



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

HULDA IZA GONÇALVES DE PAULA

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA EM
SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS PÚBLICAS
LOCALIZADAS NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA.**

Belém/PA

2016

HULDA IZA GONÇALVES DE PAULA

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de Currículo, Epistemologia e História, como requisito para a obtenção do título de Mestre em educação, construída sob a orientação do Professor Doutor Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

Belém/PA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

- P324a Paula, Hulda Iza Gonçalves de.
Adaptações curriculares e a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência: um estudo de caso em escolas públicas localizadas no município de Belém/PA / Hulda Iza Gonçalves de Paula ; orientação Genylton Odilon Rêgo da Rocha. – Belém, 2016.
152 f.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.
1. Currículos – Mudança. 2. Inclusão escolar – Belém (PA). 3. Deficientes – Educação – Belém (PA). 4. Estudantes deficientes – Belém (PA). I. Genylton Odilon Rêgo da Rocha (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 375.006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HULDA IZA GONÇALVES DE PAULA

**DISSERTAÇÃO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E A INCLUSÃO EDUCACIONAL
DA PESSOA EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO EM
ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA.**

Dissertação aprovada em: 21/06/2016

BANCA EXAMINADORA:

Profº Dr Genylton Odilon Rêgo da Rocha (Presidente)
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra Hildete Pereira dos Anjos (Membro)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Profa Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Membro)
Universidade Federal do Pará

Dedico este trabalho a minha querida mãe pelo cuidado comigo em todos os momentos. A meu pai (in memoriam), com imensa saudade, por durante sua vida ser meu grande incentivador.

A meu amado Eduardo de Paula pelo companheirismo, amor, carinho, cuidado, incentivo e pelos maravilhosos pratos que cozinhava para nós enquanto eu escrevia.

Aos professores de minha vida pelo exemplo, por ter despertado em mim a paixão pela docência.

AGRADECIMENTOS

Minha imensa gratidão a Deus pelo dom da vida. A minha mãe e a meu pai (in memoriam) pelo esforço, incentivo e amor a mim dedicado. Por me mostrarem exemplo de bondade e perseverança. Aos meus irmãos pela companhia de sempre.

A meu companheiro Eduardo de Paula que está comigo nessa jornada. Pela compreensão, em momentos de ausência, de desânimo, de tensão você sempre me incentivou de todas as formas. Obrigada pelo amor, pelas risadas, pelas maravilhosas comidas e principalmente por me dizer que iria conseguir.

A minha segunda família, meus sogros e cunhada, por compartilharem das minhas alegrias, dores, me incentivarem, me fazerem sorrir.

Ao meu orientador, professor Genylton Odilon Rêgo da Rocha, por me permitir compartilhar de seus ensinamentos desde a graduação e pela grande contribuição em minha trajetória acadêmica. Agradeço-lhe imensamente.

Aos profissionais das escolas, que gentilmente abriram as portas para que eu pudesse realizar a pesquisa, que se dispuseram em participar, compartilhar e contribuir com este trabalho. Pelo aprendizado, pelo crescimento profissional que obtive com a experiência, agradeço as duas escolas públicas de educação básica onde foi realizada a pesquisa.

Aos meus amigos de mestrado da linha de currículo epistemologia e história do ano de 2014. Foram muitos momentos de estudo, de cafés, de debates que contribuíram para meu amadurecimento acadêmico. Agradeço a amizade de todos.

A todos os professores da minha vida, desde minha professora da Educação infantil até os professores do mestrado que me inspiraram nesse caminho apaixonante, árduo, gratificante e empolgante da docência na escola pública.

Aos alunos de minha vida que são minha motivação.

Por que foi que cegamos, não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, penso que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, cegos, que vendo, não vêem...

[...] Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara

[...] A cegueira também é isto, viver num mundo onde se tenha acabado a esperança.

(JOSÉ SARAMAGO, Ensaio sobre a cegueira)

RESUMO

O presente trabalho se insere na temática da Inclusão Educacional da pessoa em situação de deficiência. É resultado de estudo de caso realizado em duas escolas públicas do município de Belém do Pará no qual buscou-se analisar de que maneira as mesmas têm promovido adaptações curriculares de grande porte para responder as demandas da inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência. Os objetivos neste estudo foram analisar se o processo de implementação de adaptações curriculares de grande porte promove a inclusão educacional, acesso e permanência da pessoa em situação de deficiência em escolas públicas do município de Belém/PA, bem como problematizar sobre ações que as escolas pesquisadas têm efetivado para garantir o acesso ao currículo e a inclusão educacional destas pessoas. Procurou-se ainda analisar o posicionamento de educadores que trabalham nas escolas públicas estudadas em relação a necessidade de promoção de adaptações curriculares para a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência. Neste estudo, os procedimentos metodológicos utilizados durante a investigação foram de abordagem qualitativa por meio de pesquisa documental, observação e entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas pesquisadas. Os dados coletados foram analisados através do método de análise de conteúdo. Como pressupostos teóricos nos orientamos a partir do modelo social de deficiência. Enquanto resultados deste estudo, elenca-se que as escolas pesquisadas têm implementado ajustes paliativos no âmbito da adequação de seus espaços físicos, estruturais e de recursos para a promoção da inclusão educacional, os ajustes efetuados, contudo, não suprem a demanda das necessidades dos estudantes em situação de deficiência nelas matriculados, em especial nos quesitos espaços, mobiliários acessíveis e recursos de acessibilidade. Neste aspecto, o fator investimento público despontou como determinante para que as escolas desenvolvam as adequações necessárias para a promoção do acesso e inclusão de todos os estudantes. No fator acesso ao currículo as ações de adaptação curricular realizadas nas escolas pesquisadas se focalizam em adaptações de provas, de avaliações e de conteúdos direcionadas aos estudantes em situação de deficiência, medidas, entretanto, que não estão resguardadas e nem previstas na proposta pedagógica de ambas as escolas, o que se entende não garantir sua implementação e nem definir o modo como nelas se dará o processo. Os educadores das escolas pesquisadas consideram que as ações de adaptação curricular estão associadas ao processo de ensino e aprendizagem, portanto, sendo responsabilidade dos docentes implementá-las. Adaptações curriculares de grande porte se constituem enquanto medidas adotadas para possibilitar a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência nas escolas pesquisadas, embora, assumam, nas referidas escolas, forma diferenciada da visão oficial brasileira.

Palavras-chave: Inclusão educacional, Adaptações curriculares, pessoa em situação de deficiência.

ABSTRACT

This work is part of the theme of Educational Inclusion of the person's disability status. It is case study results conducted in two public schools in the municipality of Belém do Pará in which we analyze how these have promoted large curriculum adaptations to meet the demands of educational inclusion of people in disability situation. We had as objectives in this study to analyze the large curriculum adaptations implementation process promotes educational inclusion, access and permanence of the person in a situation of disability in public schools in the city of Belém / PA and discuss on actions that schools surveyed they have made effective to ensure access to the curriculum and the educational inclusion of these people. We also seek to analyze on how to position the educators working in public schools studied regarding the need to promote curricular adaptations for educational inclusion of people in disability situation. In this study the methodological procedures used during the research were qualitative approach through desk research, observation and semi-structured interviews with teachers, coordinators and managers of the surveyed schools. The collected data were analyzed using content analysis method. As theoretical assumptions we orient ourselves from the social model of disability, also making an analysis of documents from the National Curriculum Standards for the Curricular Adaptations strategies for the education of students with special educational needs. While results of this study we list the schools surveyed have implemented palliative settings within the adequacy of its physical spaces, structural and resources to promote educational inclusion, the adjustments, however, do not meet the demand of the needs of students in a situation of disabilities enrolled in them, especially in the categories spaces, affordable furniture and accessibility features. In this regard, public investment factor emerged as crucial for schools to develop the necessary adjustments to promote access and inclusion of all students. In factor access to the curriculum the curricular adaptation actions carried out in the schools surveyed are focused on evidence adaptations, reviews and content directed to students in deficiency situation, measures, however, that are not shielded and not provided for in the pedagogical proposal of both schools which does not guarantee its implementation and does not define how to give them the process. Educators of the schools surveyed consider that the curricular adaptation actions are associated with the process of teaching and learning, therefore, it is the responsibility of teachers to implement them. Large curricular adaptations constitute as adopted measures to enable the educational inclusion in the surveyed schools, although whatsoever in these schools differently Brazilian official view.

Keywords: Educational Inclusion, curriculum adaptations, people in disability situation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Categorias de análise.....	64
Quadro 2- Distribuição dos estudantes em situação de deficiência por turma na escola Alegria.....	72
Quadro 3- Organização do Ensino Fundamental por ciclo Escola Alegria.....	84
Quadro 4- Distribuição dos estudantes em situação de deficiência por turma no ensino fundamental.....	93
Quadro 5- Distribuição dos estudantes em situação de deficiência por turma no ensino médio.....	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Rampa de acesso ao segundo pavimento Escola Alegria.....	67
Figura 2- Porta de entrada da escola Alegria.....	67
Figura 3- Corredores da escola Alegria.....	68
Figura 4- Porta e maçaneta.....	68
Figura 5- Rampa de acesso a quadra de esportes.....	69
Figura 6- Biblioteca.....	69
Figura 7- Rampa de acesso ao térreo.....	90
Figura 8- Barreiras de acessibilidade.....	91

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento educacional especializado

CRIE - Centro de referência em inclusão educacional Gabriel Lima Mendes

LIBRAS - Língua brasileira de sinais

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros curriculares nacionais

PIBID - Programa Institucional de bolsas de iniciação a docência

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC - Secretaria de estado de educação do Pará

SEMEC - Secretaria municipal de Educação de Belém

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	2
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO DE INCLUSÃO.....	24
2.1 <i>O conceito social de deficiência.....</i>	24
2.2 <i>Inclusão Educacional e escolar.....</i>	32
3 ADAPTAÇÕES CURRICULARES: DEFINIÇÃO E PROPOSIÇÕES OFICIAIS....	42
3.1 <i>O que nos apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais.....</i>	43
3.1.1 <i>Adaptações curriculares de pequeno porte.....</i>	47
3.1.2 <i>Adaptações curriculares de grande porte.....</i>	48
3.2 <i>Adaptações Curriculares de grande porte e o processo de promoção da inclusão educacional e escolar.....</i>	51
4 ADAPTAÇÕES CURRICULARES DE GRANDE PORTE E A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE BELÉM: UM ESTUDO DE CASO.....	59
4.1 Um pouco da história das Escolas Alegria e Esperança.....	59
4.1.1 <i>A escola Alegria.....</i>	59
4.1.2 <i>A escola Esperança.....</i>	61
4.2 Instrumentos e procedimentos de pesquisa.....	61
4.2.1 <i>Roteiros de observação.....</i>	62
4.2.2 <i>Roteiros de entrevistas.....</i>	62
4.2.3 <i>Os sujeitos da pesquisa.....</i>	62
4.2.4 <i>Análise documental.....</i>	62
4.3 Tratamento de dados.....	63
4.3.1 <i>Categorias de análise.....</i>	64
4.4 Adaptações curriculares de grande porte na Escola Alegria.....	64
4.4.1 <i>Espaço físico da escola Alegria.....</i>	66
4.4.2 <i>Aquisição de mobiliário, equipamentos e recursos materiais específicos para atender as necessidades dos estudantes.....</i>	70
4.4.3 <i>Adaptações de material de uso comum em sala de aula.....</i>	71
4.4.4 <i>Formação continuada dos professores e demais profissionais responsáveis pela educação dos estudantes na escola Alegria.....</i>	76
4.4.5 <i>O projeto político pedagógico e adaptações de acesso ao currículo.....</i>	80
4.5 Adaptações curriculares de grande porte na escola Esperança.....	86
4.5.1 <i>Espaço físico da escola Esperança.....</i>	89
4.5.2 <i>Aquisição de mobiliário, equipamentos e recursos materiais específicos para atender as necessidades dos estudantes.....</i>	91
4.5.3 <i>Adaptações de material de uso comum em sala de aula.....</i>	93
4.5.4 <i>Formação continuada dos professores e demais profissionais responsáveis pela educação dos estudantes.....</i>	96
4.5.5 <i>O projeto político pedagógico e adaptações de acesso ao currículo.....</i>	98
4.6 O posicionamento dos educadores das escolas pesquisadas em relação a necessidade de promoção de adaptações curriculares.....	100
CONSIDERAÇÕES.....	111
REFERÊNCIAS.....	117

APÊNDICE.....	123
ANEXOS.....	124

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere na temática da Inclusão Educacional da pessoa em situação de deficiência. A motivação de nossos estudos tem origem a partir de nossas vivências na escola pública regular de educação básica, especificamente atuando enquanto professora de atendimento educacional especializado, lugar de onde pudemos perceber que embora estudantes em situação de deficiência¹ estejam matriculados na rede pública de ensino regular, em muitas circunstâncias não estão incluídos no contexto vivencial da escola na qual estão matriculados. Desta forma, portanto, tornou-se fundamental para nós investigarmos acerca da forma como estudantes em situação de deficiência têm sido incluídos nas escolas regulares do sistema público de ensino, tendo em vista o compromisso social e legal das mesmas em promoverem a inclusão educacional de todos seus estudantes.

Esse processo vivencial na realidade da escola regular básica suscitou em nós inquietações que nos direcionaram no sentido de pensar sobre o currículo escolar enquanto instrumento que possibilitasse a inclusão educacional dos estudantes em situação de deficiência. Quando em nossa inserção no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, no Instituto de Ciência da Educação, especificamente na linha de pesquisa Currículo, Epistemologia e História, bem como de nossa participação no grupo de estudos e pesquisa sobre Currículo e formação de professores na perspectiva da Inclusão (INCLUDERE), pudemos aprofundar estudos sobre a temática e delimitar nossa problemática de estudo.

A inserção no grupo de estudos e pesquisa INCLUDERE nos permitiu ter acesso a dados importantes obtidos em escolas públicas da rede de ensino do município de Belém a partir do projeto “FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA EM MUNICÍPIOS PARAENSES”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência (PIBID), em andamento em escolas públicas municipais e estaduais da rede de ensino de Belém e outros municípios do estado do Pará. Neste projeto, estudantes de

¹

Adotaremos neste trabalho o conceito social de deficiência que apresenta a pessoa com limitações como pessoa em situação de deficiência, diferentemente de como os documentos oficiais categorizam. Trataremos sobre este conceito mais adiante neste mesmo trabalho.

licenciaturas da Universidade Federal do Pará desenvolvem planos de trabalho voltados a prática da docência com foco na promoção de Adaptações Curriculares para a inclusão de estudantes em situação de deficiência inseridos em escolas regulares. As ações são organizadas em momentos de pesquisa, levantamento de dados, estudos e elaboração de materiais didáticos, pedagógicos e práticas de ensino.

O trabalho desenvolvido no projeto possibilitou observarmos o processo de inclusão de estudantes em situação de deficiência em turmas de educação básica regular de escolas² da rede de ensino pública de Belém. Dentre o universo de escolas contempladas pelo projeto, que no município de Belém foram de aproximadamente cinco escolas, pudemos acompanhar o desenvolvimento das atividades em apenas duas delas, a escola municipal de ensino fundamental *Alegria* e a escola estadual de ensino fundamental e médio *Esperança* o que nos direcionou na opção de elencá-las como lócus da pesquisa realizada neste trabalho. A partir de nossas vivências nessas duas escolas percebemos que ambas apresentavam características que as tornavam, a nosso ver, interessantes para a pesquisa a qual tínhamos a intenção de desenvolver. Chamou-nos a atenção, por exemplo, o grande quantitativo de estudantes em situação de deficiência matriculados em ambas as escolas, entre os quais estudantes cegos, surdos, com deficiência física, com transtorno do espectro autista, entre outros. Isto nos fez direcionar o olhar no sentido de analisar como as escolas lidavam com a inclusão destes estudantes em situação de deficiência com características tão específicas, tendo em vista que as especificidades indicavam a necessidade de uma série de adaptações que iam desde adequações nas estruturas físicas dos prédios das escolas até os processos de ensino desenvolvidos nas mesmas. Assim, a presença de vários estudantes em situação de deficiência nas escolas elencadas impulsionava a uma análise sobre o processo de inclusão, tornando-se um espaço rico e propício para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Além disto, procuramos delimitar uma escola que ofertasse o ensino fundamental e outra que ofertasse o ensino médio, pois assim teríamos condições de visualizar como o processo de inclusão da pessoa em situação de deficiência poderia se configurar nestas duas etapas da educação básica.

²

No projeto ora citado, realizou-se o trabalho de pesquisa em um universo de cinco escolas da rede pública do município de Belém, nas esferas estadual e municipal. Em nosso trabalho, entretanto, elencamos como lócus de pesquisa apenas duas destas escolas, que denominaremos aqui como escola *Alegria* e escola *Esperança*.

Outro aspecto que destacamos, no que concerne a delimitação do lócus da pesquisa, refere-se ao bom desempenho que ambas as escolas apresentaram em avaliações Nacionais, em especial no índice de desenvolvimento da educação (IDEB) que têm sido referência no Brasil para se mensurar a qualidade da Educação nas instituições de Ensino. Vale ressaltar que nossa intenção não foi evidenciar o valor do IDEB enquanto parâmetro para avaliar se uma escola é ou não inclusiva, mas observar como escolas com bons índices de IDEB têm tratado a inclusão de estudantes em situação de deficiência nos processos educativos nelas desenvolvidos.

Em se tratando do município de Belém, as duas principais redes de oferta da educação Básica são as redes públicas municipal e estadual, totalizando no ano de 2015, na rede municipal, 69.106 estudantes matriculados nas etapas fundamental, médio e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um total de 1.037 estudantes em situação de deficiência matriculados; na rede estadual, 166.690 estudantes matriculados nas etapas fundamental, médio e EJA, dos quais 1.497 de estudantes em situação de deficiência (INEP, 2015). Assim, ao analisarmos escolas de ambas as redes de ensino teríamos, de certa forma, um olhar sobre como estas redes vem atuando no sentido de garantir a inclusão educacional dos estudantes em situação de deficiência no que tange à promoção de adaptações Curriculares, o que consideramos de extrema relevância, visto que se tratam das principais redes de atendimento à população do município de Belém. Dito isto, tratemos, então sobre a temática e a delimitação de nosso estudo.

A proposta de uma educação inclusiva tem sido nos últimos anos amplamente debatida pelas mais diversas instâncias sociais. A partir de meados dos anos de 1980, nos Estados Unidos, surge um movimento que reivindicava os direitos de participação na sociedade das pessoas com deficiência, entre eles o direito a educação na rede regular de ensino. O movimento defendia o fim das restrições impostas pelas instituições segregadas, pelas escolas especiais e pelas classes especiais, bem como o direito a educação pública gratuita a todas as crianças, independentemente de qualquer deficiência, no ambiente menos restritivo possível (STAINBACK e STAINBACK, 1999). No mesmo período, em países como Alemanha e Espanha, entre outros, este movimento também já despontava tomando força, então, discussões relativas à Educação Inclusiva, bem como à escola inclusiva.

Na década de 1990 as ideias disseminaram-se pelo mundo. Vários encontros, congressos e eventos em educação deram origem a documentos internacionais e nacionais, elaborados com a finalidade de garantir direitos relativos a Inclusão Educacional de pessoas com deficiência, bem como daquelas que historicamente foram excluídas dos processos educacionais desenvolvidos nos sistemas regulares de ensino. “No final do século XX, tais discussões adquiriram corpo e se inseriram na pauta da maior parte das discussões internacionais sobre educação e deficiência, tendo na conferência de Salamanca (UNESCO, 1994) um de seus momentos mais importantes” (SANTOS, 2006 p.45).

Dentre os documentos oriundos desse processo histórico, damos destaque a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) enquanto documentos que se tornaram referência para a construção de políticas educacionais ditas inclusivas nos países que assumiram os princípios apresentados nestas declarações internacionais, bem como disseminaram, de maneira oficial, princípios para uma educação inclusiva.

Em 1990, em Jomtiem, acontece a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, evento que trazia em seu bojo a ideia de que a pobreza e a miséria verificadas no mundo atual são produtos, em grande parte, da falta de conhecimento das pessoas a respeito de seus deveres e direitos, e acreditando ainda que a própria falta deste direito básico que é o da educação (e do acesso à informação) constitui fonte de injustiça social (SANTOS, 2000). Da referida conferência resultou a Declaração de Educação para Todos, aprovada nesta mesma data, construída visando-se a garantia do direito de Educação a todas as pessoas dos países signatários.

A partir de uma visão de que a Educação, além de direito fundamental, também poderá contribuir para o progresso pessoal e social dos habitantes dos países, a declaração trouxe como enfoque a universalização do acesso à Educação e a promoção da equidade, concentrando a atenção na aprendizagem, na ampliação dos meios e raio de ação da educação básica. Desta forma, a educação básica deveria ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, primando-se pela qualidade da educação e tomando-se medidas efetivas para a redução das desigualdades.

Promover a redução das desigualdades é uma constante presente no documento ora citado, que enfatiza a não discriminação de grupos excluídos como: pobres, meninos e meninas de rua ou trabalhadores, a população de periferias urbanas ou zonas rurais; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; pessoas com deficiência, dando-se atenção às necessidades básicas de aprendizagem destes grupos(UNESCO, 1990). Em relação as necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, o documento explicita que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação das pessoas que apresentem qualquer tipo de deficiência como parte integrante dos sistemas educativos.

Os países que adotaram a Declaração como plataforma de base de suas políticas educacionais, comprometeram-se em implementar políticas que possibilitassem o acesso à educação a todos, bem como reduzissem as desigualdades de acesso, aprendizagem e qualquer forma de discriminação. Dentre estes países elenca-se o Brasil.

No ano de 1994, na Espanha, é aprovada a Declaração de Salamanca, documento que trata dos princípios, políticas e práticas em educação especial, tendo como objetivo “promover a educação para todos analisando as mudanças políticas fundamentais necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atenderem a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidade especial” (CARVALHO, 2004 p.77).

A Declaração de Salamanca vem propor uma substituição do conceito de Integração pelo da Inclusão, quando afirma o direito de toda criança à Educação, ao respeito às características individuais e à diversidade, ao acesso à escola regular e a uma “pedagogia centrada na criança”, que possa satisfazer a suas necessidades (UNESCO, 1994). O respeito a tais direitos constitui o que a declaração chama de uma “orientação Inclusiva”, capaz de combater a discriminação e promover uma educação efetiva (SANTOS, 2006 p. 45).

