedagógicos, mas que adquiram conhecimentos teóricos que favoreçam o trabalho escolar colaborativo e formação para práticas emancipatórias.

Penso, ainda, que o currículo escolar, para que seja inclusivo e acessível, precisa ser redefinido em suas políticas e práticas, no sentido de que seja possível diversificar as possibilidades de aprendizagens, oportunizando um fazer pedagógico que atenda as especificidades dos alunos, sem que lhes sejam tirados seus direitos de aprender e desenvolver-se sob alegação de fatores biológicos, físicos, psicológicos e sociais.

Os resultados finais deste estudo evidenciam que as práticas pedagógicas de acesso ao currículo ou acessibilidade curricular, tendem a resumir-se a pequenos ajustes nos conteúdos de ensino resultando em atividades que não são acessíveis à compreensão dos alunos pesquisados, não obedecendo aos próprios conteúdos trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, observou-se que o currículo escolar é entendido unicamente como uma seleção de conteúdos de ensino e a acessibilidade curricular se reduz a atividades pedagógicas, muitas vezes até, descontextualizadas do que se ensinam nas aulas.

Finalmente, o estudo ressalta a necessidade de que as práticas de acessibilidade curricular se tornem objeto de discussão e reflexão crítica nas redes públicas de ensino e que sejam criadas as condições favoráveis de trabalho aos professores para efetivação dessa prática por esses/as professoras/as, de modo a evitar práticas equivocadas, reducionistas e, portanto, excludentes. Ressalta também a importância dessas práticas serem pautadas em uma perspectiva emancipatória, de modo a contribuir para o processo de desenvolvimento dos alunos como personalidades conscientes.

7 REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva A. Os diferentes caminhos para uma educação bilíngue (línguas/português) na região sul do Brasil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 3 N. 3 – pág. 339-363 (out/2017 – jan/2018).

BARCA, A. P. de A. **Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural**. 2017. 191f. Dissertação (mestrado em educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Pará, 2017

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013

BOER, Wânia Aparecida. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: SP, 2012. 119f.

BRASIL. Constituição Federal (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09/jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 07/jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 19/abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14/jan de 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21/jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação

Continuada). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 07/ jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19 de 08 de setembro de 2010**. Trata quanto os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica Nº 24 de 21 de março de 2013**. Orienta aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192>. Acesso em: 14/ abr. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista de Educação**, v. 2, nº 4, jul/dez, 2007. p. 113 – 128.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. FONSECA, Kátia de Abreu. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.1, p. 107-127, jan./jun. 2017.

CASTANHAL. **Lei Municipal nº 028/2012 de 28 de março de 2012**. Dispõe sobre a criação de cargos públicos e dá outras providências.

_____. **Lei Municipal Complementar nº 001 de 11 de janeiro de 2013**. Reorganiza a estrutura administrativa do município de castanhal e dá outras providências. Gabinete do Prefeito, 2013.

_____. **Lei Municipal nº 05/2018 de 16 de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre a criação de cargos públicos para profissional de apoio escolar- cuidador e profissional de apoio escolar-mediador e a revogação dos artigos 2º, 3º, 4º e 5º e anexos i e ii da Lei nº 028/2012, de 28 de maio de 2012, e dá outras providências. Castanhal: Gabinete do Prefeito, 2018.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. 275p.

DELARI JR, A. **Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada**. Mimeo. Umuarama. 2009. 40 p. 2ª versão.

_____. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, S. C., CHAVES, M. e LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá – PR: EDUEM, 2015, p. 43-82.

_____. **Dialética da psicologia e a dialética do humano como seu objeto** – Em diálogo com a história da psicologia. Curitiba (PR): Coletivo Eras e Dias, 2017. Mimeo. 5p.

ELIAS, Ana Paula de Andrade Janz; ZOPPO, Beatriz Maria; KALINKE, Marco Aurélio. Práticas inovadoras no trabalho com a disciplina de Matemática no Ensino Fundamental I: uma revisão sistemática. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, ago.-dez., v. 32, n. 2, 2019, p. 13-25.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas. ANTUNES, Katiuscia C. Vargas. GLAT, Rosana. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. p. 53 – 64.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira Estudos pedagógicos (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534 – 551, set./dez. 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.) **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV / FACITEC, 2011. p. 65 – 78.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. p. 15 – 35.