A declaração de Salamanca impulsionou uma série de modificações e adequações nos sistemas de ensino de diversos países do mundo, visto que a partir da mesma são criadas uma série de outras regulamentações oficiais, leis, políticas e propostas cujo enfoque são a promoção de princípios e ações para tornarem os sistemas educacionais inclusivos. Essas

medidas repercutem, de maneira determinante, no processo de difusão e discussão dos princípios que colocaram em questão as políticas e práticas de inclusão educacional.

O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel chave no desenvolvimento das escolas inclusivas é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 41).

Em 2006 é aprovada a Convenção Internacional sobre os Direitos da pessoa com deficiência, um tratado internacional de direitos humanos, aprovado na Assembleia Geral da ONU, em 13 de dezembro do presente ano e assinado pelo Brasil em 30 de março de 2007. Entrou em vigor no Brasil, com seu protocolo facultativo, em 3 de maio de 2008, após ter sido ratificado por 20 (vinte) países membros das Nações Unidas. Em 2009, através do decreto nº6949/2009 a convenção foi adotada no país como regulamentação legal para a garantia de direitos da pessoa com deficiência. Dentre os princípios gerais firmados pela Convenção em seu artigo 3 estão:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

Em relação a educação a convenção enfatiza que os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Ainda segundo a referida convenção para garantir o direito a educação deverá ser assegurado também que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, que as mesmas possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; que adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; que as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação e medidas de apoio individualizadas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (Decreto nº 6949/2009 art. 24).

Os acordos internacionais relativos aos direitos da pessoa com deficiência, elaborados nos anos de 1990 e início dos anos 2000 foram mola propulsora para adoção em nível mundial das ideias de uma educação inclusiva. Para Kassir (2011) a disseminação das ideias em torno da educação inclusiva pode ser atribuída a pelo menos três aspectos. Em primeiro lugar a mudanças ocorridas no cenário mundial após a segunda guerra mundial, no que se refere ao atendimento a pessoa com deficiência. Para a autora houve uma preocupação com as pessoas que adquiriram deficiências em decorrência dos conflitos bélicos, de modo que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) apresentou, nesse período, entre suas preocupações a garantia de emprego para os mutilados de guerra e indenizações. Além disto, o fato de em vários países como, por exemplo, Alemanha, Estados Unidos, nos anos de 1970 e Espanha, em 1980 efetivarem a experiência da matrícula de crianças com deficiências em salas de aula comum.

Um segundo aspecto relaciona-se ao movimento de pessoas com deficiências ou de pais e profissionais ligados a elas que, principalmente a partir da década de 1950 passam a lutar pela garantia de direitos fundamentais, dos quais se inclui o direito a educação nos sistemas regulares. Essas instituições passaram a se *internacionalizar*, articulando-se através de redes de informação e de colaboração, com a formação de ligas, congressos, associações, entre outros. Por fim, a interferência das convenções internacionais nas políticas

desenvolvidas nos países signatários das mesmas, dos quais inclui-se o Brasil. Neste sentido, assevera a autora que a influência das convenções internacionais diz respeito “ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais. Nesse processo, as nações têm suas ações reguladas – em certa medida – pelas agências multilaterais” (KASSAR, 2011 p. 47-48).

No Brasil podemos observar que toda essa movimentação em torno da educação inclusiva, estimulada a partir de ações externas, seja de movimentos sociais ou de convenções internacionais, influenciou a construção de várias leis, documentos oficiais e políticas direcionadas às pessoas em situação de deficiência. A redemocratização do Brasil na década de 1980 teve sua representação maior na aprovação da Constituição federal em 1988. Nela foram assegurados direitos sociais, dos quais, destacamos o direito de todos à educação, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988 art.205).

Dentre os vários dispositivos aprovados na Carta Magna, referentes aos direitos da pessoa em situação de deficiência, encontramos alguns que se direcionam especificamente ao campo educacional conforme expresso no Inciso III, do Artigo 208, que define como dever do estado “o atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência*, preferencialmente na rede regular de ensino”(BRASIL, 1988). Este dispositivo foi primordial para que tomasse vulto a luta pela ampliação do acesso, permanência e qualidade na educação das pessoas em situação de deficiência.

Em 1996 é aprovada a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) regulamentando, assim, as medidas para um atendimento educacional especializado das pessoas em situação de deficiência no sistema regular de ensino. Em seu artigo 58 a LDBN define como educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas Habilidades superdotação. Ainda neste artigo vemos a determinação de que, no caso de necessidade, haverá serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da clientela da educação especial. Esse atendimento somente será feito em classes, escola ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes

comuns de ensino regular (BRASIL, 1996 parágrafo 1º e 2º). Caberá, portanto, aos sistemas de ensino assegurarem aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996 art.59, Inciso I).

Em 2001 o governo brasileiro instituiu através da resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB Nº 2/2001 as Diretrizes para a Educação Especial. Nelas se expressam medidas a serem implementadas nos sistemas de ensino da educação básica a fim de tornar a escola regular um espaço inclusivo para todos os estudantes. Para isso, nos sistemas de ensino, será assegurado, aos estudantes que necessitem, adaptações de acesso ao currículo, bem como aos elementos curriculares, garantindo desta forma as condições para o sucesso escolar de todos os estudantes.

As regulamentações educacionais Brasileiras, portanto, definem que os sistemas de ensino deverão garantir o acesso e permanência de todos os estudantes na escola, inclusive aqueles em situação de deficiência. Para isso deverá ser assegurado aos mesmos o direito a matrícula na rede regular de ensino, condições de acesso e permanência, atendimento educacional especializado em todos os níveis e modalidades da educação.

Nesta linha de construção de sistemas educacionais inclusivos, em 1998, já havia o Ministério da Educação publicado a versão final dos “Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares”³ visando, assim, consubstanciar a incorporação do aprendiz em situação de deficiência, à dinâmica pedagógica do ensino regular, enfatizando a noção de que as instituições é que deverão se adequar as necessidades educativas dos estudantes criando contextos educacionais capazes de ensinar a todos.

O documento assumiu um caráter orientador relativo ao processo de efetivação de um currículo inclusivo nas escolas regulares através da indicação de medidas a serem implementadas nos processos de ensino, na adequação das instituições e nas práticas desenvolvidas nas escolas. Segundo o mesmo, adaptações curriculares refere-se à efetivação

3

Neste trabalho denominaremos o referido caderno dos Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações curriculares estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais como PCN adaptações curriculares.

da proposta de Inclusão educacional no âmbito dos currículos desenvolvidos nos sistemas de ensino, bem como visa favorecer a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, a partir de ações de flexibilização curricular. Nele expressa-se que adaptações curriculares são caminhos que a escola disporá para tornar o currículo desenvolvido na mesma acessível a todos, independentemente de suas características físicas, biológicas, psicológicas, intelectuais, emocionais, sociais e de aprendizagem.

Os PCN Adaptações Curriculares (1998, 2000) evidenciam a visão oficializada de que a questão curricular, no âmbito de sistemas educacionais inclusivos, será tratada a partir da implementação de adaptações curriculares. Na visão difundida nos referidos documentos adaptação curricular será uma tarefa constante de sistemas de ensino, instituições e professores na direção da promoção da inclusão educacional dos estudantes. Estes agentes deverão, portanto, prever e prover na organização das instituições educacionais oportunidades curriculares que melhor se adaptem aos estudantes em seus diferentes interesses e capacidades.

A partir deste ponto traçaremos os direcionamentos que orientaram a delimitação de nossa pesquisa. Começamos justificando o motivo pelo qual utilizamos neste trabalho o documento dos PCN Adaptações Curriculares (1998, 2000) que datam de períodos anteriores da atual política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008), das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação especial na educação básica (2001), bem como da Convenção dos Direitos da pessoa com deficiência (2009). Nossa intenção de pesquisa pulsava na direção de observar e analisar a questão da inclusão da pessoa em situação de deficiência no aspecto curricular. Assim, precisávamos delimitar como a questão era tratada nos documentos oficiais brasileiros, em outras palavras, quais eram as orientações oficiais que a legislação brasileira emitia aos sistemas de ensino a respeito do tema. Essas orientações encontramos, de maneira mais específica, nos Parâmetros Curriculares citados anteriormente, por isso nossa opção por utilizá-los neste trabalho, por entendermos que o mesmo está inserido na trama de todo o arcabouço legal elaborado para implementar políticas educacionais ditas inclusivas no país.

O termo *Adaptação* pode ser encontrado no decreto nº6949/2009, que trata da convenção dos direitos da pessoa com deficiência, em seu art.24 cap.2 alínea c quando aborda

que os estados partes garantirão que *adaptações razoáveis* de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas. Entretanto, não fica claro no documento o significado do termo “*adaptações razoáveis*”. Do que se trata? Essas adaptações se darão em todos os aspectos, inclusive nos currículos escolares? Fica a dúvida ao lermos a normativa. Na LDBN nº 9394/96 fica expresso que os sistemas de ensino garantirão aos estudantes em situação de deficiência currículos adequados as suas necessidades individuais, contudo não fica evidente de que maneira essa adequação poderá ser efetivada. Nas Diretrizes Curriculares para a educação especial na educação básica em seu art. 8º inciso III evidencia-se que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns 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. O tema adaptações curriculares, como podemos ver, é expresso nas regulamentações legais enquanto medida a ser praticada pelos sistemas de ensino. Desta forma, os PCN adaptações curriculares (1998, 2000), ainda hoje, poderão ser um direcionamento no sentido de compreendermos a visão oficializada pelo poder público sobre a questão, tendo em vista que os referidos PCN tem um caráter orientador, que procura definir, conceituar e instrumentalizar os sistemas de ensino para a efetivação de processos de inclusão educacional no âmbito curricular, tornando oportuno analisarmos o referido documento para buscarmos subsídios que auxiliassem na compreensão do conceito de adaptações curriculares. Dito isto, tornam-se importantes algumas delimitações.

Se nesta pesquisa vamos tratar de forma mais ampla de processos inclusivos é pertinente explicitarmos breve conceito sobre Inclusão e Educação Inclusiva. Ao analisar sobre inclusão escolar de pessoas em situação de deficiência pensamos sobre o assunto como um fenômeno histórico, isto é, que se faz no interior de uma realidade concreta, simultaneamente a transformações nos diferentes âmbitos do viver do homem, como as econômicas, sociais, políticas, ideológicas, etc (PERIOTO, 2003).

Portanto, a discussão sobre a inclusão deve ser feita na sua interface com a exclusão social – na sua contraditoriedade, e não negação – num movimento

que compreende, para além de análises centradas em aspectos sociológicos, pedagógicos, sociais, legais e outros, a articulação destes com outras múltiplas dimensões: a económica, a política, a social, a individual, a relacional, a subjetiva, etc., não se entendendo nenhuma delas, sozinha, como a determinação principal (PERIOTO, 2003 p.52).

Ainda segundo Periotto (Ibid) sob o aspecto epistemológico, a inclusão precisa ser considerada como um processo vasto, abrangente, complexo, e como devendo expressar, para diferentes categorias excluídas a reconstrução do vínculo social rompido, causador da separação social, da sensação de não pertencimento; do sentimento de desigual, de não ser semelhante; de excluído não só da participação dos bens, mas da partilha com o outro. Ainda segundo a referida autora uma interpretação dialética da relação inclusão exclusão permite a compreensão da inclusão não como negação da exclusão social, mas como fenómeno idêntico a ela, como estando nela contido; inclusão e exclusão são processos históricos e gestados em acordo com a ordem social vigente; constituem-se, pois, como mecanismos de legitimação da também contraditória relação igualdade/desigualdade. Nesta perspectiva, a discussão em torno da inclusão também reflete as contradições existentes em uma sociedade capitalista globalizada, marcada pela exploração, pela segregação, por uma falsa garantia de igualdade, visto que as estruturas da sociedade excludente pouco são questionadas. É preciso se colocar em evidência que teremos que incluir até quando e onde houver exclusão, se a sociedade não sofre alteração nas formas de exclusão sempre haverá necessidade de promovermos inclusão, por isso o meio social é o ponto central, onde as transformações deverão ocorrer.

Falar em inclusão nos remete a pensar não apenas no aspecto educacional, mas principalmente social, já que se vislumbra a construção de uma sociedade onde se possibilite a todos condições de igualdade de acesso aos bens culturais, participação e garantia de direitos. Segundo Sasaki (2010) a Inclusão tem como princípios a aceitação das diferenças individuais, a valorização da pessoa humana, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. Contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas.

Ao transpormos o foco para o aspecto educacional passaremos a delimitar também uma educação pautada nestes princípios, o que caracterizaremos como uma Educação

Inclusiva. Carvalho (2004) defende que educação inclusiva deve ser compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente.

O que se pretende por meio de uma Educação dita Inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos estudantes, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que se deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola (CARVALHO, 2004 p. 73).

Para Stainback (1999) ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural, em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades dos estudantes são satisfeitas.

A partir do que expressam os PCN Adaptações Curriculares (1998), uma proposta de educação inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, permitirá ao estudante em situação de deficiência fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros estudantes, mesmo que de modos diferentes, cabendo as instituições fazerem as necessárias adaptações. Assim, a escola Inclusiva, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC/SEESP, 2001), implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude de professores e estudantes ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas.

As conceituações ora citadas, ressaltando-se suas diferenciações, expressam as contradições que cercam o tema inclusão educacional, pois ao mesmo tempo que apontam no sentido de que as instituições e a sociedade é que deverão se adequar para promoverem a inclusão de todos, reconhecendo a diferença humana, buscando a equiparação de oportunidades e a garantia de direitos a todas as pessoas, independentemente de suas condições e necessidades, também evidenciam um certo silenciamento quanto aos fatores que causam a exclusão de grupos minoritários, bem como a extrema responsabilização da escola na promoção da inclusão educacional.

No Brasil, em especial a partir de políticas públicas educacionais implementadas desde os anos 2000, passou-se a vislumbrar um sistema educacional inclusivo como aquele que tem na escola regular seu lócus, visto que todos os estudantes serão matriculados prioritariamente no sistema regular de ensino, inclusive estudantes em situação de deficiência, que até então tinham matrícula prioritária nas instituições de ensino especializadas. Assim, as políticas educacionais brasileiras indicam “educação inclusiva como perspectiva educacional que pretende agregar em uma mesma escola sujeitos que pertenciam a lógicas institucionais distintas – a escola especial para os alunos considerados deficientes, e a escola comum para os tidos como normais” (RAHME, 2013 p.98). Visto desse modo a escola regular, então, estará sujeita a modificações no âmbito da sua organização física, pedagógica e administrativa para dar resposta ao que a ela se coloca quanto a promoção da inclusão educacional de todos nela inseridos.

No que se refere ao aspecto da estrutura física das escolas, quando se trata de promover a inclusão de todos, é primordial tornar os espaços acessíveis, onde todos possam exercer com autonomia e independência seu direito de ir e vir, bem como ter assegurado o direito de acesso ao conhecimento escolar. Em relação aos aspectos pedagógicos, os questionamentos relativos a forma excludente como a escola se estruturou serão o ponto de partida para modificações na organização curricular, nos tempos e modos de aprendizagem, no planejamento e nos processos de ensino que estejam orientados não a um modelo ideal de pessoa, mas para as pessoas com todas suas diferenciações. Por último e não menos importante está o aspecto administrativo, que vale ressaltar não é tarefa apenas da escola, que visa garantir os meios e recursos necessários para transformar a escola regular em uma escola inclusiva.

Diante deste cenário colocado à escola regular na tarefa de tornar-se inclusiva um aspecto em especial nos despertou a atenção. Como a escola regular tem compreendido e efetivado as mudanças indicadas por regulamentações legais e políticas educacionais brasileiras que assumem uma perspectiva dita inclusiva, que vão desde receber estudantes que até pouco tempo eram assistidos exclusivamente pelo ensino especializado, até modificações profundas nos modos de pensar e fazer os processos de ensino, de planejamento, de organização curricular? Em meio as novas tarefas que se apresentam a

escola inclusiva, nos moldes do que colocam as regulamentações e políticas brasileiras, vários pontos polêmicos e contraditórios evidenciam-se, entre eles, destacamos a questão a respeito do currículo para uma escola inclusiva, haja vista que no Brasil optou-se por adotar os princípios e procedimentos de adaptações curriculares quando da inclusão de estudantes em situação de deficiência em turmas de ensino regular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da educação especial, em seu artº 15, estabelecem que a organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos sistemas de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as condições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes. Partindo do princípio de que todo estudante deverá ter acesso ao currículo da educação básica, independentemente de suas peculiaridades individuais, as adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. São respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer todos os estudantes. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com *necessidades educacionais especiais*. Não se propõe unicamente um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação (BRASIL, 1998).

Segundo os PCN (BRASIL, 2000), adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o estudante deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o estudante, inclusive o estudante com *necessidades educacionais especiais*, permitindo o acesso ao currículo; participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais no processo de elaboração do Plano municipal de educação, no projeto pedagógico da unidade escolar e no plano de ensino do professor. Estas adaptações curriculares, ainda segundo os referidos PCN, se categorizam em adaptações significativas, também denominadas de adaptações curriculares de grande porte, que são aquelas que ocorrem no nível do plano municipal de educação, do projeto político pedagógico da escola e

do plano de ensino se constituindo enquanto competência das secretarias de educação, das direções escolares a garantia de sua implementação; bem como adaptações não significativas, denominadas como adaptações curriculares de pequeno porte que são adaptações relacionadas a ação docente seja nos processos de ensino, no planejamento das atividades, dos objetivos e do processo de avaliação.

A orientação oficial divulgada através dos PCN Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998, 2000) deixa evidente que as escolas brasileiras deverão ter como direcionamento a promoção do acesso ao currículo a todos os estudantes, em especial aqueles que apresentem qualquer limitação temporária ou permanente de ordem física, psicológica, sensorial, intelectual, social, entre outras. Para isto, as escolas planejarão ações de adequação do currículo às necessidades de cada estudante, bem como de ajuste e adequação dos espaços e ambientes, tornando-os acessíveis a todos, flexibilizando procedimentos de ensino, avaliação e planejamento. Em suma, essas medidas visam possibilitar a inclusão educacional destes estudantes nos sistemas de ensino regular.

Diante do exposto tornou-se importante para nós pensarmos sobre como os sistemas de ensino regular têm promovido o acesso e permanência na escola da pessoa em situação de deficiência. Delimitamos, portanto, neste trabalho investigar sobre o processo de implementação de adaptações curriculares de grande porte em escolas públicas no município de Belém e sua relação com a inclusão educacional dos estudantes em situação de deficiência no que se refere ao acesso ao currículo. Considerando que na visão oficializada pelos PCN (BRASIL, 1998) as adaptações curriculares assumem a função de possibilitar o acesso ao currículo as pessoas em situação de deficiência, tornou-se pertinente problematizar até que ponto a efetivação de adaptações curriculares resultará em um currículo da escola regular inclusivo e ainda se escolas regulares utilizam do princípio da adaptação curricular para desenvolver um currículo pautado na promoção da inclusão. Estes questionamentos nos fizeram elencar enquanto objeto de estudo: A relação estabelecida entre o processo de implementação de adaptações curriculares de grande porte e a promoção da inclusão da pessoa em situação de deficiência em escolas públicas do município de Belém/PA.

A questão central que norteou o estudo assentou-se em saber: como escolas públicas do município de Belém/PA têm promovido adaptações curriculares de grande porte para responder as demandas da inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência?

Neste sentido procuramos compreender outras indagações relacionadas a este aspecto como: De acordo com as orientações oficiais brasileiras que adaptações curriculares de grande porte as escolas deveriam implementar para promoverem a inclusão e permanência na escola da pessoa em situação de deficiência? Como se posicionam os educadores que trabalham nas escolas públicas estudadas em relação a necessidade de promoção de adaptações curriculares para a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência?

Procurando compreender as referidas questões, o estudo teve como objetivo geral analisar se o processo de implementação de adaptações curriculares de grande porte contribui para a promoção da inclusão educacional, acesso e permanência da pessoa em situação de deficiência em escolas públicas do município de Belém/Pa. Enquanto objetivos específicos procuramos identificar, a partir das orientações propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como de outras regulamentações brasileiras, que adaptações curriculares de grande porte as escolas deveriam implementar para promoverem a inclusão da pessoa em situação de deficiência; problematizar sobre ações que escolas públicas do município de Belém/PA tem efetivado para garantir o acesso ao currículo e a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência; analisar sobre como se posicionam os educadores que trabalham nas escolas públicas estudadas em relação a necessidade de promoção de adaptações curriculares para a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência.

Em relação aos aspectos metodológicos, esta pesquisa se caracteriza enquanto uma pesquisa de abordagem qualitativa que definimos, segundo Oliveira (2013), como um estudo detalhado de um determinado fato, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade, visando buscar informações para explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa. Nesta perspectiva pesquisa qualitativa será

Um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica

em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas, análise de dados apresentados de forma descritiva (OLIVEIRA, 2013 p.37).

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes (MINAYO, 2013). A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. “Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados” (MINAYO, 2006 apud MINAYO 2013 p.22). A pesquisa qualitativa corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos processos e fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (KAURK, MANHÃES e MEDEIROS 2010 p.26).

Segundo Martins e Bicudo (1989 apud KAURK, MANHÃES e MEDEIROS 2010 p.27) “a pesquisa qualitativa lida com fenômenos [do grego *phainomenon*: aquilo que se mostra, que se manifesta] evento cujo sentido existe apenas num âmbito particular e subjetivo”.

Para Filho (2013) pesquisa qualitativa, cujo autor delimita como pesquisa interpretativa, concebe o homem como sujeito e ator. Enfatiza a centralidade do significado, considerando-o como produto da interação social. Entende a verdade como relativa, reconhece a mudança e aceita a teoria do conflito. Ainda segundo o mesmo autor na ótica da pesquisa qualitativa é impossível o investigador e o processo de pesquisa não influenciarem o que é investigado – como o instrumento não pode separar-se do que está sendo medido –, sendo este uma extensão do pesquisador e um fator na construção da realidade pesquisada. Em conclusão, a verdade é historicamente condicionada e se baseia na concordância social.

A partir dos direcionamentos explicitados acima delimitamos esta pesquisa de abordagem qualitativa tipo estudo de caso. “Definido como um estudo aprofundado a fim de

buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica” (OLIVEIRA, 2013 p.55). É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente (TRIVINOS, 1897).

Seja qual for o campo de interesse, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e detenham uma perspectiva holística e do mundo real – como nos estudos dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais, e a maturação das indústrias (YIN, 2015 p. 4).

Segundo Yin (2015) o estudo de caso é uma estratégia metodológica do tipo exploratório, descritivo e interpretativo, que trata da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos. Nesse sentido, segundo Oliveira (2013 p. 56), estudo de caso “é um método abrangente que permite se chegar a generalizações amplas baseadas em evidências e que facilita a compreensão da realidade”.

Nesta pesquisa optamos por adotar estudo de caso do tipo avaliativo, que segundo André (2005), caracteriza-se enquanto um caso ou um conjunto de casos estudados de forma profunda com o objetivo de fornecer ao pesquisador informações que o auxiliem a julgar méritos e valores de políticas, programas ou instituições. A realização de estudo de caso se mostrou pertinente na medida em que nos possibilitou focalizar no processo de implementação ou não implementação de adaptações curriculares de grande porte em escolas regulares, analisando a relação existente entre este processo e a promoção do acesso ao currículo, inclusão e permanência na escola da pessoa em situação de deficiência. Na pesquisa a que nos propomos realizar o estudo de caso nos deu subsídios para observar, pensar sobre e constatar as contradições existentes entre o que as regulamentações oficiais delimitam quanto ao currículo para uma escola inclusiva e a maneira como este currículo se configura em escolas nos sistemas de ensino regular. O estudo de caso amplia a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005 p. 18).

Elencamos como lócus de estudo desta pesquisa duas escolas da rede pública de Belém, no estado do Pará. Uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal, escola que aqui denominaremos de escola *Alegria* e uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública estadual, que nomearemos escola *Esperança*. A primeira localizada em bairro da periferia do município de Belém, a segunda em área central do referido município. Na quarta seção do presente trabalho detalharemos as caracterizações de cada instituição.

Neste estudo a coleta de dados se deu por pesquisa e análise documental, entrevistas com professores, coordenação pedagógica e gestores das escolas pesquisadas; observação nas escolas, em sala de aula e sala de recursos multifuncionais. Os dados coletados foram analisados por meio de análise de conteúdo; esta metodologia tem como principal característica a construção de inferências a partir da categorização das informações coletadas. A análise de conteúdo tem como recurso principal a mensagem da comunicação -seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental – que expressa um significado e um sentido que deverá ser interpretado, considerando-se as condições textuais, sob uma concepção crítica e dinâmica da linguagem com seus componentes cognitivos, afetivos, valorativos e ideológicos que dão significado ao objeto, conforme a perspectiva teórica do pesquisador em relação à proposta do estudo (FRANCO, 2003). Na quarta seção deste trabalho, daremos mais detalhes dos procedimentos adotados para a análise a partir deste método.

É direito de todas e todos o acesso à educação em igualdade de condições, os sistemas de ensino, portanto deverão prover a todos e todas as condições necessárias para um pleno desenvolvimento, para o acesso ao conhecimento, para o exercício da cidadania. Desta forma, a pessoa em situação de deficiência também deverá ter assistido o seu direito a educação em igualdade de condições, entretanto, possibilitar estas condições requer ações em aspectos como: adequação dos ambientes e espaços, pois é necessário se possibilitar o acesso às pessoas com mobilidade reduzida em virtude de deficiência; aquisição de mobiliário adequado às necessidades dos estudantes, por exemplo, aqueles com dificuldades e limitações motoras; adequação curricular, seja na proposta pedagógica das instituições, seja nas práticas de ensino, possibilitando a todos o acesso ao conhecimento segundo suas capacidades. Assim, estudar e pesquisar sobre a forma como os sistemas de ensino regular tem operacionalizado o

processo de Inclusão Educacional da pessoa em situação de deficiência é de suma importância para garantir o direito a educação com qualidade a essa pessoa, daí a importância social da pesquisa, analisar se efetivamente tem se garantido a pessoa em situação de deficiência o acesso e permanência, com qualidade, na escola de ensino regular conforme já prevê a legislação brasileira.

A pertinência acadêmica está na possibilidade de aprofundar estudo relativo a promoção de adaptações curriculares na escola de Educação básica. É urgente a necessidade de pensarmos sobre como as escolas de educação básica tem tratado a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência em termos de organização curricular e pedagógica, de projeto de formação e de garantia das aprendizagens de todos os estudantes nela inseridos. É importante sabermos as ações que escolas da rede regular têm efetivado visando garantir a aprendizagem, o acesso ao currículo a pessoa em situação de deficiência para a partir de então repensarmos formas de ampliar e/ou modificar ações pedagógicas, políticas e operacionais nas escolas.

Para nós, o estudo assume grande relevância tendo em vista nossa atuação profissional na rede pública de ensino na educação básica. Nossa trajetória enquanto professora atuando na educação especial tem sido regada pela militância, por assim dizer, em defesa de escolas inclusivas e na busca pelo aprofundamento de conhecimentos que nos permitam a concretização de práticas de ensino pautadas em princípios inclusivos. Enquanto pesquisamos, temos a oportunidade de rever nossa prática docente, reformular conhecimentos, aprimorar experiências, enfim, amadurecer no exercício da profissão docente.

Feita a presente introdução ao estudo, prosseguiremos com a apresentação do que o leitor encontrará neste trabalho.

Organizamos este trabalho em cinco seções, das quais a introdução, já exposta, constitui a primeira delas. Na segunda seção intitulada “A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO DE INCLUSÃO” faremos um detalhamento teórico de concepções, conhecimentos e regulações normativas relativas ao tema Inclusão e seus desdobramentos na educação escolar. Estará organizada em duas sub-seções nas quais apresentamos os resultados de nossos estudos sobre o modelo social de deficiência, modelo no qual delinea deficiência como uma experiência de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de

impedimentos. A deficiência não se resume aos impedimentos, pois é resultado negativo da inserção de um corpo com impedimentos em ambientes sociais pouco sensíveis à diversidade corporal das pessoas (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2010). Discutiremos, portanto, sobre o modelo social de deficiência, suas definições, já que neste trabalho optamos por utilizar a definição de deficiência a partir de seu modelo social. Trataremos, ainda, sobre o que é inclusão educacional e escolar, explicitando concepções e teorizações relacionadas a maneira como neste trabalho definimos o que se caracteriza enquanto inclusão educacional e escolar, bem como, sobre perspectivas para o currículo da educação básica permeada pelos processos de inclusão de estudantes em situação de deficiência.

Na seção três, “ADAPTAÇÕES CURRICULARES: DEFINIÇÃO E PROPOSIÇÕES OFICIAIS”, discorreremos sobre adaptações curriculares de grande e pequeno porte, segundo os conceitos expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como em outros documentos oficiais, dando ênfase as adaptações curriculares de grande porte e as implicações no processo de promoção da inclusão educacional e escolar da pessoa em situação de deficiência nos sistemas de ensino regular, analisando ainda os seus desdobramentos enquanto medida norteadora para a promoção do acesso ao currículo nas escolas regulares de Educação básica.

Na seção quatro “ADAPTAÇÕES CURRICULARES DE GRANDE PORTE E A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE BELÉM: UM ESTUDO DE CASO” apresentamos os resultados do estudo de caso realizado em duas escolas da rede pública do município de Belém-Pará, na qual visamos analisar como as referidas escolas têm promovido adaptações curriculares de grande porte para responder as demandas da inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência.

Na última seção apresentaremos nossas reflexões e considerações a respeito do estudo realizado, dos resultados obtidos e de sua importância para nossa trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO DE INCLUSÃO

2.1 Modelo Social de deficiência

A escola traz em suas raízes um modelo de ensino que classifica os estudantes de acordo com níveis de desenvolvimento, onde o foco é o quanto de conteúdo os mesmos assimilam. Pauta-se em formas de ensinar baseadas na uniformização de tempos e modos de aprendizagem, excluindo, desta forma, todos os que não se inserem nos modelos de ensino estabelecidos.

Muitos desafios se colocam para a escola na atualidade, entre eles o de repensar os modos de conceber o conhecimento escolar, rever a organização da escola nas delimitações de tempo, espaços de aprendizagem, avaliação, no processo de ensinar. Em suma, rever práticas alicerçadas na classificação, homogeneização e nos modos de aprender e ensinar.

O movimento em favor da Inclusão escolar é mundial, envolvendo países que defendem o direito de todas as crianças, jovens e adultos à Educação. A Inclusão denuncia o esgotamento das práticas das salas de aula comuns, com base no modelo transmissivo do conhecimento, na espera pelo estudante ideal, na padronização dos resultados esperados pela avaliação classificatória, no currículo organizado de forma disciplinar e universal, na repetência, na evasão, entre outros elementos das práticas escolares (MACHADO, 2013).

Não apenas a escola tende a se reformular com a influência de ideias e princípios inclusivos, mas também a própria sociedade, pois os olhares se voltam para as práticas de exclusão. A escola é constructo da ação de sujeitos imersos em uma sociedade e ao mesmo tempo que age no sentido de transformar os sujeitos que vivem em sociedade é da mesma forma constituída por esta sociedade. Isto nos possibilita dizer que se a eliminação de práticas de exclusão não partir de mudanças na sociedade, pouco ou quase nada se conseguirá fazer para eliminar práticas de exclusão na escola.

É urgente a necessidade do repensar a maneira como a sociedade têm visto a questão da exclusão e o que efetivamente têm feito para garantir a todos os direitos fundamentais. A escola é apenas uma das formas de promover a inclusão e de possibilitar mudanças, entretanto, por se constituir enquanto lugar de formação de sujeitos, de acesso ao

conhecimento, torna-se fundamental na propagação de princípios e práticas inclusivas, de garantia de um direito básico fundamental a todos, a educação formal.

O desafio posto para a escola em tempos de inclusão está em reverter a lógica da exclusão nos processos de escolarização, no estar de “fato e de direito” vivenciado as práticas educativas na escola, nos ambientes escolares, na organização pedagógica da escola, nos modos de ser de cada estudante em suas multifacetadas formas. Não dizemos que a escola precise apenas de adaptação ou readaptação para acolher a todos, mas de transformação para garantir a todos o direito a não discriminação.

Um ponto importante é pensarmos na forma como a deficiência é vista e definida. O modelo social de deficiência tem sido debatido desde meados da década de 1970, a partir de uma visão que trata a deficiência além do campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, uma simples expressão de uma lesão, transportando-a para o sentido de um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa considerada deficiente (DINIZ, 2007).

Segundo Diniz (2007) esse é um campo ainda pouco explorado no Brasil não apenas porque a deficiência ainda não se libertou da autoridade biomédica, com poucos cientistas sociais dedicando-se ao tema, mas principalmente porque a deficiência é considerada uma tragédia pessoal, e não uma questão de justiça social. “Convém dizer que deficiências e não deficiências só se tornam distinguíveis na experiência que constitui a própria sociedade. Isoladamente não se é deficiente” (FREITAS, 2013, p.41).

Não se é deficiente sem estar dentro de situações concretas nas quais sou avaliado em relação a execução de tarefas que outros executam, independentemente das particularidades que podem distinguir nossos corpos e nossos intelectos. Sou deficiente em relação à eficiência de outro na execução operacional do que quer que seja (Idem p.42)

Para McDermont e Varenne (1996 *apud* FREITAS, 2013 p.42) deficiência, em sentido antropológico, é uma imagem distorcida que se fragmenta nos repertórios analíticos da privação cultural, da diferença cultural ou simplesmente naquilo que os autores consideram

ser uma “Cultura da deficiência”. Freitas (2013) defende que a incapacidade é constantemente ressignificada constituindo-se, por oposição, em uma ideologia da capacidade. Por isso, a incapacidade deve ser vista em primeiro plano como parte das representações sobre a “legitimidade” da subordinação entre pessoas e só depois como conteúdo de uma experiência pessoal. Para o referido autor a noção de deficiência não se trata em primeiro plano de um atributo pessoal que alguns têm, trata-se da expressão da desvantagem que cada situação constrói para um corpo em relação a outro em dada circunstância.

Os estudos sobre o modelo social de deficiência iniciam no Reino Unido em meados de 1970 a partir da atuação política e intelectual de um grupo de estudiosos com deficiência física que questionaram o modelo médico de compreensão da deficiência. Modelo este que caracterizava deficiência como consequência natural da lesão em um corpo, e que a pessoa com deficiência deveria ser objeto de cuidados biomédicos. Diferentemente, o modelo social de deficiência expressava que deficiência não deveria ser entendida enquanto um problema individual, como uma “tragédia pessoal”, mas sim uma questão eminentemente social. A experiência da deficiência não era resultado das lesões, mas de um ambiente social hostil à diversidade. Tirando do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pela pessoa com deficiência, transferindo-a para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade (DINIZ, 2007).

O movimento teve como ideal disseminar a compreensão de que deficiência era uma experiência de opressão compartilhada por pessoas com diferentes tipos de lesão. Se para o modelo médico a deficiência era resultado da lesão, para o modelo social decorria dos arranjos sociais opressores a pessoa com lesão. Para o modelo médico a lesão levava à deficiência, enquanto que para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam a pessoa com lesão a experimentar a deficiência. A teoria da deficiência como opressão surge em meio a este processo de discussão pautando-se em cinco argumentos: a ênfase nas origens sociais da lesão; o reconhecimento das desvantagens sociais, econômicas, ambientais e psicológicas provocadas nas pessoas com lesão, bem como a resistência a tais desvantagens; o reconhecimento de que a origem social da lesão e as desvantagens sofridas pelos deficientes são produtos históricos e não resultado da natureza; o reconhecimento do valor da vida dos deficientes, mas também a crítica à produção social das lesões; a adoção de uma perspectiva

política capaz de garantir justiça aos deficientes. A proposta teórica do modelo social de compreender a deficiência como opressão ganhou força nos anos de 1980 dando margem a definição de deficiência como desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera as pessoas que têm lesões e as exclui das principais atividades da vida social.

Os primeiros teóricos do modelo social de deficiência tiveram forte influência do materialismo histórico, buscando explicar a opressão de corpos por meio de valores centrais do capitalismo, como a ideia de corpos produtivos e funcionais, visto que os corpos com impedimentos seriam inúteis à lógica produtiva em uma estrutura econômica pouco sensível a diversidade. Outras abordagens passaram a compor o campo dos estudos sobre deficiência, tais como abordagens feministas e culturalistas ampliando os debates sobre os sentidos da deficiência em culturas da normalidade.

A normalidade ora entendida como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento e adequação às normas sociais, foi desafiada pela compreensão de que deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas a opressão pelo corpo com variações de funcionamento. A deficiência traduz, portanto, a opressão ao corpo com impedimentos: o conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência deve ser entendido em termos políticos e não mais estritamente biomédicos (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2010 p.98).

O campo dos estudos sobre deficiência consolidou a compreensão da deficiência como desvantagem social, contrapondo a hegemonia discursiva do modelo biomédico de normalidade e patologia. O modelo social de deficiência ofereceu novos instrumentos para a transformação social ao desconstruir o modelo biomédico, até então vigente, e principalmente por colocar no centro da questão a necessidade urgente da garantia de direitos das pessoas com deficiência. A mudança de causalidade da deficiência do corpo para as estruturas sociais teve implicações em diversos aspectos. A autoridade dos recursos médicos e clínicos como alternativa única para o bem-estar das pessoas com deficiência foi questionada, mesmo que não se negasse a necessidade da existência destes recursos, mas a exclusividade nos processos de reabilitação e cura. O modelo social de deficiência deslocou o tema da deficiência dos espaços domésticos para a vida pública. A deficiência não é matéria de vida privada ou de

cuidados familiares, mas uma questão de justiça e de direitos. “Essa passagem simbólica da *casa* para a *rua* abalou vários pressupostos biomédicos sobre a deficiência. Afirmou-se, por exemplo, que deficiência não é anormalidade, não se resumindo ao estigma ou à vergonha pela diferença” (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2010 p. 104).

Para a compreensão do modelo social de deficiência, o corpo com impedimentos é aquele que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial, mas são as barreiras sociais, que ignoram esses corpos, que permitem a experiência da desigualdade, da opressão, que não está relacionada com os impedimentos, mas com o modo de vida excludente da sociedade. Este debate acadêmico e político trazido a partir das discussões do chamado modelo social de deficiência influenciou a redefinição do conceito de deficiência. A conceituação de deficiência adotada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (2006), é influenciada de maneira determinante pelas ideias disseminadas pelo modelo social de deficiência. Na Convenção vemos a definição de pessoas com deficiência como aquelas que apresentam impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena provocada pelas barreiras sociais. A partir de então, diversos países, dentre eles o Brasil, adotam a convenção, portanto, as políticas voltadas a garantia de direitos da pessoa em situação de deficiência, em amplitude internacional, passam a ter enquanto diretriz as definições do modelo social de deficiência.

Em 2001, a Organização Mundial da Saúde (OMS) revisou a classificação Internacional das deficiências, Incapacidades e Limitações para, de certa forma, coadunar com a lógica do modelo social de deficiência. Esta revisão resultou na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, chamada de CIF. A CIF surge, então, após um logo processo de reflexão sobre as potencialidades e os limites dos modelos biomédicos e social da deficiência. Em uma posição de diálogo entre os dois modelos, a proposta do documento é lançar um vocabulário biopsicossocial (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2010). A CIF confere destaque a funcionalidade, pensando a deficiência e a incapacidade não apenas como consequências de anormalidades, mas como determinadas pelo contexto físico, social e político, pelas diferentes atitudes frente a deficiência e pela

disponibilidade de serviços, de leis que garantam e assegurem direitos a todos (CARVALHO, 2012).

Observamos mais uma vez a influência do modelo social em definições sobre deficiência, agora em classificações internacionais desenvolvida pela organização precursora do modelo biomédico, a OMS. Torna-se inédito o fato de vermos uma classificação da OMS apontar fatores contextuais externos ao indivíduo provocando ou não a experiência da deficiência. A proposta de conceituação das deficiências e incapacidades, na CIF, vai além da doença, tem um enfoque social além do que médico. Isso, sem dúvida, implica em mudança de perspectiva em relação ao peso que as características pessoais têm na experiência da deficiência.

Na construção do imaginário social a respeito das incapacidades, essas análises têm um peso nada trivial, seja porque permitem o desenvolvimento de atitudes favoráveis à participação e à integração dessas pessoas na família, na escola, no trabalho e em outros espaços de convivência, seja porque acarretam novas orientações na formulação e implementação de políticas públicas (CARVALHO, 2012 p.39).

Em 2007, o Brasil assinou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assumindo, com isto, os princípios defendidos na mesma. Assim, a definição de deficiência que norteará as ações políticas do estado na garantia de direitos a este público, adota uma postura amparada no modelo biopsicossocial de deficiência, aos moldes do que coloca a convenção. Contudo, o que observamos na prática ainda são ações pautadas no modelo biomédico, na visão de deficiência enquanto algo fora do padrão da normalidade, bem como pouquíssimas ações de promoção de acessibilidade que reduzam ou eliminem as barreiras que excluem ou oprimem os corpos com impedimentos. É necessário, portanto, que além da visão conceitual as práticas e políticas, também sejam direcionadas por uma visão da deficiência enquanto condição de estar em desvantagem, em situação de deficiência, pois isto se traduz em que barreiras precisam ser removidas da sociedade. Barreiras que podem ser de ordem arquitetônica, na comunicação, nas atitudes e posturas de rejeição ou negação das pessoas em situação de deficiência.

Para retratar um pouco do que acabamos de destacar, vamos apresentar algumas ponderações feitas por Colin Barnes, um dos estudiosos percussores do modelo social de

deficiência, concedida em uma entrevista a Debora Diniz, estudiosa Brasileira que pesquisa sobre a temática, no ano de 2013. Debora Diniz questiona Barnes sobre como diferenciar a definição política de deficiência como *opressão social*, da teoria dos impedimentos como *tragédia pessoal*, que é ainda hegemônica no Brasil. Barnes (2013 p.239) esclarece que o modelo da *tragédia pessoal* entende a deficiência como questão individual, “O problema é seu, e é sua responsabilidade ajustar-se a uma sociedade construída em torno das necessidades de uma maioria mítica com o corpo perfeito”. Numa abordagem no modelo social se diria: “nós devemos mudar a maioria da sociedade, mudar a forma como a sociedade é organizada para aceitar a realidade da diferença humana” (BARNES, 2013 p.240). Consideramos a fala de Barnes (ibid) extremamente relevante para o momento vivido, em especial para a realidade brasileira. O estudioso reitera.

Não há dúvida, quer se queira admitir ou não, de que a deficiência hoje é amplamente reconhecida como uma questão sociopolítica. Os governos podem ignorar isso, entretanto, ao longo da minha vida... quando eu frequentava um colégio interno, a deficiência era um problema individual e as pessoas eram trancafiadas no Reino Unido. Isso mudou. O mundo reconheceu que a deficiência não se limita aos indivíduos, mas envolve a sociedade. A sociedade escolhe o que fazer para remediar. Mas não há dúvidas que as pessoas deficientes e as organizações das pessoas deficientes mudaram o mundo no sentido de que a deficiência hoje é reconhecida como uma questão sociopolítica, assim como um problema individual. O problema é que os governos escolhem focar em problemas individuais, uma vez que é mais fácil resolvê-los que mudar a sociedade (BARNES, 2013 p. 241)

Na referida entrevista Barnes deixa claro que as pessoas têm impedimentos, elas não necessariamente têm deficiência. A deficiência é imposta a elas por uma sociedade insensível. Ele discorda da conceituação biopsicossocial de deficiência proposto pela OMS, o CIF, pois segundo o mesmo

O modelo biopsicossocial da deficiência começa com biologia; depois fala da noção de psicologia -“biopsico”-; e social por último. Modelo biológico, psicológico, social da deficiência: o que isso lhes diz? O que vem primeiro? O biológico. E o argumento é que devemos focar em ambos – Biológico e Social-para resolver o problema da deficiência. Pois há alguma verdade nisso, porque precisamos nos concentrar nas causas dos problemas

biológicos, certo? Mas, nas mãos de políticos e analistas, é muito mais fácil focar no biológico que no social. A realidade da situação é que, desde meados dos anos 2000, isso é o que os governos têm feito. Eles aceitam o modelo biopsicossocial da deficiência, adiam grandes mudanças estruturais, que custariam dinheiro, e focam nos indivíduos (BARNES, 2013 p. 247).

Barnes (2013) toca em questões que se refletem na realidade Brasileira, pois é perceptível que as ações políticas no país têm se focado no indivíduo, enquanto que mudanças estruturais na sociedade são ainda incipientes. Ainda hoje vigora a ideia, mesmo que de forma implícita, de que o indivíduo com deficiência é o desajustado. Pouco se questiona sobre a estrutura social excludente, onde os espaços não proporcionam acessibilidades a todos.