GUEBERT, M. C. C.. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. 2013. 121f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

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

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, Jul/Dez 2009

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, v. 21, n. 38, out/dez. 2011, p. 59 – 78.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez., 2015

KLEIN, Lúcia Regina. SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade. In: BARROCO, Sonia Mari Shima. LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. SILVA, Tânia dos Santos Alvarez. (Org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012. p. 24 – 39.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Lúcia Pereira. BORELLI, Laura Moreira. MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Currículo e Deficiência: Análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 29, nº 01, p. 63-92, mar./2013.

LIMA, Eliane da Costa. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A profissionalidade do professor de Educação Especial: Uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, Sonia Mari Shima. LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. SILVA, Tânia dos Santos Alvarez. (Org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Em defesa da Humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012. p. 67 – 92.

LOPES, Jéssica Fernanda. CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Análise da infraestrutura escolar e concepções dos alunos sobre sua escola. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho, FERES, Glória Georges. (Orgs.) **Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares**. Bauru: UNESP/FC, 2015. 2 v.

LOPES, Silmara A. Adaptação Curricular: o que é? Por quê? Para quem? E como fazê-la?. **Educação Básica Revista**, vol. 3, nº 1, 2017.

MACHADO, Priscila Rocha; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Adequação curricular na sala comum para aluno com TEA: trabalhando a temática da eleição. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, v. 3, n. 6, p.147-158, jul.- dez. 2016

MARTINS, Lúcia Márcia e LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, nº 71, p. 223 – 239, set/out. 2018.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: _____. **O Capital: Críticas da Economia Política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova Cultural LTDA. 1996. p. 297 – 315.

MENDES, Eniceia Gonçalves, ALMEIDA, Maria Amélia, TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MEZSÁRIOS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, Anderson Jonas das; et. al. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.02, p.43-70, Abril-Junho 2014.

OLIVEIRA, Eloiza de. MACHADO, Katia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. p. 36 – 52.

PEREIRA, G. R. M.. **A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás: entre o prescrito e o realizado**. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. 2000. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho, 2000.

_____. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Semyonovich Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIOVEZAN, P.R., DAL RI, N. M. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. **Educ. Real**. Vo. 44 no 2 Porto Alegre, 2019.

PIRES, Yasmin Ramos. **Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do ensino fundamental em contextos de inclusão escolar**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: SC, 2018.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos e a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. O ‘Bi’ em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005, 26-36.

_____; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida. (et.al.).(Org.) **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALA, Marcos Elias; MORENO, Kênia Santos; DUARTE, Amanda Aparecida Pereira. Limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado numa escola de tempo integral. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan.-jun. 2020.

SANTOS, Raquel Pierini Lopes dos. **O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual: O currículo escolar em questão**. 2015. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: SP, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Wanderson Mateus Bispo da. **Formação continuada e prática docente: novos olhares sobre o processo ensino-aprendizagem**. Trabalho apresentado no V Congresso Internacional das licenciaturas – COINTER, 2018.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. & MELLO, S. M. Formação de professores: uma teoria para orientar a prática. In: CORRÊA, C. H., CAVALCANTE, L. I. P. e BISSOLI, M. F. **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016, p. 85-110.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. A organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 73-86, jan.-abr., 2019.

_____. A educação na perspectiva de Vigotski: implicações para a formação de professores e o trabalho docente. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob Chaves; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição (Orgs). **A produção do conhecimento em educação na Amazônia: políticas, formação e cultura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2020, p. 197-211.

TRIVIÑOS, N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116 – 154.

TUNES, Elizabeth. TACCA, Maria Carmen V. R. BARTHOLO JR., Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cardernos de Pesquisa**. V. 35, nº 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

UNESCO. Declaração de Salamanca: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Espanha. 1994.

VAN DER VEER, René. & VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. Tradução de Cecília C. Bertalotti. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos. In VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1924/1999, p. 3 – 32.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1924/2003.

_____. Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike, “Princípios de ensino baseados na psicologia”. In VIGOSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1926/1998, p. 149-178.

_____. O manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. **Educação & Sociedade**: Campinas, v. 21, n.71, 1929/2000, p. 23-44.

_____. Problemas de método. IN: VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2007. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução de Roberto Della Santos Barros. Disponível em:

<<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: set./2020.

_____. Método de investigación. . In: **Obras escogidas** - Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor. 2000. p. 47 – 96.