Nas ruas, nos cinemas, órgãos públicos, supermercados e escolas as pessoas com mobilidade reduzida são impedidas de direito básico de ir e vir. Nas escolas o direito de acesso e permanência lhes são negados, visto que as escolas são espaços pensados e organizados para atender um público delimitado dentro de um padrão, inclusive padrão de aprendizagem. Estudantes com impedimentos de ordem intelectual, visual, física, motora, auditiva, entre outras, não fazem parte deste padrão, por isso mesmo encontram dificuldade para se inserirem e se tornarem partícipes neste espaço. A escola, no Brasil, se organiza centrada no estudante que vê, que ouve, que anda, que escreve, que aprende rápido. O estudante que foge a este padrão é colocado em segundo plano. Em outras palavras, a escola se prepara para receber o estudante padrão, igual e não o estudante singular, diferente, único.

Durante muito tempo, e ainda hoje podemos dizer, muitos estudantes em situação de deficiência tiveram experiências de insucesso na escola, onde o mérito da questão se centralizou na deficiência do estudante e não nas condições sociais, pedagógicas, curriculares e políticas. Mudar o foco do indivíduo para a sociedade é uma questão central, pois há que se repensar a estrutura social e propor mudanças na mesma para incluir a todos, em suas diferenças. Por isso, assumimos neste trabalho a concepção advinda do modelo social de deficiência, no qual a deficiência passa a ser percebida como uma experiência do sujeito, em uma dada sociedade, em vez da lesão que o inscreve na categoria de desviante. “Quando a diversidade humana é desconsiderada, as condições ambientais colocam as pessoas em situação de deficiência como incapacitadas, muito menos por suas características pessoais e,

muito mais pelas barreiras de toda ordem com que elas se deparam” (CARVALHO, 2012 p.35).

A pessoa com impedimentos está em situação de deficiência, pois há limitações e deficiências nas condições de vida oferecida pelas sociedades. O modelo social de conceituação da deficiência clama por uma reestruturação da sociedade onde as condições da organização social estejam pautadas no reconhecimento das características pessoais dos sujeitos, assim como no questionamento da produção da exclusão, eliminando-se qualquer tipo de relação em que os sujeitos experimentem a condição de deficiência.

2.2 Inclusão Educacional e escolar

Inclusão Educacional está relacionada com o acesso de todos e todas aos processos educativos formais existentes na sociedade. Neste estudo partiremos do princípio de que educação é vista como mediação no interior da prática social global. Como mediação, portanto, tem a função de possibilitar aos indivíduos incorporarem os elementos herdados de gerações anteriores seja: modo de produção, conhecimentos, entre outros, de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. A educação assume, portanto, a função de socialização do saber, produzido nas relações sociais, ou seja, na práxis social que é, portanto, histórica (SAVIANI, 2012).

Amparado em Saviani (2012) compreendemos que o conhecimento é instrumento de luta e emancipação, portanto, a escola enquanto espaço de divulgação e produção de conhecimento, assume função determinante na vida de todos os sujeitos. Os processos educativos devem não apenas possibilitar a apropriação de conhecimentos, mas também a construção de conhecimentos significativos, privilegiando uma visão histórica do conhecimento humano, mediante a captação do movimento objetivo do processo histórico, levando os sujeitos à compreensão dos fatores que determinam a construção da realidade social, com todos os seus conflitos e contradições.

“A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (SAVIANI, 2011 p.66). Além, disto, a escola assume uma importante tarefa no sentido de possibilitar aos sujeitos o acesso aos saberes

elaborados pela humanidade, que serão fundamentais no processo de compreensão da realidade histórica concreta, permitindo-lhes a identificação de situações de desigualdade, bem como a superação de tais situações.

Ainda sobre a escola Libâneo (2004) expressa que a mesma cumpre funções que não são providas por nenhuma outra instância, ou a de prover formação geral básica -capacidade de ler, escrever, formação científica, estética e ética, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, etc... e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. A escola fará, portanto, a síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada. Assim, ter acesso à escola e aos processos educativos nela desenvolvidos, se constitui enquanto direito de qualquer pessoa, direito inclusive assegurado pela legislação.

A legislação assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL art.205). A educação escolar, nos sistemas de ensino Brasileiro será ministrada visando garantir, entre outros princípios, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (Lei 9394/96 art.3 inciso I). Daremos destaque a este princípio, pois consideramos que este se constitui enquanto um dos meios de garantir a todas as pessoas o direito de estarem na escola e dela fazerem parte de maneira efetiva, usufruindo de todas as práticas nela existentes.

Isto pode parecer uma colocação desconexa, entretanto se voltarmos o olhar a como no Brasil se deu o acesso à educação escolar, veremos que nem sempre todas as pessoas tiveram assegurado o direito de estarem na escola, seja por questões de falta de oferta de educação pública, seja por questões de ordem econômica, já que nem todas as famílias tinham condições de subsidiarem a escolarização dos filhos, seja pela exclusão, velada ou não, de camadas da sociedade como: pobres, negros, mulheres, pessoas em situação de deficiência. Hoje o cenário é diferente, pois é responsabilidade dos governos efetivar medidas visando garantir o acesso e permanência a escola de todas as pessoas.

Quando se fala na garantia de acesso e permanência na escola da pessoa em situação de deficiência é importante destacar que várias medidas, que envolvem oferta de vagas, condições estruturais e físicas das escolas, qualificação dos profissionais, recursos financeiros, organização pedagógica e curricular que possibilite a aprendizagem de todos, independentemente de suas características individuais, deverão ser implementadas. Porém, nem sempre foi assim.

No Brasil até final da década de 1990 as pessoas em situação de deficiência eram inseridas em escolas “especiais”, em classes “especiais”, com currículos “especiais”. Assim, tínhamos o funcionamento de escolas diferenciadas, a escola de ensino regular e a escola de ensino especial, lugar da Educação Especial, voltado à pessoa em situação de deficiência. A escola regular, portanto, não era espaço vivenciado pela pessoa em situação de deficiência.

O movimento internacional, impulsionado a partir dos Estados Unidos e que se disseminou pelo mundo a partir de várias convenções, declarações e regulamentações internacionais e dos países, o qual requeria o direito da pessoa em situação de deficiência de estar na escola regular assim como qualquer pessoa, deu origem ao que ficou denominado de movimento pela inclusão educacional. Movimento que reivindicava, a vários grupos excluídos dos processos educativos desenvolvidos na escola, o direito de acesso e permanência na escola comum. Várias Regulamentações e documentos foram elaborados para subsidiar o processo de inclusão da pessoa em situação de deficiência na escola regular, em resposta a este movimento de reivindicação.

Dentre estes documentos vamos destacar aqueles que consideramos importantes no processo de disseminação e concretização do que podemos denominar de proposta de uma educação inclusiva, em especial no Brasil. Começamos pelas regulamentações nacionais que, cabe destacar, tiveram forte influência dos princípios e diretrizes expressos nos documentos internacionais.

A Constituição Federal de 1988 garante a educação enquanto direito de todos, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O Atendimento Educacional Especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino ao estudante com deficiência (Artigos, 205, 206, 208, Inciso III). Têm-se, a partir desta regulamentação, a garantia a todos os estudantes do direito de acesso ao ensino regular em

igualdades de condições, portanto, o lugar da escolarização da pessoa em situação de deficiência não será na escola especial, mas na escola regular, que deverá garantir ao mesmo o Atendimento educacional especializado. Assim, todo estudante passa a ter direito a matrícula no ensino regular e a escola tem o dever de matricular todos, não devendo discriminar qualquer pessoa em razão de uma deficiência ou sob qualquer outro pretexto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta a garantia de atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades; garantia, em seu Artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com *necessidades especiais*: - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades; - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

A política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, lançada em 2008, tornou-se um marco no sentido de enfatizar os princípios de uma educação dita inclusiva a serem efetivados nos sistemas de ensino. A referida política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A política prevê que os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais

de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

Quanto aos documentos internacionais, se tornaram marcos relativos a inclusão educacional escolar, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Estes documentos serviram de subsídios aos países no processo de formulação de regulamentações, bem como de políticas educacionais voltadas a promoção de uma educação para todos.

A Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) evidencia o propósito de assegurar a todas as crianças, jovens e adultos o direito a educação básica, partindo do princípio que é preciso universalizá-la, melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades, as formas de exclusão, discriminação e garantir a aprendizagem de todos. Quanto a Declaração de Salamanca (1994) trata, de maneira geral, sobre a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais nos sistemas regulares de ensino, demandando que os governos adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) reconhece o direito à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência. Consta que os estados partes deverão assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; - as pessoas com deficiência recebem o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena. É assegurado,

a partir dessa Convenção, o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular (UNESCO, 2006).

Os documentos e regulamentações apresentados foram determinantes para que nos sistemas de ensino no Brasil se adotasse a perspectiva inclusiva de garantir o acesso e permanência da pessoa em situação de deficiência, conforme expressa nos referidos documentos, seja por razões de identificação com a proposta de uma educação inclusiva, seja pela força de Lei.

Como resposta à diversidade de alunos, a “educação Inclusiva” tornou-se uma política aceita internacionalmente. Tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar, e melhorias nos programas. Contribuiu para um crescente consenso de que todas as crianças têm o direito a ser educadas em escolas regulares, independentemente de suas deficiências ou de suas necessidades educacionais especiais (PACHECO, 2012 p.34).

De fato, tornou-se questão de direito que a pessoa em situação de deficiência tenha como espaço de escolarização a escola regular. Os olhares se voltam, então, para ela.

A escola regular é o lugar de todos, lugar durante muito tempo inacessível a pessoa em situação de deficiência. Enquanto reflexo de uma sociedade desigual e excludente, a escola também produziu e ainda produz exclusão. Pacheco (2012) nos diz que para que se concretize a inclusão é indispensável a alteração do modo como muitas escolas estão organizadas. Será preciso interrogar práticas educativas dominantes e hegemônicas, reconfigurar a escola. Soares (2012 p.83) nos acrescenta que:

No que concerne à educação escolar de alunos com deficiência, revela-se a necessidade de superação das noções, ainda vigentes, de normalidade e deficiência, assim como da histórica (e política) dicotomia entre os campos comum e especial de ensino, como condição de uma ação escolar mais profícua frente a esses alunos, ação construída a partir do conhecimento e da relação entre modalidades de educação até pouco tempo atrás interditas (dependendo da especialização de cada um) e de uma posição crítica frente aos referenciais políticos e pedagógicos de um modelo educacional que objetiva a oferta de educação para todos.

O desafio posto a escola regular é receber e atender, indistintamente a todos. Os caminhos percorridos neste sentido têm se confrontado com o caráter eminentemente

excludente, segregado e conservador do ensino nela desenvolvido. A escola regular se estruturou a partir de uma visão idealizada de estudante, em um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes (MANTOAN, 2013). A escola não tem na pessoa os fundamentos de sua existência, quando nos preocupamos com o que nos homogeneiza perceberemos que, na escola, é o compromisso com o conteúdo curricular aplicado na mesma unidade de tempo e espaço o fator responsável pela demarcação de um limite intransponível a tudo que escapa das bordas da homogeneidade. A situação de quem está na escola a despeito de sua surdez, ou deficiência motora ou qualquer outra limitação torna-se desvantajosa no cenário em que todos são chamados a cumprir com os mesmos pré-requisitos as mesmas tarefas, com o mesmo tempo de execução (FREITAS, 2013).

A maneira como tem se efetivado a escolarização no Brasil tem dificultado o processo de inclusão educacional, como diria Freitas (2013) há muito mais empenho e diligência para resolver problemas de acessibilidade ou para discutir estratégias de reabilitação do que enfrentar o fato de que incluir demanda refazer a arte de escolarizar.

Por isso, ao mesmo tempo que se torna necessário reconhecer que a estrutura da escola precisa, de fato, mudar para incluir, também é necessário reconhecer que a presença dessas crianças e adolescentes, ainda que sejam permanentemente empurrados para fora, é uma presença que qualifica e transforma para melhor o relacionamento entre todos os protagonistas do cotidiano escolar (FREITAS, 2013 p.64).

A proposta da Educação inclusiva trazida à luz dos documentos, Convenções e determinações legais, mesmo com todas as controvérsias e contradições nela presentes, sem dúvida impulsiona um movimento que ressalta a necessidade urgente de repensarmos a escola para além das exclusões nela produzidas. Neste sentido, um ponto de partida é pensar na composição heterogênea do público presente na escola. Todos são diferentes dos outros, seja em suas características corporais, comportamentais, seja em suas experiências de vida, nas atitudes, nos estilos de aprendizagem, em seus interesses, seja nas motivações para aprender.

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, melhoria das condições de trabalho dos

educadores, maior participação das famílias e comunidade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação são alguns dos princípios para o que se denomina sistema educacional inclusivo. Tal sistema apresenta enquanto ideário o direito de todos à educação; direito à igualdade de oportunidades, “o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação” (CARVALHO, 2013 p. 81).

O processo de inclusão educacional deve envolver todos os que não têm acesso e ingresso às escolas, lá estão, mas acabam compondo nossas estatísticas de fracasso escolar; sofrem processos discriminatórios por sua etnia, gênero, crença religiosa, condição socioeconômica, além de outras causas. A busca de estratégias que permitam remover as barreiras para a aprendizagem, assim como, as barreiras arquitetônicas e de acesso ao currículo são medidas elementares para os sistemas educacionais ditos inclusivos.

A escola Inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens (SARTORETTO, 2013 p.78).

Segundo Carvalho (2012) a inclusão no espaço escolar além das ações de ensino-aprendizagem circunscritas à escola pressupõe mudanças em inúmeros aspectos, dentre os quais estão acessibilidade física e atitudinal; melhoria na formação de professores (inicial e continuada); revisão do papel político-social da escola, particularmente no mundo “globalizado”; previsão e provisão de recursos humanos, físicos, materiais e financeiros; valorização do magistério; vontade política para reverter as condições de funcionamento das escolas brasileiras e articulação entre as políticas públicas.

É preciso compreendermos que a escola está inserida em uma sociedade e que reflete, também, as contradições existentes nesta sociedade. Seria ingênuo de nossa parte pensarmos que a escola sozinha teria condições de sanar as questões de exclusão, ou de garantia de direitos. Antes de mais nada as práticas excludentes presentes na sociedade é que necessitam ser questionadas. A responsabilidade pela promoção da inclusão escolar não é

exclusivamente da escola, mas de ações conjuntas da sociedade, com destaque para os governos, cuja ação regulamentadora e principalmente financiadora é essencial para o processo.

A letra das leis, os textos teóricos, e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminação de qualquer natureza, acolham a todos (CARVALHO, 2013 p.79).

Assim, concretizar a escola como espaço inclusivo requer ação de todos, num movimento no qual a escola, os sujeitos envolvidos no processo educativo nela desenvolvido, reelabora, desconstrói e reconstrói concepções e práticas pautadas na homogeneização, no estabelecimento de padrões de normalidade do sujeito, que repensa suas práticas, de ensino, avaliativas, curriculares, pedagógicas, bem como de acessibilidade para transformar o espaço escolar um espaço preparado para receber a todos. Contudo, também é um movimento em que a sociedade questiona e supera as práticas de exclusão, estabelece relações de aceitação das diferenças, reconhece os direitos sociais, individuais e coletivos de todas as pessoas, em suas diferentes formas e características, bem como dos governos que deverão garantir todos esses direitos, através de ações e políticas efetivas.

Não basta que a retórica sobre a inclusão seja estabelecida enquanto diretriz dos sistemas de ensino no Brasil, as Leis e regulamentações cumprem este papel de certa maneira ao seguir as recomendações internacionais, entretanto é necessário que os princípios se convertam em ações efetivas nas práticas, nos espaços, nas escolas. Não é apenas a inserção de estudantes em situação de deficiência nas escolas regulares que as farão inclusivas, mas há que se possibilitar condições seja de estrutura física das escolas, de qualificação dos profissionais, de redes de apoio, de recursos financeiros para aquisição de equipamentos, materiais, recursos pedagógicos, para contratação de profissionais como cuidadores, intérpretes, garantia de atendimento educacional especializado, para que seja garantida a permanência com sucesso deste público. Que a pessoa em situação de deficiência não esteja

apenas “de corpo presente” na escola, mas que efetivamente se inclua nos processos educativos nela desenvolvidos.

Por sua importância na superação de processos discriminatórios e excludentes a escola regular ocupa lugar de destaque que, contudo, está longe de ser a única responsável por “solucionar os problemas”, “sozinha” dar conta do processo de transformação. A mobilização é coletiva onde as responsabilidades deverão ser compartilhadas entre escolas, governos e sociedade. A construção de sistemas educacionais inclusivos não é um caminhar sozinho e sim abranger, fazer parte, pertencer, caminhar juntos para eliminar todas as formas de exclusão.

3 ADAPTAÇÕES CURRICULARES: DEFINIÇÕES E PROPOSIÇÕES OFICIAIS.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência ratificada no Brasil por meio do decreto nº6949/2009 em seu artigo 24, que trata sobre o direito a Educação, evidencia que os estados partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Além de reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação a referida convenção também estabelece medidas para a realização desse direito, dentre as quais está a garantia de “Adaptações razoáveis” de acordo com as necessidades individuais (alínea c). Garantir um sistema educacional inclusivo será uma grande tarefa dos estados brasileiros, principalmente quando se fala em providenciar adaptações razoáveis nos sistemas de ensino voltadas as necessidades individuais das pessoas com deficiência. Compreender, portanto, em que consiste estas adaptações razoáveis é um primeiro passo.

Ao buscarmos entender sobre a questão e as regulamentações que temos no Brasil a respeito da efetivação de adaptações razoáveis nos sistemas de ensino observamos nas Diretrizes da Educação Especial para a Educação Básica, em seu art. 8 inciso III, que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns 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. Neste aspecto os termos flexibilizações e adaptações curriculares chamam nossa atenção, visto que são apontados como medidas para possibilitar o acesso ao currículo da escola regular a pessoa em situação de deficiência. Assim, compreender o que são flexibilizações e adaptações curriculares na visão oficial tornou-se importante para nós.

Na procura por definições oficializadas sobre o conceito de flexibilizações e adaptações curriculares nos deparamos com os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tratando especificamente sobre o tema adaptações curriculares. Nesse

documento são estabelecidas definições e proposições sobre o processo de implementação de adaptações curriculares nos sistemas de ensino. Como os PCN se constituem enquanto orientações oficiais do ministério da Educação aos sistemas de ensino eles se tornam, portanto, um direcionamento no entendimento sobre o que se caracteriza enquanto adaptações curriculares, o que nos levou a analisá-los neste estudo.

3.1 O que nos apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se constituem enquanto política Curricular adotada no Brasil desde meados dos anos de 1997. São documentos oficiais que assumem função referencial e orientadora para a Educação Básica de todo o país. Têm por objetivo garantir discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a organização curricular dos sistemas de ensino, bem como das instituições escolares.

Os Parâmetros trazem em seu bojo orientações pedagógicas, procedimentos de ensino, conhecimentos essenciais nas áreas de conhecimento do currículo nacional. O termo “parâmetro” visa dar ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no Brasil, são construídos referenciais nacionais que expressam os pontos comuns característicos (MANCIO, 2005). A noção de flexibilidade Curricular é constante nos documentos, embora se deixe evidente o objetivo de se manter um Currículo de base comum a todos os estados brasileiros, que será complementada com as orientações regionais e locais dos estados e municípios.

Para o MEC, órgão responsável pela sua elaboração e divulgação, tais referenciais não configuram um currículo homogêneo e impositivo, que se sobrepõe à diversidade social das diferentes regiões do país ou à autonomia de Estados e Municípios. Os PCN procuram anunciar que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, éticas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, a educação possa atuar no processo de construção da cidadania, tendo como princípio atingir o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos (MANCIO, 2005 p.28).

Em 1998, o MEC publicou os PCN ADAPTAÇÕES CURRICULARES ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. Documento que visa subsidiar o processo de promoção de

acesso ao currículo e inclusão educacional, nos sistemas de ensino, dos estudantes com necessidades educacionais especiais. No referido documento é expressa a noção de adaptação curricular, a ser desenvolvida nos sistemas de ensino brasileiro, como recurso utilizado para dar respostas apropriadas às necessidades especiais dos estudantes, em especial aos estudantes em situação de deficiência, no que se refere ao acesso dos mesmos ao currículo do ensino regular.

Nos PCN Adaptações Curriculares (BRASIL,1998) procedimentos de adaptações curriculares foram definidos como o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos estudantes. De maneira geral a proposta apresentada no referido documento se assenta em defender que as necessidades educativas especiais dos estudantes devem receber o tratamento curricular adequado mediante adaptações do projeto curricular básico à natureza e características destas necessidades, então o projeto curricular básico sempre estará sujeito a diversas adaptações em função das necessidades educacionais concretas dos alunos aos quais é aplicado (COLL, 2002).

Falar em adaptação curricular, conforme a visão oficializada nos PCN Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998) é tratar, especialmente, de um ponto estruturante do currículo para uma escola inclusiva. Currículo, que segundo o documento citado, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar, o que, como e quando avaliar, ferramenta básica de escolarização organizado para orientar, dentre outros, os diversos níveis de ensino e a ação docente. Destacamos, portanto, o caráter instrumental que o currículo assume nesta visão o que nos parece tentar reduzir questões de ordem maior como o processo de formação dos sujeitos a questões meramente metodológicas. Neste sentido, compreendemos que segundo Pedra (1997 apud MANCIO, 2005 p. 20) o currículo antes de ser entendido como uma questão técnica, deve ser percebido como uma modalidade de reinterpretção histórica de práticas e saberes que circulam no espaço escolar. O currículo, em uma perspectiva crítica, “é uma construção cultural que se faz na interface das relações políticas mais amplas com a prática” (CUNHA, 2011 p.580). Assim, poderá servir como afirmador de desigualdades e exclusão ou “respaldar o compromisso com uma prática

transformadora, comprometida com a justiça social, a luta contra as desigualdades, opressões e marginalizações” (CUNHA, 2011 p.581).

Acreditamos que a discussão sobre o currículo para uma escola inclusiva perpassará pela problematização do próprio currículo oficial da escola regular. Nos causa estranhamento o posicionamento expresso nas entrelinhas dos PCN Adaptações Curriculares (BRASIL,1998) de que será apenas suficiente adequar o currículo comum para promover a inclusão de todos se em sua essência este currículo tem suas bases em processos excludentes.