_____. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. In: **Obras escolhidas**. Tomo V: Fundamentos de Defectologia. Tradução do russo: Sales, Denise Regina; OLIVEIRA, Morta Kohl de; MARQUES, Patrícia Nascimento. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 44, e44003001, p. 1 – 22, 2018.

_____. Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escogidas** - Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor. (1931/2000), p. 97 – 120.

_____. Pensamiento y palabra. In VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Machado Libros, 1934/2001, p. 287-348.

_____. O problema e o método de investigação. In: Vigotsky, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001. p. 1 – 18.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas de coensino**. 2014. 216f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: SP, 2014.

VILARONGA, C. A. MENDES, E.G; R; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

XAVIER, Maíra da Silva. **Formação continuada e prática docente: novos olhares sobre o processo ensino-aprendizagem**. 2018. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2018.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA PESQUISADA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E
EDUCAÇÃO – GEPEHC

CARTA DE APRESENTAÇÃO

À: Diretora da Escola Pesquisada

Por meio deste instrumento, cumprimentamos vossa senhoria e na oportunidade:

1. Apresentamos **MARCILENO DE SOUSA FAVACHO**, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), registrado sob matrícula nº. 201905770016, participante na condição de autor e pesquisador principal do Projeto de Dissertação intitulado provisoriamente “**Práticas Curriculares na Educação Especial: a relevância da acessibilidade curricular para a organização do meio social educativo a alunos Público-alvo da Educação Especial**”, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, e;
2. Solicitamos autorização para que o mesmo possa realizar estudo empírico referente a esse projeto de pesquisa que tem por objetivo “**Pesquisar e analisar como docentes do ensino regular e demais profissionais da educação do contexto escolar que atuam em uma turma de 7º ano do ensino fundamental em uma escola de um município do estado do Pará organizam as estratégias de acessibilidade curricular a alunos público-alvo da educação especial**”.

Ressaltamos que o pesquisador fará uso de instrumentos e procedimentos metodológicos que lhe darão subsídios ao desenvolvimento de sua pesquisa.

No mais, aguardamos a autorização de vossa Senhorita.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Sônia Regina dos Santos Teixeira

Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Belém, ____ / ____ / 2020

RECEBIMENTO

Local e data: _____, ____ / ____ / 2020

ASSINATURA

CARIMBO DA INSTITUIÇÃO

APÊNDICE B – TERMO DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E
EDUCAÇÃO – GEPEHC

TERMO DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA

À: Diretora da Escola Pesquisada

Eu, **Marcileno de Sousa Favacho**, aluno regularmente matriculado no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Pará, matrícula **201905770016**, participante na condição de pesquisador principal do Projeto de Dissertação intitulado provisoriamente de “**Práticas Curriculares na Educação Especial: a relevância da acessibilidade curricular para a organização do meio social educativo a alunos Público-alvo da Educação Especial**”, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, solicito autorização para realizar nesta unidade de ensino, no período de Fevereiro a Outubro de 2020, um estudo referente a esse projeto de pesquisa que tem por objetivo “**Pesquisar e analisar como docentes do ensino regular e demais profissionais da educação do contexto escolar que atuam em uma turma de 7º ano do ensino fundamental em uma escola de um município do estado do Pará organizam as estratégias de acessibilidade curricular a alunos público-alvo da educação especial.**”. Esta pesquisa preservará a identidade pessoal dos envolvidos na pesquisa e da instituição e na oportunidade, assumo compromisso de contribuir com esta unidade dando retorno dos resultados da pesquisa.

Nesse sentido, solicito autorização para a divulgação dos resultados e suas respectivas conclusões, assim como:

1. Gravações em áudio e/ou vídeos de entrevistas;
2. Fotografias dos espaços e momento das atividades com alunos, docentes e demais profissionais;
3. Gravações em vídeos das interações entre estudantes, docentes e demais profissionais do contexto escolar em diferentes espaços da instituição, bem como de todas as atividades escolares que se fizerem necessárias registrar;
4. Observações e registros da organização e da prática pedagógica e curricular.