Ao analisarmos os PCN Adaptações curriculares (BRASIL, 1998), podemos constatar no mesmo a disseminação da ideia de que a característica básica de um currículo inclusivo é a sua flexibilidade. Um currículo que atenda à diversidade deve ser passível de adaptações tanto de objetivos específicos, quanto de metodologias de ensino, mantendo, porém, a base comum. Nesta perspectiva curricular a ênfase e a responsabilidade pela aprendizagem é deslocada do estudante e dirigida para os procedimentos de ensino. Ou seja, não é o estudante que tem que adaptar, geralmente sem condições para tal, sua forma de aprender ao ritmo do ensino, mas ao contrário, o ritmo e dinâmica do ensino que devem ser adaptados para permitir a participação e aprendizagem de todos os estudantes. Partindo do princípio de que todo estudante deverá ter acesso ao currículo da educação básica, independentemente de suas peculiaridades individuais,

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. São respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer todos os estudantes. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com necessidades especiais. Não se propõe unicamente um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os estudantes. (PCN ADAPTAÇÕES CURRICULARES, 1998 p.33).

As definições ora apresentadas evidenciam situações que merecem destaque. Primeiro, reconhecer que todos devem ter garantia de aprendizagem independente de suas peculiaridades e necessidades e que o currículo estará passível ao universo da diversidade dos estudantes é um passo importante na delineação de um currículo propenso a promover a inclusão. Entretanto, a ênfase na adequação dos procedimentos de ensino, objetivos e

metodologias acabam por indicar uma centralidade do papel da escola, em especial do professor, na promoção da inclusão. Silencia, por exemplo, no texto as necessárias mudanças que a sociedade precisará experimentar para tornar a escola um lugar de todos e o currículo a expressão das vozes de todos. Outro ponto marcante é que se fala nos PCN Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998) em adequar o currículo regular mantendo-se a base comum, mas não se reconhece que esse currículo regular talvez necessite ser modificado, pelo contrário, prega a noção de um currículo que em sua essência será mantido com algumas modificações apenas nos procedimentos e metodologias.

A Educação Inclusiva visa a reduzir todas as pressões que levam à exclusão e todas as desvalorizações atribuídas aos alunos, seja com base em sua incapacidade, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida e sexualidade. Entretanto, será que as sociedades e os sistemas de ensino estão preparados para realizar essa Educação Inclusiva? Será que as sociedades e sistemas educacionais modificaram suas concepções e atitudes no tratamento dado aos “alunos com deficiência” (SANTOS, 2002 p. 31)

Questionamentos como estes suscitados na citação acima são um ponto de partida quando se fala em um currículo inclusivo. Afinal, além do ajustamento das técnicas e metodologias de ensino é pulsante pensarmos sobre as concepções e atitudes em relação a pessoa em situação de deficiência ainda vigentes em nossa sociedade e nossas escolas que refletem na forma como o currículo é construído. “Falar em Educação Inclusiva, sem olhar a realidade social de exclusão, representa uma ingenuidade intelectual” (RODRIGUEZ *apud* SANTOS, 2002 p. 31). Então, antes de se adaptar o currículo escolar para incluir a todos na escola, conforme prevê as indicações dos PCN (BRASIL, 1998) é pertinente questionar se apenas a implementação de adaptações curriculares refletirá em um currículo inclusivo numa “realidade social que ora exclui parte da população, por questões sócio-econômicas, ora se propõe a incluir “alunos com deficiência”, que historicamente foram excluídos do sistema regular de ensino” (SANTOS, 2002 P. 32).

Na visão dos PCN (BRASIL, 1998) adaptações Curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que define o que o estudante deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são

mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o estudante, inclusive o estudante em situação de deficiência, permitindo o acesso ao currículo; participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais no processo de elaboração do Plano municipal de educação, no projeto pedagógico da unidade escolar e no plano de ensino do professor. O que deixa evidente que as responsabilidades na implementação destas ações serão compartilhadas por escolas, sistemas de ensino e a sociedade.

Neste sentido o documento PCN Adaptações Curriculares (1998) apresenta uma série de definições e orientações que se direcionam a implementação de ações voltadas a promoção da inclusão escolar, bem como de acessibilidade ao currículo, nos sistemas de ensino, para estudantes com necessidades educativas especiais. No referido documento as Adaptações curriculares são classificadas em Adaptações Curriculares significativas e Adaptações Curriculares não significativas, também nomeadas respectivamente como Adaptações Curriculares de Grande Porte e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte⁴.

3.1.1 Adaptações Curriculares de Pequeno Porte

As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte são consideradas modificações “menores” no currículo regular, realizadas no planejamento das atividades efetivadas pelo professor, constituem pequenos ajustes dentro do contexto de sala de aula (MEC/SEESP, 2000). Segundo as cartilhas Projeto Escola Viva, divulgadas pelo MEC/SEESP (2000), as Adaptações Curriculares de pequeno porte desdobram-se em:

a) Adaptações organizativas que dizem respeito à observação ao tipo de agrupamento de estudantes para a realização das atividades de ensino-aprendizagem; à organização didática da aula, propondo conteúdos e objetivos diversificados, para atender às suas necessidades especiais; disposição física de mobiliários, de materiais didáticos e de

4

Adotaremos neste trabalho a nomenclatura de Adaptações Curriculares de grande e pequeno porte, conforme expresso nas cartilhas “Projeto escola viva-garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola-Alunos com necessidades educacionais especiais” do Ministério da Educação ano 2000.

espaços disponíveis para trabalhos diversos; previsão de tempo diversificada para desenvolver os diferentes elementos do currículo na sala de aula.

b) Adaptações relativas aos objetivos e conteúdos realizadas através da priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores; de objetivos que enfatizem capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do estudante; pormenorização de conteúdos que requeiram processos gradativos de menor à maior complexidade das tarefas, reforço da aprendizagem; eliminação de conteúdos secundários para dar enfoque mais intensivo a conteúdos considerados básicos e essenciais no currículo.

c) Adaptações nas técnicas e instrumentos de avaliação. Aplicando procedimentos avaliativos diferenciados àqueles estudantes que apresentam necessidades especiais; Adaptações nos procedimentos didáticos e no processo de ensino-aprendizagem por meio da alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares, quando necessário, da modificação do nível de complexidade das atividades, bem como da adaptação de materiais utilizados nas atividades de ensino; Adaptações na temporalidade, alterando o tempo previsto para a realização de atividades ou conteúdos, tal como ao período para alcançar determinados objetivos.

3.1.2 Adaptações Curriculares de grande porte

Adaptações curriculares de grande porte são modificações mais profundas no currículo, já que requerem o envolvimento da instituição escolar como um todo (MEC/SEESP, 2000). Conforme as descrições do projeto Escola Viva (MEC/SEESP, 2000) Adaptações Curriculares de grande porte serão:

a) Adaptações relativas aos objetivos, estas adaptações sugerem decisões que modificam significativamente o planejamento quanto aos objetivos definidos, a eliminação de objetivos básicos, introdução de objetivos específicos alternativos e complementares acrescidos na programação pedagógica para suplementar necessidades específicas;

b) Adaptações relativas aos conteúdos básicos e essenciais do currículo. Prevendo-se a introdução de novos conteúdos não-previstos para os demais estudantes, mas essenciais

para alguns, em particular, bem como eliminação de conteúdos que, embora essenciais no currículo, sejam inviáveis de aquisição por parte do estudante;

c) Adaptações metodológicas que resultam em modificação expressiva no planejamento e na atuação docente. Representa a introdução de métodos muito específicos para atender às necessidades particulares do estudante;

d) Adaptações significativas na avaliação estão vinculadas às alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescentados ou eliminados. Determinam resultados que levam, ou não, à promoção do aluno evitando critérios que se assentem em habilidades que possam estar além das atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição do estudante;

e) Adaptações do tempo necessário para que o estudante adquira conhecimentos e habilidades que estão passíveis de aprendizagem, mas que dependem do ritmo próprio e tempo diferenciado para a aquisição. Essas medidas de ajuste na temporalidade podem resultar em um prolongamento significativo do tempo de escolarização do estudante, no parcelamento e sequenciação de objetivos e conteúdos.

As adaptações curriculares não deverão ocorrer somente em nível de sala de aula, muito menos é tarefa única do professor implementá-las. Elas ocorrerão no nível do projeto pedagógico das instituições, no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível do atendimento individual do estudante.

Em nível do projeto pedagógico das instituições escolares as adaptações priorizarão, principalmente, a organização escolar e a disponibilização de serviços de apoio. Propiciando as condições para que as demais adaptações que se façam necessárias possam também ser implementadas. Portanto, na proposta pedagógica da escola estará previsto a organização para o atendimento especializado, formas de avaliação diferenciadas, acompanhamento e articulação do trabalho pedagógico entre os diversos profissionais da instituição. Na proposta pedagógica se definirá os fundamentos da organização e estrutura escolar coerente com os propósitos de uma educação que inclua a todos no processo de aprendizagem.

As adaptações no nível do currículo são realizadas pelo professor e destinam-se, principalmente, à programação das atividades da sala de aula. Direccionam a organização e os procedimentos didático-pedagógicos e destacam a forma como se dará a organização temporal

dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreça a efetiva participação e integração do estudante, bem como a sua aprendizagem.

As adaptações curriculares a nível individualizado focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento individual do estudante através da definição do nível de competência curricular do mesmo, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem. As adaptações têm o currículo regular como referência básica, adotam formas progressivas de adequá-lo, norteando a organização do trabalho consoante com as necessidades do estudante.

O projeto Escola Viva (MEC/SEESP, 2000) explicita que a construção de um sistema educacional inclusivo é responsabilidade de toda a sociedade, contraditoriamente, delimita a competência de cada esfera quanto a esta tarefa. No que se refere a Educação o documento estabelece que é de competência e atribuição das instâncias político administrativas superiores a efetivação de Adaptações Curriculares de grande porte, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, burocrática, financeira, etc., quanto a efetivação de Adaptações Curriculares de pequeno porte é de competência e atribuição do professor sua efetivação, visto que se constituem em ajustes nas ações planejadas e desenvolvidas no contexto de sala de aula.

Neste estudo teremos como foco as adaptações curriculares de grande porte que, conforme a visão destacada pelo projeto Escola Viva, serão de competência das secretarias de educação e da direção das unidades escolares. Caberá a ambas a responsabilidade de mapear a população que será atendida pela rede escolar; Identificar as necessidades especiais presentes nessa população; Identificar as adaptações Curriculares de grande porte que devem ser providenciadas de forma a permitir o acesso e a participação de todos os estudantes no cotidiano escolar; planejar a implementação dessas adaptações, incluindo providências a serem tomadas a curto, médio e longo prazos; implementar as adaptações curriculares de grande porte que lhe são de atribuição e responsabilidade (MEC/SEESP, 2000).

Às direções das Unidades escolares cabe ainda permitir e prover suporte administrativo, técnico e científico para a flexibilização do processo de ensino, de modo a atender a diversidade; Adotar propostas curriculares diversificadas e abertas, em vez de adotar

concepções rígidas e homogeneizadoras do currículo; Flexibilizar a organização e o funcionamento da escola, de modo a atender a demanda diversificada dos estudantes; Viabilizar a atuação de professores especializados e de serviços de apoio para favorecer o processo educacional.

As Adaptações curriculares de grande porte visam propiciar a criação de condições físicas, ambientais e materiais ao estudante em sua unidade escolar; Adaptação do ambiente físico escolar; A aquisição do mobiliário específico necessário; A aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos; A adaptação de materiais de uso comum em sala de aula; A capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação. Além disto, ações como a decisão político administrativa sobre o número máximo de estudantes que uma sala de aula deve comportar para garantir um bom trabalho de ensino em uma classe inclusiva, bem como a definição da sistemática de trabalho cooperativo entre professores da educação especial e regular. As ações de adaptações curriculares de grande porte se direcionam no sentido de possibilitar o acesso ao currículo da escola regular aos estudantes com necessidades educacionais especiais, em particular o estudante em situação de deficiência.

3.2 Adaptações Curriculares de grande porte e o processo de promoção da inclusão educacional e escolar.

Educar é tarefa que requer comprometimento. O elemento norteador de qualquer processo educativo escolar no Brasil, seja ele inclusivo ou não, deve ser o de que o estudante atinja três objetivos indissociáveis: a formação para a cidadania, a preparação para o trabalho e o desenvolvimento pessoal (Lei nº 9394/96 art. 2º). Garantir o direito de todos a educação, o acesso e permanência na escola é tarefa também de toda a sociedade. Esta garantia de direitos só poderá ser subsidiada através de ações regulamentadoras, políticas, financeiras e operacionais que visem tornar a escola um lugar para todos e com todos.

A escola em muitas circunstâncias é um espaço inatingível para muitos, não estamos aqui nos baseando em outra coisa senão em nossa própria memória e vivência passada e presente, primeiro enquanto estudante e agora como docente. Em nossas escolas a começar pelas portas de entrada, que geralmente são tão estreitas que dificultam o acesso as

peessoas que necessitam usar cadeira de rodas, os pisos irregulares que nos colocam em situação de insegurança, os banheiros, em muitos casos, não adequados, rampas e sinalização tátil nas escolas são raridades. Quando se fala, entretanto, em currículo, ou melhor, acesso de todos ao currículo, a questão se torna polêmica.

Como possibilitar o acesso ao currículo a estudantes que não escrevem, ou que não conseguem aprender a escrever, em um modelo educacional onde prevalece a escrita? Como avaliar o estudante que não escreve, que não fala, que tem dificuldades em apreender uma infinidade de conhecimentos em virtude de uma limitação intelectual? O Currículo precisaria assumir o caráter de emancipação dos sujeitos e não de exclusão, voltar, portanto, o olhar a todos em suas mais diversas peculiaridades. Isto não é questão apenas conceitual, mas política, de garantia de direitos. Garantir a todos o acesso ao conhecimento, a escolarização e a qualificação para o trabalho.

Para nós é de extrema importância que toda a comunidade escolar, os órgãos governamentais, a sociedade como um todo reconheça e garanta estes direitos. É urgente a necessidade de pensarmos nos processos de exclusão para que possamos pensar também nos processos de discussão e construção de práticas inclusivas na escola, pois os processos inclusivos se darão não somente na sala de aula, mas em todos os ambientes da instituição escolar e da sociedade.

Ao dizermos que a escola é inclusiva estamos, em um movimento dialético, também aceitando que ela poderá excluir, pois ao afirmamos que houve inclusão significa assumirmos a exclusão de algo ou alguém. “As frágeis e absurdas instituições de nosso tempo são reflexos de uma humanização precária, e a instituição Escola, concebida como berço de oportunidades, ainda é “berço de desigualdades” ” (PACHECO, 2012 p.23). Desta forma, ficou claro para nós que promover adaptações curriculares foi a maneira que no sistema educacional brasileiro se achou para “minimizar” ou “amenizar” os processos de exclusão latentes em nossas escolas. Convém salientar que o procedimento de adaptação do currículo tem suas controvérsias, contradições e que está longe de superar todas as questões que envolvem o tema inclusão escolar, contudo, pensamos que a promoção de adaptações curriculares são de extrema importância para estudantes que estiveram em muitos anos de

suas vidas reclusos em escolas especializadas, sem falar nos anos de repetência que tiveram por não se “adequarem” aos currículos e propostas pedagógicas das instituições de ensino.

As adaptações curriculares pontuam a necessidade dos sistemas de ensino, das secretarias de educação e das escolas adequarem os espaços, o projeto pedagógico, o currículo no sentido de atenderem as condições essenciais para a inclusão escolar de estudantes em situação de deficiência nas instituições de ensino. Definindo ações e responsabilidades de todos os agentes envolvidos no processo educacional a partir da premissa de que cada estudante tem o direito a frequentar a sala de aula, independentemente de suas deficiências ou necessidades. Isto, sem dúvida, refletirá no tratamento dado aos estudantes, visto que não serão mais os mesmos que terão que se “adequar”, mas os sistemas e instituições de ensino estarão atentos no atendimento a diversidade de todos os estudantes. As adaptações curriculares, longe de serem a solução de todos os problemas para a promoção do acesso à escola e ao currículo se tornam, entretanto, medidas importantes na promoção do acesso a escolarização aos estudantes em situação de deficiência. É evidente também que ter as necessidades especiais de aprendizagem dos estudantes atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses estudantes, mas também que se organizem para constituir uma escola para todos.

As manifestações dos diversos modos de aprendizagem na escola apresentam-se como um fator contínuo. Não há como fechar os olhos ao fato de que a escola, por ser espaço de tanta diversidade, estará sujeita a dar respostas educacionais diferenciadas que envolverão a organização do currículo numa perspectiva que esteja voltada as diversas formas e modos de aprendizagem. Nem todos os estudantes aprenderão do mesmo modo, alguns necessitarão de determinados recursos específicos para apreenderem o conhecimento, até para o acesso aos espaços. Adequar os meios aos modos de aprendizagem, conforme indicam as adaptações curriculares, será imprescindível para garantir a todos os estudantes o acesso ao currículo; contudo é relevante problematizarmos o quanto o currículo comum ainda assenta sua concepção e organização em um modelo ideal de estudante que lê, que fala, que vê, que anda, que ouve e os que fogem a este padrão tornam-se desviantes, sujeitos a experimentarem situações de deficiência ao se depararem com estruturas insensíveis as suas diferenças.

Um aspecto relevante colocado nos PCN (BRASIL, 1998) sobre o processo de adaptações curriculares refere-se à avaliação e à importância que esta assume. Através da avaliação permanente se poderá considerar os progressos, dificuldades e habilidades apresentados pelo estudante em situação de deficiência para se valorizar a capacidade do mesmo e procurar diminuir ou eliminar as dificuldades por meio de recursos alternativos que possibilitem ao estudante expressar o que sabe e como utiliza o seu conhecimento. Isto caminha no sentido de se inverter o foco da avaliação como mecanismo de controle e exclusão, ou seja, identificar aqueles que não sabem e não aprendem, para um instrumento diagnóstico do “o que eles sabem e como aprendem”. Na prática, contudo, a realidade se mostra diferente pois a avaliação ainda é um ponto crucial para a promoção do estudante em situação de deficiência que muitas vezes é avaliado com base em critérios que não levam em considerações suas peculiaridades.

A discussão levantada é pertinente quando estamos tratando da constituição de escolas inclusivas. Repensarmos se os modos de avaliação estão em acordo com os princípios da igualdade de oportunidades a todos, se a avaliação é um mecanismo de inclusão e não o oposto é algo que consideramos essencial para a garantia de progressão na vida escolar dos estudantes. “Partindo da certeza de que os estudantes sempre sabem algo e de que todos podem aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios” (PCN/ BRASIL, 1998 p.58).

Mesmo diante da realidade normativa que prescreve a obrigatoriedade de se assegurar sistemas de ensino inclusivos no Brasil temos a clareza que regulamentações legais não são suficientes para efetivar tal medida. Como diria Rahme (2013 p.107):

Na atualidade, a proliferação de leis tem-se muitas vezes constituído em uma pretensa saída para lidar com dilemas estruturais dessa convivência. Tal procedimento vem se tornando frequente na discussão referente à educação inclusiva, o que indica um apelo constante à legislação (nos planos internacional e local) como forma de garantir o acesso e a permanência dos alunos considerados diferentes na escola comum.

A inclusão escolar se relaciona à noção de que todos assumam o compromisso de proporcionar condições de acesso e permanência na escola regular, bem como condições de aprendizagem iguais a todos os estudantes. Quanto às condições de acesso ao currículo, isto

se refletirá na observação de questões como: adaptações arquitetônicas necessárias para que o ambiente da instituição escolar seja acessível; Eliminação de barreiras arquitetônicas que possam dificultar o acesso de estudantes usuários de cadeiras de rodas ou com locomoção reduzida, por exemplo; Proporcionar um ambiente onde todos possam usar o mobiliário (cadeiras, mesas, balcões, bebedouros, quadros de avisos, equipamentos etc), se movimentar por todo o edifício (entrada principal, salas de aula, sanitários, pátios, quadras, parques, bibliotecas, laboratórios, lanchonetes, etc) e pela vizinhança. Isso significa que o entorno da escola também será um foco de análise.

Evidente que muitas medidas de acessibilidade requerem investimentos que a maioria das escolas não dispõe, principalmente aquelas que constituem os sistemas públicos de ensino. É nesse aspecto que o poder público deverá prover os recursos necessários, já que se constituem enquanto adaptações de grande porte e são de competência do mesmo implementá-las. No entanto, não significa que as instituições não estejam sensíveis a pensarem nas adequações necessárias diante da realidade de seus estudantes, pois, num ambiente onde pessoas com limitações físicas, pessoas cegas e pessoas surdas circulam de maneira autônoma e segura, todos se beneficiam.

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus estudantes (MEC/SEESP, 2000). Para os estudantes em situação de deficiência esta questão têm um significado particularmente importante, no que diz respeito a igualdade de oportunidades na realização da aprendizagem e acesso ao currículo da escola regular. Para as escolas, os sistemas de ensino e o poder público indicam a necessidade de se organizarem viabilizando respostas que contemplem a inclusão de fato de todos os estudantes na gestão de recursos humanos e materiais, na gestão dos currículos, nos espaços, na constituição de turmas, nos horários, nas ações de formação e sensibilização da comunidade escolar.

De fato, promover a inclusão escolar de estudantes em situação de deficiência nos sistemas de ensino regular não é tarefa fácil, principalmente se levarmos em consideração que a escola regular durante muito tempo no Brasil esteve ausente do atendimento a este público. De acordo com Blanco (2004) a escola, tradicionalmente, focalizou sua atenção em satisfazer necessidades comuns, delineando objetivos sem considerar as características específicas de

cada aluno. Essa postura tradicional, no âmbito curricular, é demonstrada por propostas rígidas e homogeneizadoras, que desconsideram os diversos contextos nos quais ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. Agora, desta escola, são cobradas ações que visam a inclusão de todos, requerendo um rearranjo da mesma. Mas que tipo de preparo as escolas regulares tiveram para lidar com a inclusão e, mais ainda para serem parte atuante naquilo que vem sendo referido como “adaptações”? Não podemos desviar o olhar em relação à responsabilidade dos órgãos do poder público no sentido de subsidiarem técnica e financeiramente os sistemas de ensino neste processo, afinal cabe ao poder público prover condições básicas para que as instituições escolares, em especial as públicas, possam concretizar ações voltadas a inclusão escolar de seus estudantes.