_____ / Pa , _____ de _____ de 2020.

Marcileno de Sousa Favacho
Mat. n° 201905770016

APÊNDICE C – CARTA DE ACEITE E AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA

CARTA DE ACEITE E AUTORIZAÇÃO

À:

Prof.ª Dr.ª Sônia Regina dos Santos Teixeira
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade Federal do Pará

Eu (NOME DA DIRETORA), gestora da Escola Municipal _____ autorizo a realização do estudo intitulado provisoriamente **“Práticas Curriculares na Educação Especial: a relevância da acessibilidade curricular para a organização do meio social educativo a alunos Público-alvo da Educação Especial”** a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados, no período de Fevereiro a Outubro de 2020 nesta unidade de ensino. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de **MARCILENO DE SOUSA FAVACHO**, orientado pela Prof.ª Dr.ª Sônia Regina dos Santos Teixeira, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Fui informada pelo pesquisador sobre o objetivo, procedimentos metodológicos e características da pesquisa, bem como as atividades que serão realizadas na referida instituição escolar.

Lista nominal dos pesquisadores:

1. Marcileno de Sousa Favacho (Aluno-pesquisador)
2. Sônia Regina dos Santos Teixeira (Orientadora-pesquisadora)

_____ / Pa, _____ / _____ / 2.020

Autorizado por:

ASSINATURA DA GESTÃO

Local e data: _____, ____/____/2020

CARIMBO DA INSTITUIÇÃO

APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E
EDUCAÇÃO – GEPEHC

CARTA DE APRESENTAÇÃO

AO: Secretário Municipal de Educação

Por meio deste instrumento, cumprimos vossa senhoria e na oportunidade:

3. Apresentamos **MARCILENO DE SOUSA FAVACHO**, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), registrado sob matrícula nº. 201905770016, participante na condição de autor e pesquisador principal do Projeto de Dissertação intitulado provisoriamente “**Práticas Curriculares na Educação Especial: a relevância da acessibilidade curricular para a organização do meio social educativo a alunos Público-alvo da Educação Especial**”, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, e;
4. Solicitamos autorização para que o mesmo possa realizar estudo empírico nesta secretaria municipal de educação, mais especificamente na Coordenadoria de Educação Especial e/ou demais setores que integram esta secretaria, referente a esse projeto de pesquisa que tem por objetivo “**Pesquisar e analisar como docentes do ensino regular e demais profissionais da educação do contexto escolar que atuam em uma turma de 7º ano do ensino fundamental em uma escola de um município do estado do Pará organizam as estratégias de acessibilidade curricular a alunos público-alvo da educação especial.**”

Ressaltamos que o pesquisador fará uso de instrumentos e procedimentos metodológicos que lhe darão subsídios ao desenvolvimento de sua pesquisa.

No mais, aguardamos a autorização de vossa Senhoria.

Atenciosamente,

Prof^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira

Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Belém, ____ / ____ / 2020

RECEBIMENTO

Local e data: _____, ____ / ____ / 2020

ASSINATURA

CARIMBO DA INSTITUIÇÃO

APÊNDICE E – TERMO DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA JUNTO A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E
EDUCAÇÃO – GEPEHC

TERMO DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA

AO: Secretário Municipal de Educação

Eu, **Marcileno de Sousa Favacho**, aluno regularmente matriculado no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Pará, matrícula **201905770016**, participante na condição de pesquisador principal do Projeto de Dissertação intitulado provisoriamente de “**Práticas Curriculares na Educação Especial: a relevância da acessibilidade curricular para a organização do meio social educativo a alunos Público-alvo da Educação Especial**”, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, solicito autorização para realizar neste órgão público, no período de janeiro a junho de 2020, um estudo referente a esse projeto de pesquisa que tem por objetivo “**Pesquisar e analisar como docentes do ensino regular e demais profissionais da educação do contexto escolar que atuam em uma turma de 7º ano do ensino fundamental em uma escola de um município do estado do Pará organizam as estratégias de acessibilidade curricular a alunos público-alvo da educação especial.**” Esta pesquisa preservará a identidade pessoal dos envolvidos na pesquisa e da instituição e na oportunidade, assumo compromisso de contribuir com esta unidade dando retorno dos resultados da pesquisa.