Promover a acessibilidade seja nos espaços, na proposta pedagógica e curricular são passos importantes rumo a construção de sistemas educacionais inclusivos, como indicam as adaptações curriculares de grande porte, contudo, essas medidas não esgotam a discussão sobre currículo inclusivo, mais ainda em medidas e ações para superarmos em nossas escolas as formas de exclusão. A noção de currículo engendrada pelos PCN Adaptações curriculares (BRASIL, 1998) parece negligenciar o fato de que a escola, ainda que seja um instrumento de divulgação de um saber universalmente aceito, é sobretudo um espaço em que se desenvolve um conhecimento próprio e que o currículo escolar é, sobretudo, uma arena de conflitos em que se estabelecem relações de poder e hierarquia. (SILVA, 1996).

Há muito a escola brasileira tem encarado a discussão sobre currículo e seu significado. A ideia de um currículo único, que contenha um conjunto padronizado de expectativas acadêmicas e de conteúdos disciplinares, prevendo o desempenho escolar de forma homogênea, tem sido enfaticamente combatida pela teoria pedagógica e por práticas escolares diferenciadas (OLIVEIRA, 2008 p.138).

Neste contexto, a instituição escolar passa a ser alvo de questionamentos e de conflitos, provavelmente, por expor a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições, expectativas e identidades (GLAT e OLIVEIRA, 2003). Currículos rígidos e centralizados em conteúdos têm mais tendência a promover a exclusão do que incluir. O

desenvolvimento de um currículo inclusivo é uma peça chave para se alcançar sistemas educacionais inclusivos.

Na visão oficializada pelos PCN (BRASIL, 1998) parece que um currículo inclusivo é um currículo flexível, passível de adaptação, mas será que é apenas isso? Quando dizemos que o currículo é flexível, que podemos adaptar, retirar ou colocar um objetivo, mudar a metodologia para ensinar um estudante, equipar a escola com recursos tecnológicos para atender ao mesmo significa que estamos exercendo um currículo inclusivo ou apenas possibilitando acesso ao estudante a um currículo que em sua essência continua a ser homogeneizador e excludente? Corremos este risco, por isso nos convém a clareza de que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA 1996, p. 23).

Plescht (2009) pontua que embora o conceito de flexibilização/adaptação curricular mereça maiores análises críticas, se o tomarmos como uma possibilidade de reestruturação do currículo comum nacional prescrito para todos os estudantes, inclusive estudantes em situação de deficiência -diferentemente de épocas anteriores em que o currículo para esses estudantes era totalmente diferente daquele oferecido aos demais- teremos avançado em direção ao processo de escolarização desses sujeitos. Porém, acrescentaríamos que mesmo representando um avanço o fato de termos um currículo comum para todos os estudantes ainda há muito que se aprofundar em relação a construção do currículo para sistemas educacionais inclusivos.

Acreditamos que pensar em um currículo para promover a inclusão escolar vai além de pensar em um ensino adaptado para alguns, mas sim um ensino para todos, em que os estudantes tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades sem discriminação. O percurso a ser realizado nesse processo é ainda um caminho em construção na realidade de nossas escolas. São possibilidades que se apresentam as instituições escolares para planejarem e implementarem medidas adequadas para a promoção do acesso e a garantia

da permanência e da aprendizagem de cada estudante, bem como na construção de propostas pedagógicas e curriculares que visem a inclusão escolar de todos os estudantes.

Antes de quisermos elencar possíveis “soluções” para o impasse sobre o currículo para uma escola inclusiva tenhamos em vista, como diria Rahme (2013), que no Brasil, há o uso recorrente de termos como *inclusão* e *educação inclusiva* e as recomendações governamentais apontam para uma maior participação dos alunos com necessidades especiais nas escolas comuns, ao mesmo tempo em que o país tem como desafio uma história de desigualdades no campo social e educacional. E além disto, embora o modelo inclusivo questione os serviços tidos como segregadores, propondo a construção de uma outra realidade institucional para estudantes em situação de deficiência, não se encontra imune aos inúmeros desafios que atravessam a história da educação brasileira. Entre os desafios está o “reconhecimento de que a *inclusão é não-toda*, conforme assinala Rinaldo Voltolini (2005), e, como tal, não se encontra imune aos antigos anseios de homogeneização, adaptação e ajuste social via dispositivo” (RAHME, 2013 p. 106).

4 ADAPTAÇÕES CURRICULARES DE GRANDE PORTE E A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE BELÉM: UM ESTUDO DE CASO

Nesta seção apresentaremos os resultados obtidos a partir de estudo de caso realizado em duas escolas da rede pública de ensino do município de Belém. A escola *Alegria*, que constitui a rede pública municipal de Belém e a escola *Esperança*, que constitui a rede pública estadual. Convém ressaltar que os dados utilizados nesta pesquisa estão vinculados aos dados obtidos no projeto “FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA, cujo levantamento foi realizado por diversos estudantes bolsistas atrelados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), bem como por nossa observação direta. A coleta de dados foi realizada durante os anos de 2014 e 2015.

4.1 Um pouco da história das escolas Alegria e Esperança

4.1.1 A escola Alegria

A Escola Alegria é uma escola pública que constitui o sistema municipal de Educação do Município de Belém, cuja oferta abrange Educação Infantil e Ensino Fundamental. Está localizada no Conjunto Verdejante III no bairro Águas Lindas, no município de Belém. A escola Alegria iniciou o atendimento a 180 estudantes no ano de 2009, funcionando na época como Unidade Pedagógica vinculada a outra escola municipal de grande porte. Neste mesmo ano houve a procura de mais 120 crianças para matrícula na Unidade Pedagógica que não tiveram como ter matrícula garantida por falta de espaço. Assim, a coordenação da Unidade Pedagógica encaminhou um relatório a Secretaria Municipal de Educação de Belém comunicando a situação e expondo a necessidade de uma escola na comunidade para suprir essa carência. Em 2010, a Unidade Pedagógica passou a funcionar no espaço cedido da associação de moradores do conjunto Verdejante III enquanto a coordenação da Unidade Pedagógica foi autorizada pela SEMEC a procurar um terreno para a construção de uma escola no conjunto. Na época o número de estudantes atendidos aumentou para 340.

A comunidade empenhou-se em lutar pela implantação de uma escola nas proximidades do Conjunto Verdejante III. Nesta empreitada juntaram-se líderes comunitários com o firme propósito de apresentar à administração do município a doação de um terreno, que ficava próximo a associação de moradores para a construção da escola. Após várias tentativas, seus objetivos foram alcançados e a escola sonhada foi construída. Em dezembro de 2012 foi inaugurada a escola Alegria passando a funcionar no ano letivo de 2013.

A implementação da escola representou para a comunidade uma grande conquista, visto que não havia nas proximidades nenhuma escola para atendimento as crianças. Com a implantação da escola beneficiaram-se muitas famílias de trabalhadores assalariados, bem como de catadores de lixo, que trabalhavam em um lixão próximo ao Conjunto Verdejante III.

A escola Alegria oferta educação infantil e ensino fundamental. Funciona nos turnos matutino e vespertino. Está ainda sob sua administração uma Unidade Pedagógica (U.P), onde são atendidas turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A Escola Municipal de ed. Infantil e ensino fundamental Alegria no ano letivo de 2015 teve um quantitativo de 650 estudantes matriculados, dos quais 23 destes estudantes matriculados são estudantes em situação de deficiência. Desses 23 alunos em situação de deficiência, 23 têm a segunda matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço da Educação Especial que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade voltados a pessoa em situação de deficiência, na Sala de Recursos em funcionamento na escola. (FONTE: Secretaria Municipal de Educação, 2015).

A escola funciona em um espaço com 10 salas de aula, auditório, 1 biblioteca, 1 Sala de Recursos Multifuncionais, 1 Quadra de esportes coberta, 1 refeitório, banheiros, dois deles adaptado para pessoa em situação de deficiência, sala para secretaria, sala de professores, sala da direção, sala da coordenação pedagógica. A escola dispõe de um quadro de aproximadamente 25 professores, 4 coordenadores pedagógicos e uma média de 16 funcionários. Possui o serviço de AEE, ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais por professores especializados, num quantitativo de 2 professores lotados nos dois turnos de funcionamento.

A escola tem alcançado resultados positivos nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) obtendo média 4.1 em 2013. (FONTE: INEP, 2015). Destacamos aqui o índice, pois nos evidencia como a escola se destaca com ótimo desempenho nas avaliações Nacionais -que têm sido referência no Brasil para se mensurar a qualidade da Educação nas instituições de Ensino- o que nos despertou o interesse em realizar a pesquisa na referida instituição, mais ainda pelo fato da escola está localizada em um bairro periférico do município de Belém. Achamos interessante analisar como uma instituição considerada com bons desempenhos têm tratado a inclusão de estudantes em situação de deficiência nos processos educativos nela desenvolvidos.

4.1.2 A escola Esperança

A escola Esperança compõe a rede estadual pública de ensino do município de Belém do Pará. Situada em uma das principais Avenidas do município, Avenida Almirante Barroso, que se constitui no principal corredor de acesso ao centro da cidade. Na avenida temos o trânsito de diversas linhas de ônibus municipais e intermunicipais, o que faz com pessoas dos diversos bairros da cidade por ela transitem. Assim, o público atendido na escola são estudantes de diversos bairros, seja aqueles próximos ao bairro do Souza onde se localiza a escola, seja de bairros mais distantes e até de outros municípios vizinhos.

Em funcionamento desde o ano de 1971 a escola conta com uma estrutura de 13 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes descoberta, pátio coberto e descoberto, auditório, sala de professores, sala de direção escolar, secretaria escolar, Sala de Recursos Multifuncionais, com 2 professores especialistas habilitados para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, que realizam o atendimento nos turnos manhã e tarde.

Segundo dados da secretaria estadual de educação do Pará (2015) o número de estudantes matriculados no ano letivo de 2015 foram de 1018, dos quais 30 são estudantes em situação de deficiência. A escola oferta ensino fundamental, do 6º ao 9º anos, ensino médio, bem como a modalidade EJA, entre outros projetos como o projeto “MUNDIAR” que visa acelerar estudos de estudantes em defasagem idade/série do 6º ao 9º ano do Ensino

Fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino Médio. Conta com um universo de 57 professores, num total de 127 funcionários.

4.2 Instrumentos e procedimentos de pesquisa

Neste estudo a coleta de dados se deu por meio de observação, entrevista semi-estruturada e análise documental.

4.2.1 Roteiros de observação

Os roteiros de observação foram elaborados a partir do projeto “Formação de professores para uma escola inclusiva: ações colaborativas entre ensino superior e a educação básica em municípios Paraenses” numa ação conjunta dos pesquisadores nele envolvidos. Nesta pesquisa utilizamos dois roteiros de observação: Roteiro I- Condições de acessibilidade; Roteiro II- Observação e registro de adaptações de grande porte. (ANEXOS I e II)

4.2.2 Roteiro de entrevistas

Optamos por adotar nesta pesquisa entrevista semi-estruturada que de acordo com Manzini (2004), considerando-se a característica do roteiro, no qual após focalizado um assunto elaboram-se as perguntas principais, que podem ser complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. Assim, elaboramos um roteiro com 9 perguntas direcionadas a gestores, professores e coordenadores pedagógicos das instituições analisadas (APÊNDICE A). As perguntas foram organizadas com o direcionamento investigativo a respeito dos saberes estruturados pelos profissionais da educação sobre adaptações curriculares de grande porte, acesso da pessoa em situação de deficiência na escola, eliminação de barreiras para o acesso à escola aos estudantes em situação de deficiência.

4.2.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores da sala regular e professores de atendimento educacional especializado das instituições lócus desta pesquisa. Delimitamos este público, por serem aqueles que diretamente se relacionam, conforme as regulamentações legais, atribuições quanto ao

processo de implementações de adaptações curriculares. Na pesquisa nos foi possível realizar entrevistas com 2 gestores, 10 professores, 3 coordenadores pedagógicos.

4.2.4 Análise documental

A análise documental foi utilizada para levantamento de dados expressos nos projetos político pedagógico das instituições referentes a previsão de adaptações curriculares, serviços de atendimento e apoio com vista a garantir o processo de inclusão de estudantes em situação de deficiência nas instituições.

4.3. Tratamento de dados

Para o tratamento dos dados coletados optamos, nesta pesquisa, por adotar o método de análise de conteúdo conforme Franco (2003). Segundo a referida autora o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. A mensagem estará vinculada às condições contextuais de seus produtores. “Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; situações econômicas; e socioculturais nos quais os emissores estão inseridos” (FRANCO, 2003 p. 13).

A finalidade da análise de conteúdo na visão de Franco (2003) é produzir inferências sobre os elementos básicos do processo de comunicação. Produzir inferências pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores contextualizada ao momento histórico e social da produção e da recepção da mensagem.

Nesta perspectiva metodológica, após definir os objetivos da pesquisa, delinear o referencial teórico e o tipo de material a ser analisado o pesquisador terá o desafio de definir unidades de análise que se classificam em unidades de registro e unidades de contexto. As unidades de registro poderão ser do tipo: a palavra, o tema, o personagem, o item. As unidades de contexto podem ser consideradas como “pano de fundo” que imprime significado as unidades de análise. Definidas as unidades passa-se ao momento de definição das categorias de análise. “A categorização é uma operação de classificação de elementos

constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2003 p.51). Com estas referências chegamos a elaboração das categorias de análise desta pesquisa.

4.3.1 Categorias de Análise

Nesta pesquisa fizemos a opção por analisar os dados com base em unidades temáticas, compondo um quadro demonstrativo com temas e as respectivas categorias de análise. Vale ressaltar que tivemos como orientação as definições de adaptações curriculares expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Além disto, nosso objetivo foi analisar de que forma as escolas expressavam sobre acesso e inclusão dos estudantes em situação de deficiência em seus projetos pedagógicos, bem como qual compreensão gestores, professores, coordenadores pedagógicos têm sobre adaptações curriculares de grande porte.

Quadro 1- Categorias de análise.

TEMA	CATEGORIAS
1.Adaptações Curriculares de Grande porte e a promoção de acesso ao currículo regular.	1.1 Adaptações do espaço físico da escola 1.2 Aquisição do mobiliário, equipamentos e materiais específicos para atender as necessidades dos estudantes. 1.3 Adaptação de materiais de uso comum em sala de aula. 1.4 Formação continuada dos professores e demais profissionais responsáveis pela educação dos estudantes 1.5 A compreensão que professores, gestores e coordenadores pedagógicos têm sobre adaptações curriculares 1.6 Projeto político pedagógico e as previsões da garantia de acesso e inclusão dos estudantes em situação de deficiência.

4.4 Adaptações curriculares de grande Porte na Escola Alegria.

A escola Alegria está vinculada à Secretaria Municipal de Educação do município de Belém (SEMEC). Secretaria que exerce sobre a referida escola as funções regulatórias e mantenedora. As principais fontes de recursos da escola Alegria são oriundas de investimentos da SEMEC/BELÉM cuja função é prover recursos, bens, investimentos, reparos e melhorias na escola, bem como a garantia de profissionais para os diversos cargos e funções que visem garantir o pleno desenvolvimento das atividades desenvolvidas na mesma.

A SEMEC/BELEM desenvolve ações de acompanhamento das escolas por ela gerenciada nos diversos aspectos das etapas e modalidades da Educação básica quais sejam: creches, Educação infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e adultos, Educação do campo. No que concerne aos aspectos da educação inclusiva a SEMEC/BELÉM possui um centro especializado que visa acompanhar e assessorar as escolas da rede municipal no processo de garantia da inclusão dos estudantes com deficiência o “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes” (CRIE).

Ao CRIE foram direcionadas as atribuições de organizar as ações de acompanhamento de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais; promover formação dos profissionais de atendimento educacional especializado, bem como a lotação destes profissionais nas escolas; Formação dos profissionais da rede regular na perspectiva de uma educação inclusiva; apoio e orientação às famílias de estudantes com deficiência, enfim a organização do serviço da Educação Especial na rede municipal de ensino.

O centro “Gabriel Lima Mendes” conta com um quadro de servidores e funcionários composto por professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e assistentes sociais que realizam o atendimento em suas especialidades ao público alvo da Educação especial qual seja: estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, surdos ou com deficiência auditiva, com transtorno do espectro autista, com deficiências múltiplas, cegos ou com baixa visão, altas habilidades.

Das 73 escolas de ensino infantil e fundamental de Belém, 50 possuem as salas de recursos multifuncionais onde, duas vezes por semana, equipes formadas por professores especializados realizam o atendimento educacional especializado. Em 2013 o número de estudantes com deficiência matriculados era um pouco mais de 400. Em 2015 este número passou para 1.382 matriculados (FONTE: SEMEC/CRIE, 2015).

Quanto a preparação das escolas para receberem este público, que apresentou aumento considerável no número de matrículas na rede nos anos citados acima, as ações desenvolvidas pela SEMEC se direcionaram por medidas pontuais de adequação de algumas escolas, através de reformas, construções de novas escolas com base no que a secretaria denominou de “desenho universal”, realização de concurso público para profissionais especializados e contratação de profissionais para acompanhamento individualizado dos estudantes com deficiência em sala de aula.

A escola Alegria se enquadra no rol das escolas construídas mais recentemente (2012), portanto, já se planejou a construção da mesma com base, supostamente, nos princípios do desenho universal. “Desenho Universal é a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (BRASIL-Secretaria de Direitos Humanos, 2013) Segundo a Secretaria Federal de Direitos Humanos, projetos com desenho universal são projetos que garantem igualdade de condições desde sua concepção.

Ao analisarmos, portanto, a promoção do acesso a todos os estudantes na escola Alegria teremos como orientação que a mesma se insere no sistema educacional público do município de Belém sendo gerenciada pela SEMEC/BELÉM a quem cabe prover as condições financeiras e recursos necessários para seu funcionamento.

4.4.1 Espaço físico da escola Alegria

No que concerne a eliminação de barreiras para a garantia de acesso a todos nas escolas, regulamentações legais como o Decreto 5.296/04 (BRASIL,2004), a Portaria 3.284 (BRASIL, 2003) indicam que os espaços físicos das instituições estejam adequados a receberem a todos, respeitando o que apresenta a Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR 9050/2004.

Garantir acessibilidade física a todos é uma necessidade que se coloca às escolas. Acessibilidade que segundo o Decreto 5.296/04, Art. 8º e Inciso I compreende como:

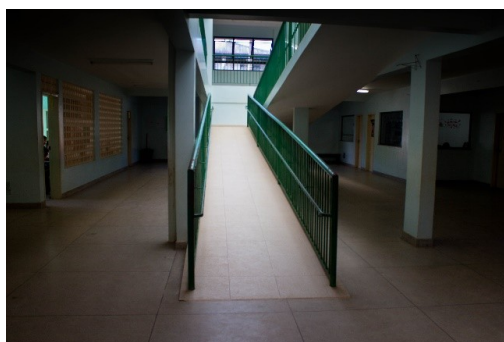
...condições para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e

meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004).

Apesar do decreto citado fazer referência a pessoa em situação de deficiência, o conceito de acessibilidade pode ser visto de maneira mais abrangente como nos evidencia Limeira (2014) que ao se pensar em promover o acesso às instalações físicas dos espaços públicos e privados todos os grupos da sociedade devem ser contemplados. Desse modo, acessibilidade física é um conceito amplo no qual deve ser considerada a diversidade da humanidade seja a pessoa alta, baixa, magra, gorda, com mobilidade reduzida, ou usuária de cadeira de rodas, cega, surda, criança, jovem ou idoso. Acessibilidade não se refere apenas as pessoas em situação de deficiência e sim a todas as pessoas da sociedade.

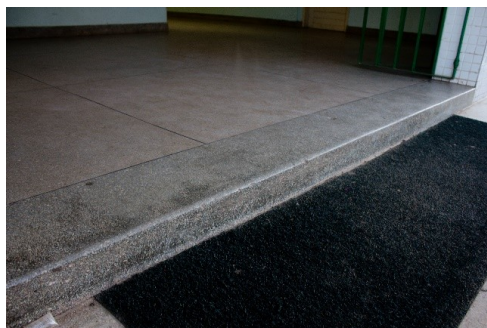
A escola Alegria apresenta um prédio com dois pavimentos, o acesso ao andar superior pode ser feito através de escada, mas também com rampa de acesso com corrimão (Figura 1). A entrada da escola possui calçada com rampa de acesso sem corrimão (as orientações da NBR 9050/2004 é de que se tenha corrimão). O acesso do portão de entrada da escola é facilitado, entretanto, a porta de entrada apresenta um desnível acentuado no piso que dificulta o acesso de pessoas usuárias de cadeiras de rodas, por exemplo (Figura 2).

Figura 1- Rampa de acesso ao segundo pavimento escola Alegria



Fonte: DE PAULA, 2015

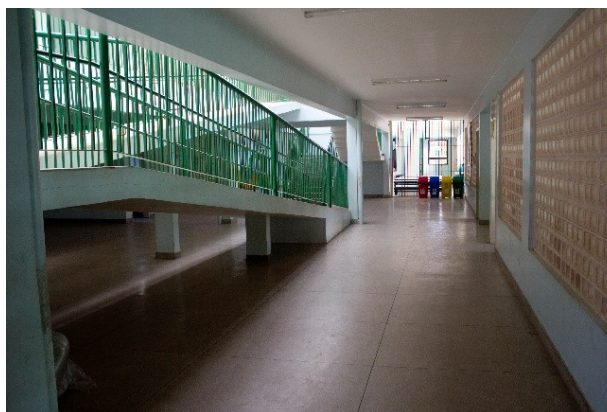
Figura 2- Porta de entrada da escola Alegria



Fonte: DE PAULA (2015)

Vale ressaltar que o piso da rampa mostrada na Figura 1 não é adequado, pois não é aderente. Os corredores da escola são espaçosos o que permite a mobilidade com autonomia de todas as pessoas (Figura 3), as portas das salas são todas no tamanho e largura adequados (2,20 x 80cm), entretanto, as maçanetas não são de alavanca o que dificulta a abertura das portas por pessoas com limitações físicas (Figura 4). Fazemos aqui um destaque que enquanto estivemos realizando a pesquisa na escola observamos que os estudantes com limitações físicas lá matriculados, sempre necessitavam da ajuda de outras pessoas para abrirem portas na escola, não apenas em virtude das suas limitações, mas pelo fato das maçanetas não permitirem desenvolverem essa tarefa com autonomia e independência, isso contradiz o princípio do desenho universal e acessibilidade que prima pela garantia de utilização de produtos e serviços por todos com autonomia e independência.

Figura 3- Corredores da escola Alegria



Fonte: DE PAULA, 2015

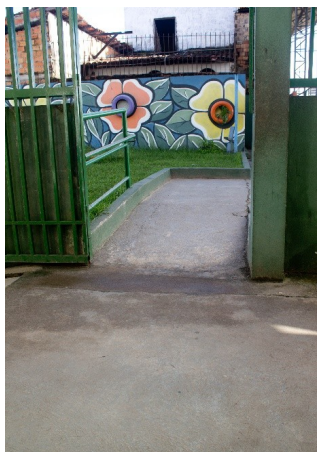
Figura 4- Porta e Maçaneta



Fonte: DE PAULA,
2015

Os outros espaços como refeitório, quadra de esportes e banheiros são acessíveis. A escola possui rampa de acesso para a quadra de esportes com corrimão (Figura 5), dois banheiros acessíveis com portas mais alargadas, barras horizontais e sanitários acessíveis em bom estado de conservação. A Biblioteca também possui porta adequada, entretanto as mesas que compõe o ambiente não seguem as regras da NBR 9050/2004 nas categorias **Bibliotecas** que assegura que 5% das mesas com no mínimo uma deve ter altura 0,75m e 0,85m do piso e um vão livre inferior de no mínimo 0,73m e a profundidade deve ser de 0,50m. As mesas da biblioteca são comuns, há a possibilidade de um cadeirante ficar nivelado nas mesmas, as estantes de livros estão organizadas em fila indiana com uma distância pequena entre as mesmas que não possibilita uma pessoa usuária de cadeira de rodas transitar entre elas livremente (Figura 6). A escola não possui sinalização tátil nos pisos dos espaços do prédio, elemento tão importante para a locomoção da pessoa cega.

Figura 5- Rampa de acesso a quadra de esportes



Fonte: BENTES, 2015

Figura 6-Biblioteca



Fonte: BENTES, 2015

Ao destacarmos que a escola Alegria foi construída há apenas três anos (2013), ou seja, depois da elaboração da Convenção dos Direitos da Pessoa com deficiência (2006), da Lei nº 10.048/2000, do Decreto nº 5.296/2004 e das regras ABNT NBR 9050:2004 que são as legislações e normas que regulamentam e orientam quanto a construção dos diversos espaços da sociedade, era de esperarmos que sua construção atendesse às normas de acessibilidade prescritas para a construção de prédios públicos no que concerne a promoção de acessibilidade a todos. Realmente a referida escola apresenta um espaço onde o acesso é facilitado a todas as pessoas, porém, em relação a alguns aspectos, aqui já mencionados, percebemos a não observância das normas estabelecidas para construções plenamente acessíveis. É um fator que nos chama atenção, pois com isso cria-se barreiras para o acesso de todos na escola, quando a orientação seria de retirá-las. Além disto, o que poderia ter sido previsto desde o momento da construção da escola agora precisará ser adequado, o que representará mais investimento de recurso público.

4.4.2 Aquisição de mobiliário, equipamentos e recursos materiais específicos para atender as necessidades dos estudantes

A ABNT NBR 9050/04 refere que o mobiliário das instituições deve ser acessível, por exemplo a aquisição de bebedouros em que pessoas usuárias de cadeira de rodas ou com mobilidade reduzida possam utilizar com autonomia; balcões de atendimentos; mesas e cadeiras acessíveis nas salas de aula, bem como a maneira que cadeiras e mesas são organizadas nas salas para que se possa garantir áreas de aproximação e manobra de alcance manual, visual e auditivo; cadeiras e mesas adaptadas para atender a necessidade de estudantes com limitações em sua mobilidade.

Em relação aos materiais e equipamentos didáticos específicos para atender a pessoa cega ou com baixa visão é interessante se providenciar máquina Braille, reglete, sorobã (equipamentos utilizados para a escrita Braille); livro falado, softwares educacionais com letras ampliadas e/ou com vocalização; pranchas ou presilhas para fixar o papel; lupas; sintetizador de vozes; computador; materiais desportivos adaptados, como bolas de guizo; tipos ampliados (moldes de letras em tamanho grande); livros e figuras com texturas e/ou em alto relevo (FREITAS, 2009).

Para atender necessidades específicas da pessoa surda ou com perda auditiva também se torna importante a aquisição de computador e softwares educativos específicos; materiais impressos em língua de sinais. Da mesma forma que para estudantes com deficiência física a utilização de pranchas (inclusive pranchas de comunicação) suporte para lápis, presilha de braço, tesouras com adaptação e ponteiras; computadores que funcionam por contato, por pressão ou outros tipos de adaptação; sistemas alternativos de comunicação adaptado às possibilidades do aluno impedido de falar (cartazes, placas, sinais em Libras), sistemas simbólicos (FREITAS,2009). Estes são apenas alguns exemplos de materiais e equipamentos que serão de grande importância as escolas adquirirem para que possam eliminar barreiras e assim garantir aos estudantes, que delas necessitem, o acesso ao currículo escolar.

Na escola Alegria ainda falta a aquisição de grande parte dos materiais exemplificados acima. A escola dispõe de apenas um computador na secretaria da instituição para uso administrativo. O projeto inicial em 2013, segundo relato da gestora da instituição, previa a implantação, por parte da SEMEC/BELÉM de um laboratório de informática na escola, entretanto, até o período de realização da pesquisa a proposta ainda não tinha sido

efetivada. Observamos na escola a necessidade de investimento na aquisição de materiais e equipamentos específicos, visto que a escola dispõe de poucos como: reglete, sorobã, livros em Braille, mesas para usuário de cadeira de rodas.

Em relação aos investimentos nesta área a gestora da escola relatou a dificuldade quanto aos recursos para as aquisições. As duas possibilidades de fonte de recurso são via SEMEC/BELÉM ou Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) programa do governo Federal que destina recursos diretamente aos conselhos escolares das instituições. Como a escola tem poucos anos de inauguração ainda não foi beneficiada com recursos do PDDE, nem com mobiliários e equipamentos do programa escola acessível⁵. Procuramos coletar informações a respeito da existência de ações previstas pela SEMEC/BELÉM para prover as escolas com equipamentos e materiais específicos para atender a necessidades de estudantes em situação de deficiência, encontramos referência no Plano Municipal de Educação aprovado em dezembro de 2015, portanto, pelo curto espaço de tempo da aprovação do documento são ainda projeções para o futuro.

4.4.3 Adaptação de materiais de uso comum em sala de aula.

Algumas providências são relevantes para fomentar a inclusão em sala de aula e assegurar a todos os estudantes uma aprendizagem efetiva. Entre essas medidas podemos elencar sala arejada, ampla e com claridade suficiente para que os estudantes possam olhar e entender com nitidez os gestos e a fala do professor e da professora; um quadro fisicamente conservado, bem localizado, que reflita adequadamente a luz; recursos necessários para nele escrever. Além disso, um espaço organizado contribui significativamente para o sucesso do processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2005).

Na organização do ambiente e a estrutura física da sala, por sua vez, se considerará a funcionalidade, no que diz respeito, principalmente, à acessibilidade e à ocupação otimizada do espaço. Ao recebermos um estudante cego, por exemplo na sala de

⁵

O Programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. No âmbito deste programa são financiáveis as seguintes ações: Adequação arquitetônica: rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora; Aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis (Fonte: BRASIL/MEC, 2015).

aula, é conveniente termos a preocupação com o deslocamento do mesmo em sala, tanto para entrar e sair quanto para ter acesso a materiais ou obter informações. Isto poderá ser facilitado pela disposição do mobiliário, com o afastamento entre carteiras e evitando-se mexer no arranjo com frequência e sem aviso prévio ao estudante; a retirada de objetos que podem representar obstáculos nos espaços coletivos e sala de aula. Essas observações servirão para garantir a acessibilidade e autonomia do estudante no espaço. Assim também quando tivermos nas salas de aula estudante surdo ou com perda auditiva nos preocuparmos em que o mesmo compreenda a comunicação do professor e dos outros estudantes seja através dos movimentos, expressões faciais e corporais, ou principalmente da utilização da Língua Brasileira de Sinais; propiciar nos espaços da sala a exposição de material visual e outros de apoio, que favoreçam a apreensão das informações veiculadas. Estudantes com deficiência física poderão apresentar necessidades que indiquem a uma adequação de materiais como lápis, borrachas, cadernos, mesas, cadeiras, entre outros materiais.

Os exemplos acima são apenas alguns em meio ao universo tão diverso que é a sala de aula. Neste sentido, assume certa centralidade a atuação docente em colaboração com toda a equipe pedagógica e gestora da escola voltada para a garantia de aprendizagem dos estudantes em suas variadas formas de aprender. Reconhecer que os estudantes apresentam diferentes formas de aprendizagem será um passo em direção ao questionamento do processo de ensino, visto que ensinar para todos os estudantes indica respeitar suas singularidades.

Para alguns estudantes ouvir poderá ser o melhor meio de aprendizagem, para outros o estímulo visual será mais relevante. Na comunicação alguns estudantes podem não desenvolver a fala, entretanto, formas alternativas de comunicação auxiliarão no processo de ensino. As formas de registro para determinados estudantes não será pela escrita, já que limitações nos membros superiores lhes impedem de tal ação, então outras formas de registro necessitarão ser programadas. Enfim, essas situações, entre outras coisas, evidenciam que:

O convívio com a diferença remete a valores, atitudes e julgamentos, exigindo a desconstrução dos modelos rígidos e excludentes. Trata-se de um processo desestabilizador, que interfere não somente na esfera profissional, mas também pessoal, pois implica questionar saberes, práticas e concepções há muito arraigadas sobre a deficiência (SAMPAIO e SAMPAIO, 2009 p. 48).

A escola Alegria no ano letivo de 2015 efetuou matrícula de estudantes cegos, com deficiência física, com deficiência intelectual, com transtorno do espectro autista, entre outros, nas turmas de 1 ao 8 anos do ensino fundamental. A seguir apresentamos quadro com a distribuição por turma de tais estudantes.

Quadro 2 - Distribuição por turma dos estudantes em situação de deficiência escola Alegria.

TURMA	CARACTERÍSTICAS	TOTAL POR TURMA
FT401(4 ano/Fundamental)	1 estudante cego	1
FT402 (4 ano/Fundamental)	1 estudante com deficiência física, 1 estudante com deficiência intelectual	2
FT501 (5 ano/Fundamental)	1 estudante com deficiência física	1
FT301 (3 ano/Fundamental)	2 estudantes com deficiência física	2
FM301 (3 ano/Fundamental)	1 estudante com transtorno do espectro autista, 1 estudante com deficiência intelectual	2
FM302 (3 ano/Fundamental)	1 estudante com deficiência intelectual, 1 estudante com deficiência física	2
FM201 (2 ano/Fundamental)	1 estudante com transtorno do espectro autista	1
FT203 (2 ano/Fundamental)	1 estudante com deficiência física, 1 estudante com síndrome de Kabuk	1
FM601 (6 ano/Fundamental)	1 estudante com dislexia, 1 estudante com deficiência intelectual	2
FM602 (6 ano/Fundamental)	2 Estudante com deficiência intelectual	2
FM701 (7 ano/Fundamental)	3 Estudante com deficiência intelectual	2
FT702 (7 ano/Fundamental)	2 Estudante com deficiência intelectual.	2
FT801 (8 ano/Fundamental)	2 Estudante com deficiência	3

	intelectual, 1 Estudante com deficiência física	
	Total	23

Fonte: ESCOLA ALEGRIA, 2015

Na questão adaptação de materiais de uso comum em sala de aula, de maneira geral, os docentes se preocupavam em localizar os estudantes em situação de deficiência em mesas no início das salas para que assim pudessem conceder mais atenção a estes estudantes. Observamos que as mesas nas salas estavam sempre organizadas em fileiras. Os materiais utilizados, livros, cadernos, canetas, lápis, material impresso seguiam o mesmo modelo para toda a turma.

As mesas eram do mesmo padrão para todos os estudantes, isto em determinadas situações tornava-se em barreiras para alguns estudantes. No caso específico de uma estudante percebemos que ela quem “se adaptou à mesa”, por ser pequenina, sua cadeira de rodas encaixou na mesa da sala de aula que não era adequada para sua condição. Recursos para facilitar a aprendizagem da pessoa cega também foi uma necessidade apontada pelos docentes. Para a estudante cega faltava alfabetização em Braille, a máquina Braille, um computador com programa específico, até mesmo um docente para acompanhá-la individualmente. Outra situação referiu-se a tecnologia de comunicação alternativa, tendo em vista que determinados estudantes não falavam. A comunicação estabelecida era “improvisada”, em muitos momentos os docentes não tinham a compreensão do que os estudantes queriam comunicar e nem a clareza se eram por eles compreendidos.

Na escola Alegria foi algo recorrente, durante a realização da pesquisa, vemos docentes que mesmo diante de entraves, relacionados a vários fatores, procuravam destinar um tempo da aula para acompanhar o estudante em situação de deficiência individualmente, realizar prova com leitura e resposta verbalizada do estudante, fazer registro de atividades de exercício no caderno do estudante. Ressaltamos que isso era possível de se realizar em turmas de ensino fundamental do 1 ao 5 ano, onde os docentes trabalhavam com apenas uma turma e tinham mais tempo para o processo de ensino (4h diárias), diferente da realidade de turmas do 6 ao 9 anos do Ensino Fundamental em que os docentes trabalhavam com mais de uma turma (no mínimo três) com um tempo mais curto para o processo de ensino (90 minutos) onde as

condições de tempo e número de estudantes não possibilitavam esse acompanhamento mais individualizado. As turmas de 1 ao 5 ano do Ensino Fundamental tinham entre 25 a 30 estudantes, as turmas de 6 ao 9 ano entre 35 a 40 estudantes. No processo de matrícula de estudantes em situação de deficiência na escola a equipe pedagógica teve a atenção de que em uma mesma turma fossem matriculados no máximo dois destes estudantes, visando possibilitar condições de trabalho aos docentes, bem como um melhor acompanhamento dos estudantes. Além disto, conforme orientação normativa da SEMEC, as turmas nas quais tivessem estudantes com transtornos do espectro autista ou deficiências múltiplas tiveram reduzidos seu número total de estudantes.

Na escola Alegria é disponibilizado o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁶ que ocorre no turno oposto ao turno da sala regular. Na escola os docentes de AEE além do atendimento especializado também fazem o acompanhamento individualizado dos estudantes em situação de deficiência na realização de provas e avaliações. Em relação a adaptação de materiais, conteúdos e provas vimos que ainda não há uma articulação entre o docente da sala regular e o docente do AEE neste sentido, o que reflete em que os estudantes em situação de deficiência acessam provas e conteúdo da mesma forma que os demais estudantes. Para acompanhar individualmente estudantes em situação de deficiência na sala de aula a escola conta com o auxílio de estagiários disponibilizados pela SEMEC, estes estagiários, no entanto, se destinam somente a alguns estudantes.

4.4.4 Formação continuada dos professores e demais profissionais responsáveis pela educação dos estudantes

⁶

O AEE se configura enquanto um serviço da Educação Especial. Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares. O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2008. Decreto nº 6.571).

A construção de sistemas educacionais inclusivos perpassa também pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação para atuarem na perspectiva de uma educação inclusiva. As orientações expressas no projeto escola Viva (MEC/SEESP, 2000) evidenciam a formação continuada dos profissionais da educação em uma perspectiva inclusiva como um dos eixos do processo de adaptações curriculares de grande porte, por isso se tornou também uma categoria de análise neste trabalho.

Quando falamos de inclusão escolar, não estamos nos referindo apenas ao acesso à matrícula; estamos falando da implicação pessoal e profissional dos profissionais ligados à educação. Essa implicação não está dada, ao contrário, é preciso que seus sentidos sejam construídos por cada um e pelo conjunto (ANDRADE, 2008 p.88).

Andrade (2008) destaca a importância de se incluir os profissionais da educação na rede discursiva da inclusão escolar. De fato, afinal docentes, gestores, coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais, estarão imersos nesse processo que tantas vezes lhes indicará a necessidade da busca de novos saberes, bem como a destinação de atribuições e competências para sua atuação profissional. Neste aspecto, a qualificação dos profissionais da educação para atuarem e implementarem processos de uma educação inclusiva nas escolas se constituirá enquanto uma das ações a serem focalizadas, mas como destacou a autora citada anteriormente, isso perpassa por uma construção que dialoga entre o coletivo e cada um. As ações de formação continuada, portanto, se constituirão em processo pensado não “para” os profissionais da educação, em decisões tomadas sem a escuta dos mesmos, mas com estes profissionais no diálogo contínuo.

No percurso da inclusão os professores irão ampliar e elaborar suas competências e habilidades a partir das experiências que já têm. A formação continuada considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora (FIGUEIREDO, 2013, p.144).

Assim, na visão de Figueiredo (2013) os profissionais da educação também são aprendentes. A diversidade e as diferenças dos mesmos precisam ser levadas em conta,

respeitadas as diferenças de percursos. Ter a escuta de suas práticas profissionais é importante.

Com bases nos princípios da escola inclusiva, a formação dos professores só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes (FIGUEIREDO, 2013 p.145)

A partir da formação continuada as escolas regulares e os sistemas de ensino poderão estimular e impulsionar a qualificação dos profissionais da educação para atuarem numa perspectiva inclusiva.

Considero que a formação continuada tem um diferencial que parece residir nas ideias de aprofundamento, de especialização ou de ampliação dos saberes e das práticas, mais estreitamente vinculados com os contextos e áreas de trabalho. Não se confunde com o tempo de experiência profissional; ela é mais que isso e se caracteriza pelos espaços nos quais o profissional irá dispor de tempo e de instrumentos para problematizar e sistematizar análises que possam gerar crescimento profissional (ANDRADE, 2005 apud ANDRADE, 2008 p.)

A formação continuada dos profissionais da educação, diga-se docentes, coordenadores pedagógicos e gestor, da escola Alegria acontece sob determinados aspectos: programas de formação realizados pela SEMEC/BELÉM e formações realizadas pela própria escola.

Os docentes e coordenadores pedagógicos participam de dois programas de formação continuada ofertados pela SEMEC/BELÉM quais sejam o “*Expertise*”, voltado para os docentes dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e o “*Alfamat*”, voltado para os docentes do 4º e 5º anos da referida etapa de ensino. Além destes programas a SEMEC/BELÉM também realiza formações periódicas com os docentes de atendimento educacional especializado, das disciplinas de Ciências humanas, Educação física e bibliotecas escolares.

O programa “*Expertise*” objetiva orientar os docentes para a completa alfabetização dos estudantes até o 3º ano do ensino fundamental. Os encontros de formação ocorrem uma

vez por semana, sempre na hora pedagógica dos docentes, em local definido pela equipe formadora com um público de docentes de várias escolas da rede municipal de ensino. O tema foco dos encontros são os processos de alfabetização e letramento.

Com uma visão centralizada no processo de leitura, escrita e matemática o programa exerce marcante controle no trabalho docente, no processo de ensino e aprendizagem, principalmente por meio da aplicação de testes com os estudantes. Os testes aplicados, contudo, não são planejados em acordo com os temas e conteúdos desenvolvidos na escola, pelo contrário, terminam por orientar os conteúdos a serem trabalhados na escola. Percebemos que a preocupação formativa do programa não é qualificar os profissionais para lidar com a diversidade numa perspectiva inclusiva, mas garantir “bons resultados” de escrita, leitura e cálculo dos estudantes por meio do controle do processo de ensino.

O programa “*Alfamat*” tem como objetivo possibilitar a vivência e discussão de metodologias para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e matemática. As referidas metodologias são planejadas a partir dos descritores da Prova Brasil, instrumento de avaliação do Ministério da Educação (MEC). Os formadores do programa realizam oficinas pedagógicas mensais com distribuição de material apostilado com atividades planejadas conforme os descritores explorados. Este material servirá como orientação para os docentes trabalharem em sala de aula. Ao analisarmos o referido material observamos que as atividades formuladas eram centralmente focadas nos descritores da Prova Brasil, as provas apresentadas pelo programa para avaliar a aprendizagem dos estudantes também seguiam a mesma linha de elaboração da avaliação nacional. Além disso, os docentes da escola alegria relataram que durante os encontros formativos do *Alfamat* os descritores da Prova Brasil, bem como o desempenho dos estudantes nessa avaliação, se tornavam o centro das discussões. Assim, se tornou evidente para nós que o objetivo formativo do programa é instrumentalizar os docentes para a preparação dos estudantes quando da realização da prova Brasil, visando com isto que as escolas da rede municipal obtenham bom desempenho na mesma.. Vale destacar que nesta pesquisa não foi possível a realização de entrevistas com os formadores do programa *Alfamat*.

Assim como o *Expertise*, o programa *Alfamat* também exerce certo controle na ação docente, no processo de ensino. A característica dos dois programas citados é assumirem a

intenção de um acompanhamento mais efetivo do processo de ensino, tendo em vista que as propostas apresentadas nas formações serão implementadas pelos docentes em sala de aula.

Em períodos do ano letivo, que variam a cada dois ou três meses, os referidos programas de formação elaboram um teste para aplicação nas escolas visando avaliar a aprendizagem dos estudantes. Prevalece, portanto, o controle do currículo, do ensino através de testes e provas e aplicação de metodologias pré-estabelecidas pela equipe formativa da secretaria de educação.

Os encontros de formação dos docentes das ciências humanas, educação física e atendimento educacional especializado são realizados na hora pedagógica dos docentes e seguem planejamento mais diversificado na abordagem dos temas das formações. São processos formativos que não visam a aplicação de testes, mas temas relativos a demandas das diversas áreas do conhecimento.

A coordenação pedagógica nos relatou que formações continuadas numa perspectiva da inclusão escolar são realizadas para os profissionais da educação da escola Alegria. Estas formações são planejadas em um processo de diálogo entre os docentes da sala regular, particularmente aqueles que atuam com estudantes em situação de deficiência, professores de AEE e coordenação pedagógica. Neste sentido, a escola conta com a colaboração de profissionais do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE). Centro vinculado a SEMEC que tem entre seus objetivos a promoção da inclusão educacional de estudantes em situação de deficiência nas escolas públicas de ensino regular, na região metropolitana de Belém.

A colaboração do CRIE se dá na disponibilização de ministrantes para palestras realizadas na escola para todos os funcionários da escola. As palestras abordam principalmente conhecimentos relativos as deficiências e estratégias pedagógicas voltadas ao ensino da pessoa em situação de deficiência. Nas mesmas a abordagem se volta a apresentação de tendências curriculares, pedagógicas e metodológicas para auxiliar docentes e demais profissionais da escola no processo de inclusão do estudante em situação de deficiência na escola.