Nesse sentido, solicito autorização para a divulgação dos resultados e suas respectivas conclusões obtidas por meio de:

- 1. Gravações em áudio e/ou vídeos de entrevistas;**
- 2. Documentos oficiais como: Leis, decretos, resoluções, regimentos, atas, dentre outros que serão de interesse do pesquisador;**

_____ / Pa, _____ de _____ de 2020.

Marcileno de Sousa Favacho
Mat. nº 201905770016

APÊNDICE F – TERMO DE ACEITE E AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CARTA DE ACEITE E AUTORIZAÇÃO

À:

Prof.ª Dr.ª Sônia Regina dos Santos Teixeira
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade Federal do Pará

Eu _____, Secretário Municipal de Educação, autorizo a realização do estudo intitulado provisoriamente **“Práticas Curriculares na Educação Especial: a relevância da acessibilidade curricular para a organização do meio social educativo a alunos Público-alvo da Educação Especial”** a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados, no período de janeiro a junho de 2020 nesta secretaria municipal de educação. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de **MARCILENO DE SOUSA FAVACHO**, orientado pela Prof.ª Dr.ª Sônia Regina dos Santos Teixeira, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Fui informado pelo pesquisador sobre o objetivo, procedimentos metodológicos e características da pesquisa, bem como as atividades que serão realizadas neste órgão público.

Lista nominal dos pesquisadores:

1. Marcileno de Sousa Favacho (Aluno-pesquisador)
2. Sônia Regina dos Santos Teixeira (Orientadora-pesquisadora)

_____ / Pa: _____ / _____ / 2.020.

Autorizado por:

ASSINATURA DO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Local e data: _____, ____/____/____

CARIMBO DA INSTITUIÇÃO

APÊNDICE G – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DO ESTUDO DA ESCOLA PESQUISADA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E
EDUCAÇÃO – GEPEHC

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **“Práticas Curriculares na Educação Especial: a relevância da acessibilidade curricular para a organização do meio social educativo a alunos Público-alvo da Educação Especial”**

Como parte do Projeto de Dissertação provisoriamente intitulado **“Práticas Curriculares na Educação Especial: a relevância da acessibilidade curricular para a organização do meio social educativo a alunos Público-alvo da Educação Especial”**, autoria de Marcileno de Sousa Favacho, brasileiro, solteiro, discente regularmente matriculado no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), registrado sob matrícula nº **201905770016**, RG n.º 4694235 e CPF n.º 781.939.662-87, residente e domiciliado na Tv. Camilo Ataíde, 121, Bairro Rodoviário, Curuçá / Pará, e orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do Ensino Superior, RG n.º 2463961 e CPF n.º 152857822-87, residente e domiciliada na Travessa Guerra Passos, 166, bairro: Guamá, Belém-Pará, realizaremos um estudo no período de dezembro de 2019 junho de 2020, que tem por objetivo **“Pesquisar e analisar como docentes do ensino regular e demais profissionais da educação do contexto escolar que atuam em uma turma de 7º ano do ensino fundamental em uma escola de um município do estado do Pará organizam as estratégias de acessibilidade curricular a alunos público-alvo da educação especial.”** De acordo com as etapas e objetivos traçados, esta pesquisa realizou-se em dois lócus distintos a saber: na escola municipal de ensino Fundamental e na Secretaria Municipal de Educação do município ao qual pertence a escola pesquisada.

Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização dessa pesquisa na “Escola Municipal de Ensino Fundamental _____”, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

- 1. Gravações em áudio e/ou vídeos de entrevistas;**
- 2. Fotografias dos espaços e momento das atividades com alunos, docentes e demais profissionais;**
- 3. Gravações em vídeos das interações entre estudantes, docentes e demais profissionais do contexto escolar em diferentes espaços da instituição, bem como de todas as atividades escolares que se fizerem necessárias registrar;**
- 4. Observações e registros da organização e da prática pedagógica e curricular.**

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos/as participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as participantes e os resultados serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participarem e/ou retirarem-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora

Sônia Regina dos Santos Teixeira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Aluno-pesquisador

Marcileno de Sousa Favacho

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG N° _____
_____, CPF N° _____, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido/a sobre o seu conteúdo, bem como sobre seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade, participarei da pesquisa, a ser realizada na referida escola e autorizo a divulgação dos resultados e suas respectivas conclusões pelo pesquisador supracitado.

_____/_____/_____

Assinatura do/a participante

Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira

E-mail: sregina@ufpa.br

Fones: 91 8116-2057/ 91 8721-2157

Mestrando Marcileno de Sousa Favacho

E-mail: leno_professor@hotmail.com

Fones: 91 99327-5082 / 98465-4165

APÊNDICE H – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DO ESTUDO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO
– GEPEHC

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS/AS ASSESSORES/AS TÉCNICO DA SEMED

Título do Projeto: “Práticas Curriculares na Educação Especial: a relevância da acessibilidade curricular para a organização do meio social educativo a alunos Público-alvo da Educação Especial”

Como parte do Projeto de Dissertação provisoriamente intitulado **“Práticas Curriculares na Educação Especial: a relevância da acessibilidade curricular para a organização do meio social educativo a alunos Público-alvo da Educação Especial”**, autoria de Marcileno de Sousa Favacho, brasileiro, solteiro, discente regularmente matriculado no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), registrado sob matrícula nº **201905770016**, RG n.º 4694235 e CPF n.º 781.939.662-87, residente e domiciliado na Tv. Camilo Ataíde, 121, Bairro Rodoviário, Curuçá / Pará, e orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do Ensino Superior, RG n.º 2463961 e CPF n.º 152857822-87, residente e domiciliada na Travessa Guerra Passos, 166, bairro: Guamá, Belém-Pará, realizaremos um estudo no período de dezembro de 2019 junho de 2020, que tem por objetivo **“Pesquisar e analisar como docentes do ensino regular e demais profissionais da educação do contexto escolar que atuam em uma turma de 7º ano do ensino fundamental em uma escola de um município do estado do Pará organizam as estratégias de acessibilidade curricular a alunos público-alvo da educação especial.”**. De acordo com as etapas e objetivos traçados, esta pesquisa realizou-se em dois lócus distintos a saber: uma escola municipal de ensino Fundamental e na Secretaria Municipal de Educação.

Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização dessa pesquisa na “Secretaria Municipal de Educação”, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas **Gravações em áudio e/ou vídeos de entrevistas e a disponibilização de documentos oficiais como: Leis, decretos, resoluções, regimentos, atas, dentre outros que serão de interesse do pesquisador.**

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos/as participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as participantes e os resultados serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participarem e/ou retirarem-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora

Sônia Regina dos Santos Teixeira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Aluno-pesquisador

Marcileno de Sousa Favacho

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

RG Nº _____ CPF Nº _____, Assessor/a

Técnico/a Pedagógico/a na Secretaria Municipal de Educação, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido/a sobre o seu conteúdo, bem como sobre seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade, participarei da pesquisa, cedendo informações e documentos necessários e autorizo a divulgação dos resultados e suas respectivas conclusões pelo pesquisador supracitado.

_____/_____/_____

Assinatura do/a assessor/a técnico/a pedagógico/a

Prof^a Dr^a Sônia Regina dos Santos Teixeira

E-mail: sregina@ufpa.br

Fones: 91 8116-2057/ 91 8721-2157

Mestrando Marcileno de Sousa Favacho

E-mail: leno_professor@hotmail.com

Fones: 91 99327-5082 / 98465-4165

APÊNDICE I – MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA TURMA COMUM DAS DISCIPLINAS DE MATEMÁTICA, INGLÊS, ARTES E LÍNGUA PORTUGUESA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO
– GEPEHC

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DA TURMA COMUM

Diante do compromisso de educar pessoas que apresentam alguma deficiência, transtornos do espectro autista e até mesmo com altas habilidades e superdotação e considerando, especificamente, os casos do ALUNO 1 e da ALUNA 2:

1 – Como você organiza suas práticas para que esses/as alunos/as tenham acesso ao currículo, ao ensino e possam participar efetivamente das atividades escolares?

2 – Quais as barreiras encontradas durante o processo de tornar acessível os conteúdos de ensino ao aluno 1 e à aluna 2?

3 – Como você avalia sua relação com a profissional de apoio escolar – mediadora e com a professora bilíngue?

4 – Como você avalia sua relação com o aluno 1 e com a aluna 2?

APÊNDICE J – MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR – MEDIADORA E COM A PROFESSORA BILÍNGUE.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO
– GEPEHC

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR - MEDIADORA

Diante do compromisso de educar pessoas que apresentam alguma deficiência, transtornos do espectro autista e até mesmo com altas habilidades e superdotação e considerando, especificamente, os casos do ALUNO 1 e da ALUNA 2:

1 – Como se dá a organização das práticas pedagógicas destinadas ao aluno 1 e à aluna 2 na turma comum?

2 – Quais as barreiras encontradas durante o processo de tornar acessível os conteúdos de ensino ao aluno 1 e à aluna 2?

3 – Como você avalia sua relação com os/as professores da turma comum que ensinam as disciplinas de matemática, inglês, artes e língua portuguesa?

4 – Como você avalia sua relação com o aluno 1 e com a aluna 2?