Nas entrevistas realizadas junto a coordenação pedagógica, bem como nos momentos de observação da pesquisa, no que se refere ao aspecto formação continuada na

perspectiva da educação inclusiva, foi possível perceber em primeiro lugar um trabalho articulado neste sentido entre docentes do ensino regular e da Educação Especial. Isso é um aspecto importante tendo em vista que a colaboração entre estes profissionais pode ser uma alternativa para enfrentar os desafios postos para a inclusão escolar de estudantes em situação de deficiência na sala regular. “Uma aproximação do ensino comum com a educação especial vai se constituindo à medida que as necessidades de alguns alunos provocam o encontro, a troca de experiências e a busca de condições favoráveis ao desempenho escolar desses alunos” (SANTOS, 2010 p.19).

Outro aspecto se refere as diferentes perspectivas que assumem propostas de formação implementadas na rede de ensino municipal. Determinados programas, como *Alfamat* e *Expertise* demonstram uma certa centralidade em tratar de temas ligados a avaliações nacionais, desempenho dos estudantes; outros, como as formações realizadas pelo CRIE, tem um enfoque mais flexível. Contudo, o tema educação inclusiva se evidencia somente nas formações realizadas pelo setor da Educação especial da SEMEC/BELÉM.

4.4.5 O Projeto Político Pedagógico e Adaptações de Acesso ao Currículo

Na visão de Abdian e Oliveira (2014) desde os últimos decênios do século XX as diferentes áreas da educação movimentaram-se em direção à escola procurando compreender como ela se constitui enquanto “[...]local de produção e reprodução de currículos, apropriação e objetivação de políticas públicas, instituição com incorporação de determinados significados emanados do governo central e, ao mesmo tempo, instituinte de novos significados” (ABDIAN e OLIVEIRA, 2014 p.95).

Para Lima (1998 *apud* ABDIAN e OLIVEIRA, 2014 p. 98) a escola é lugar de reprodução, mas, sobretudo de produção de políticas orientações e regras. Em outras palavras a escola não se limita a apenas cumprir regras determinadas hierarquicamente, mas têm a capacidade de aplicar seletivamente as regras, reinventa-las e construir novas regras. “A escola apresenta uma face institucional, que acaba por consubstanciar uma função social estabelecida historicamente, mas contrária e paralelamente, institui seu cotidiano, com suas regras, valores, enfim, sua própria cultura” (ABDIAN e OLIVEIRA, 2014 p. 99).

Neste cenário é atribuída à escola, através principalmente de diretrizes normativas, papel fundamental na construção de projeto que viabilize a consecução de políticas como a educação inclusiva, por exemplo. A escola, através de seu projeto político pedagógico, tem um potencial para a construção efetiva de sua autonomia. Porém, compartilhando do que defende Abdian e Oliveira (2014) pensamos a escola a partir de elementos que demonstram seu limites e potencialidades, sua inserção em um “sistema nacional” localizada no município ou no estado e suas reais possibilidades de autonomia. “[...] considerar que ela tanto pode ser uma forma de resistência a uma suposta condenação quanto a procura por outros horizontes, mais equânimes, mais emancipatórios” (CURY, 2008 *apud* ABDIAN e OLIVEIRA, 2014 p.99).

No projeto político pedagógico são expressas as intenções de formação da escola, bem como os direcionamentos do trabalho pedagógico a ser implementado por todos os agentes envolvidos no processo educacional. Nele são definidas ações e responsabilidades, bem como prevista a organização curricular e a forma de acesso ao currículo destinada a todos os estudantes, formas de avaliação e previsão de serviços a serem garantidos a comunidade escolar. Muitas decisões são tomadas pelas escolas ao elaborarem seus projetos pedagógicos, dentre estas decisões destacamos particularmente aquelas relacionadas aos aspectos vinculados aos princípios que se alinham aos propósitos da inclusão educacional apontados pela política nacional. Porém, não percamos de vista que

A política nacional é descentralizadora e encarrega os sistemas escolares da tarefa de estabelecer as propostas inclusivas no interior das escolas, apontando o projeto político pedagógico como o foco de discussão e registro das ações a serem implementadas no interior de cada escola (ABDIAN e OLIVEIRA, 2014 p.108)

Assim, nesta pesquisa nos debruçamos em analisar o projeto político pedagógico da escola Alegria observando nele aspectos relacionados a promoção do acesso ao currículo e inclusão escolar de estudantes em situação de deficiência a partir de aspectos como: o que o mesmo prevê quanto a flexibilização de objetivos de aprendizagem, se as diferenças de aprendizagem são nele reconhecidas, quanto a flexibilização de metodologias, de tempo e

avaliação para atender as diferenças dos estudantes, em especial os estudantes em situação de deficiência. O que apresentamos a seguir.

No projeto político pedagógico da escola Alegria (2013 p.10) a visão política expressa que na escola

Propõe-se um currículo aberto as vivências e experimentações, perceber o meio ambiente e o ser humano presente nele [...] a diversidade das novas formas de ensinar e aprender, bem como as exigências de um ensino democrático, incluyente e de acesso a todos os cidadãos da sociedade brasileira, em particular, da paraense e local (BELÉM/PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013 p.11)

O trecho em destaque evidencia que a proposta levará em conta a “*diversidade das novas formas de ensinar e aprender*”, o que nos indica uma atenção aos processos de ensino e aprendizagem e o reconhecimento das muitas formas que os estudantes podem aprender e os docentes podem ensinar. Em seguida afirma o compromisso com um ensino “*democrático e incluyente*”, embora a palavra “*exigências*” presente na frase passa o entendimento que este compromisso se constitui enquanto algo que se devesse cumprir e não uma opção feita pela escola.

Os objetivos expressos na proposta pedagógica: “Busca a efetivação de uma educação de qualidade e visa a [...] **igualdade de condições de acesso e permanência** com sucesso dos alunos” (BELÉM/PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2013 p.20 grifos da autora). O termo em destaque corrobora com os princípios assumidos pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional quanto aos objetivos que os sistemas de ensino deverão se pautar. Ainda neste sentido o objetivo geral apresentando pela proposta é

Garantir a igualdade de condições de acesso e permanência com sucesso dos alunos na escola integrando ações que estimulam o desenvolvimento integral dos alunos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, afetivo e social, articulados com as questões ambientais, complementando a ação da família (BELÉM/PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2013 p.21)

O tema *garantia de igualdade de condições de acesso e permanência* ganha destaque nos objetivos elencados na proposta, mas não identificamos na mesma, os mecanismos, meios e recursos que na escola se mobilizará para que essa “*garantia*” se

efetive. Isto se tornaria importante tendo em vista que igualdade de condições e acesso pressupõe “[...] dispor, nas escolas, não apenas de adequadas, mas de favoráveis condições pedagógicas, materiais, técnicas e humanas para a realização de seus fins” (ABDIAN e OLIVEIRA, 2014 p.115). Não queremos dizer com isso que a escola se responsabilizaria “sozinha” em providenciar todas estas condições. A remoção de barreiras para a aprendizagem e participação perpassa “[...] vontade política para reverter as condições de funcionamento das escolas brasileiras e articulação entre as políticas públicas, pois a escola pode muito, mas não pode tudo. Precisamos da parceria da saúde, dos transportes, do trabalho, dentre outras áreas que cuidam dos direitos do cidadão” (CARVALHO, 2012 p.49).

Um outro destaque no projeto político pedagógico da escola Alegria diz respeito a concepção de educação inclusiva definida “Uma escola inclusiva está pronta para quebrar as barreiras que impedem o acesso a oportunidade de aprendizagem” (BELÉM/PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013 p.25). Mais uma vez a questão de oportunizar o acesso é evidenciada associada a quebra de barreiras, convém destacar que quebrar barreiras para aprendizagem

[...] envolve recursos financeiros para adequações arquitetônicas, para a formação continuada dos agentes educativos da escola, para melhorar as condições de trabalho dos professores e para a compra de equipamentos, conclui-se que é uma proposta para a qual o desejo e a crença no potencial humano são propulsoras, mas não bastam (CARVALHO, 2012 P.48).

As concepções e objetivos definidos no projeto político pedagógica da escola, assim entendemos, orientam a prática, portanto serão pensados a partir da possibilidade de concretização. Na proposta pedagógica da escola Alegria se assume enquanto concepção e objetivo a remoção de barreiras para a promoção do acesso ao currículo, entretanto, são ausentes as formas concretas, as ações que a escola desenvolverá para alcançar o que propõe neste aspecto.

Quanto a flexibilização de objetivos de aprendizagem, no projeto político pedagógico da escola Alegria não há uma proposta prevista. Nem a menção a promoção de adaptações curriculares. O currículo no projeto é tratado a partir da teoria das inteligências múltiplas, organizados por ciclos de aprendizagem que variam de dois a três anos, seguindo a

orientação do sistema municipal de educação de Belém no qual o ensino fundamental é estruturado da seguinte forma:

Quadro 3- Organização do Ensino Fundamental por ciclo Escola Alegria

CICLO	DURAÇÃO
Ciclo I	3 anos
Ciclo II	2 anos
Ciclo III	2 anos
Ciclo IV	2anos
Total	9 anos

FONTE: De Paula

Nos ciclos de aprendizagem se prevê a promoção do estudante, para ciclos posteriores, passada a duração estabelecida para cada ciclo. Esta organização, de certa forma, permite tempo maior de aprendizagem, o que é um dos argumentos utilizados para justificar a opção por ciclo no sistema de ensino municipal de Belém, que também se adota na escola.

Em relação a possibilidade de flexibilização metodológica voltada ao processo de aprendizagem do estudante em situação de deficiência não há previsão de tal procedimento no projeto político pedagógico. Entretanto, vemos indicativos e potencialidade de uma certa flexibilização nas práticas pedagógicas presentes no quesito fundamentos teóricos, conforme o excerto

[...]pressupõe uma práxis que se constrói continuamente pela análise de pontos importantes do processo educativo, revendo posturas, repensando ações, conceitos e teorias considerando aspectos que vão alicerçar basicamente este fazer[...] o conteúdo sendo trabalhado além da forma conceitual, com possibilidades procedimentais e atitudinais; a pluralidade das inteligências e a consideração que o sujeito possui um espectro de competências a ser desenvolvido, a necessidade de atuar além das áreas lógico-matemáticas e linguísticas (BELÉM/PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013 p.10).

Os fundamentos apresentados abrem margem para a compreensão de que a proposta pedagógica estará suscetível às formas diferenciadas de abordagem metodológica ao reconhecer que posturas, ações, teorias e conceitos serão repensados na *práxis*. Outro ponto

que chama atenção é se considerar na proposta a pluralidade das inteligências e a necessidade de atuar além das áreas lógico-matemáticas. O que indica a possibilidade de enfatizar outras áreas do conhecimento além das áreas lógico-matemática que são tão centralizadas no currículo comum. Contudo, possibilidades de operacionalização de tais pressupostos não estão expressas no Projeto Político pedagógico da escola Alegria.

Quanto a avaliação, no projeto político pedagógico da escola *Alegria*, ela é entendida

Enquanto ato pedagógico e impulsionador da aprendizagem. Tem como objetivo diagnosticar a situação em que se encontra o aluno em termos de dificuldade, facilidades e possibilidades de forma a permitir a minimização ou eliminação das mesmas, a correção das falhas e o estímulo para que continue progredindo (BELÉM/PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013 p.30).

No ensino fundamental, conforme consta no projeto político pedagógico, as avaliações para o ciclo I são feitas através do programa “*EXPERTISE*”, com foco no letramento e matemática. No ciclo II são realizadas duas avaliações, aquela feita pelo docente responsável pela turma regular e aquelas aplicadas pelo programa “*ALFAMAT*”. As avaliações aplicadas pelo ALFAMAT abordam questões de matemática e língua portuguesa, nos moldes da Prova Brasil⁷ e funcionam como uma preparação para a referida prova nacional. Percebemos uma certa centralidade da avaliação na aplicação de provas e principalmente na preparação dos estudantes para a realização de avaliações nacionais, focalizando nos conhecimentos da língua portuguesa e matemática, o que afasta a avaliação do propósito assumido na proposta pedagógica da escola de se trabalhar com as inteligências múltiplas.

7

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (também denominada "Prova Brasil"): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo (INEP, 2015).

Um paradoxo se desenha entre o que a escola propõe enquanto proposta de trabalho, partindo do reconhecimento das inteligências múltiplas e o controle de um sistema educacional, o qual a escola está submetida, que se direciona para “bom desempenho” em avaliações nacionais. Como diria Abdian e Oliveira (2014 p.97)

[...] há excesso de determinação de indicadores de desempenho e fluxo, consubstanciados em índices para cada nível de ensino, que acabam por limitar a possibilidade de a escola usufruir de espaços próprios, inclusive de delineamento de sua concepção de qualidade.

Neste cenário torna-se um desafio para a escola Alegria pensar em práticas avaliativas mais abertas e flexíveis, que observem os diferentes modos de ser e de aprender dos estudantes, que levem em conta a pluralidade das inteligências em um sistema que privilegia apenas duas (língua portuguesa e matemática) e exerce sob ela demasiado controle. Entretanto, acreditamos que é possível a construção de processos avaliativos suscetíveis a diversidade do conhecimento, dos modos de aprender, dos modos de ser dos estudantes, em especial estudantes em situação de deficiência, a partir do desenvolvimento da autonomia da escola frente as demandas avaliativas que lhe são impostas.

Um dos grandes desafios da instituição escolar, atualmente, é refletir sobre como criar ações pedagógicas atinentes aos processos de aprendizagem inserindo-os em uma perspectiva que favoreça os diferentes modos de ser e aprender sem aprisionar a diversidade humana no quadro da normalidade. Na perspectiva da inclusão escolar a avaliação da aprendizagem pode ser uma das alternativas para afrouxar os nós que prendem a escola em uma prática cotidiana mais preocupada com a disciplina e com o controle dos alunos, mais preocupada com o resultado do que com o processo e com uma prática pautada nas relações que constituem o espaço escolar (CHRISTOFARI, 2012 p.10)

4.5 Adaptações curriculares de grande porte na escola Esperança

A escola Esperança vincula-se à Secretaria Estadual de Educação do estado do Pará (SEDUC), secretaria a quem cabe exercer as funções regulatórias e mantenedora. As principais fontes de recursos da escola *Esperança* são oriundas de dotação orçamentária da SEDUC, secretaria que se responsabiliza em prover, bens, investimentos, reparos e melhorias

na escola, bem como a remuneração dos profissionais para os diversos cargos e funções exercidas na escola e indispensáveis ao pleno desenvolvimento das atividades.

A SEDUC desenvolve ações de acompanhamento das escolas por ela gerenciada nos diversos aspectos das etapas e modalidades da Educação básica quais sejam: Educação infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e adultos, Educação do campo, Educação indígena, Ensino Médio, Educação profissional, Educação especial. Gerencia uma rede de 887 escolas, dentre escolas de ensino fundamental e médio, escolas de educação profissional, escolas ribeirinhas, escolas especializadas, além de outras instituições em regime de convênio em todo o estado do Pará.

Dentre as ações desenvolvidas pela SEDUC, no âmbito de promover a inclusão educacional nas escolas da rede estadual, está o investimento na abertura de salas de recursos multifuncionais⁸ nas escolas regulares como forma de garantir o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com a SEDUC, as escolas da rede estadual estão passando por reformas e adaptações no sentido de remover barreiras arquitetônicas, físicas, de comunicação e sinalização. Além disso, a realização de concurso público de educação especial, no ano de 2012, possibilitou o ingresso de mais de 502 professores especializados na rede de ensino, aumentando o número de tais profissionais que atuam na rede para aproximadamente 1.400. A Coordenadoria de Educação Especial do Estado (COEES) realiza formação continuada para todos os professores da rede na área de educação especial. (FONTE: SEDUC/COEES, 2014)

O plano estadual de educação aprovado em 2015 traz como uma de suas metas universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Para isso estabelece para o cum-

⁸

A oferta do atendimento educacional especializado - AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização: a) Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (BRASIL, 2008). Quanto ao material que poderá ser utilizado na SRM elenca-se: equipamentos manuais como reglete, lupa, tesouras e régua adaptadas; equipamentos eletrônicos como computadores, sintetizadores de voz, lupas eletrônicas, entre outros materiais como jogos e livros em braille, por exemplo.

primimento da meta 4 (quatro) 31 (trinta e uma) estratégias a serem implementadas durante a vigência do plano.

O atendimento as pessoas com deficiência na faixa etária de 4 a 17 anos deve, para atendimento da primeira parte da meta 4 ser expandido de modo a absorver mais, aproximadamente, 23.000 crianças e adolescentes que se encontram fora da escola. Quanto ao atendimento educacional especializado (AEE), segundo dados colhidos junto ao Observatório do PNE, temos que apenas 10.108 crianças e adolescentes se encontram matriculadas nesse tipo de atendimento, denotando a necessidade de ampliação significativa desse serviço em prol desse contingente populacional. Também em relação às salas de recursos multifuncionais, o Estado do Pará deverá envidar esforços significativos para ampliação dessas instalações, tendo em vista que apenas 6,5% das escolas do estado possuem tais ambientes educacionais e ainda, apenas 4,3% dos estabelecimentos mantém o serviço em funcionamento (PARÁ, 2015).

Das estratégias estabelecidas no Plano Estadual de Educação do Pará destacamos:

4.6) manter e ampliar, no âmbito de sua competência, programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.19) estabelecer que até o quarto ano de vigência deste PEE todos os prédios escolares públicos e privados estejam adaptados de acordo com o padrão de infraestrutura normatizado, de modo a atender aos alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e permitir livre e fácil locomoção (PARÁ, 2015 p. 52)

Estas estratégias são importantes, pois sinalizam o compromisso do governo em garantir nas escolas as condições indispensáveis de recursos e acessibilidade voltados ao acesso e permanência da pessoa com deficiência em todas as etapas e níveis da educação. Além disso, estabelece o prazo de até 4 (quatro) anos para que todos os prédios escolares públicos e privados estejam adaptados de acordo com as normas de acessibilidade. De posse destas informações é também tarefa das escolas e da sociedade como um todo acompanhar o cumprimento da meta e das estratégias no prazo estabelecido.

Ao analisarmos a promoção do acesso a todos os estudantes na escola Esperança teremos como orientação que a mesma se insere no sistema educacional público do município de Belém sendo gerenciada pela SEDUC/PARÁ a quem cabe prover as condições financeiras e recursos necessários para seu funcionamento.

4.5.1 Espaço físico da escola Esperança

A escola Esperança foi construída há mais de trinta anos, durante este período foram efetuadas algumas reformas em sua estrutura física, entretanto, sem modificações significativas no desenho da escola. Prédio com dois pavimentos assentado em um terreno com acentuado desnível. No térreo está localizada a sala de recursos multifuncionais, a biblioteca, a quadra de esporte, o refeitório e lanchonete, além de outras salas de armazenamento de materiais. No andar superior estão localizadas as 13 salas de aula, sala de informática, sala de professores, coordenação pedagógica, sala da gestão e secretaria.

A estrutura física da escola Esperança apresenta barreiras para a locomoção, em especial para pessoas com mobilidade reduzida. A entrada da escola está no nível da avenida onde a mesma se localiza, dando acesso ao andar superior. Para acessar ao térreo é necessário utilizar uma rampa bem ao centro da escola como pode se ver na figura 7. A rampa tem nível de inclinação elevado e piso irregular, o que a torna de difícil acesso para qualquer pessoa. Não possui corrimão, além disto, a área térrea tem irregularidades no piso, degraus para acesso à sala de recursos multifuncionais, lanchonete e refeitório (Figura 8).

Os corredores da escola apresentam largura acima de 1,80m, seguindo as normas de orientação para espaços acessíveis (ABNT NBR 9050). Algumas portas de determinadas salas possuem a largura adequada (80cm) e maçaneta de alavanca, porém isso não se aplica a todas as salas da escola, algumas portas também têm desníveis inadequados. Na adequação de banheiros realizada pela escola, através de recursos do PDDE, não foram seguidas as normas estabelecidas pela ABNT NBR 9050 os banheiros apesar das adequações não oferecem segurança e qualidade no uso destes espaços. Durante as entrevistas realizadas por nós com os docentes da escola foi relatado pelos mesmos que além da falta de acessibilidade nos ambientes comuns, as salas de aula também não apresentam ventilação e iluminação adequadas e tem quadros brancos danificados. A iluminação inadequada se estende a corredores, quadra, lanchonete e estacionamento.

A partir das observações realizadas no espaço da escola Alegria, percebemos que apenas ações “paliativas” foram realizadas para tentar minimizar os efeitos das barreiras que se apresentam no espaço físico da instituição, em que pese utilizando recursos advindos do governo federal diretamente para a escola. Na esfera estadual as reformas realizadas pela SEDUC não abrangeram todos os aspectos necessários de adequação, inclusive a rampa que é a principal barreira de acesso, dentre outras, presente na escola não passou por nenhuma adequação do tipo, corrimões, nivelamento de piso. Neste aspecto a gestão da escola enfatizou que as adequações a serem realizadas são de custo muito alto e que os recursos federais recebidos pela escola não seriam suficientes para tal ação. A escola aguarda da SEDUC realização de projeto de reforma que execute todas essas adequações tão necessárias à escola. Assim, torna-se bem oportuno pensarmos que

[...] por mais ampla que seja a autonomia das escolas, elas estão inseridas num contexto educacional que elege princípios, estabelece objetivos e identifica diretrizes de ação para as quais são necessários recursos financeiros, materiais e humanos que não estão, necessariamente, ao alcance de todas as escolas e, muito menos, dos professores, famílias ou da comunidade (CARVALHO, 2012 p.55).

Figura 7- Rampa de acesso ao térreo



Fonte: DE PAULA (2015)

Figura 8- Barreiras de acessibilidade



Fonte: DE PAULA (2015)

4.5.2 Aquisição de mobiliário, equipamentos e recursos materiais específicos para atender as necessidades dos estudantes.

Em relação a aquisição de materiais necessários para atender as necessidades específicas dos estudantes cegos e com baixa visão a escola *Esperança* dispõe de reglete, sorobã, lupa, computador com sintetizador de voz; Para atender estudantes com deficiência física possui periféricos adaptados, computadores que funcionam por contato, teclado com colmeia, cadeira de rodas; Para atender estudantes surdos, alfabetos e material impresso em LIBRAS; Para atender estudantes com deficiência intelectual jogos de memória, entre outros jogos, material dourado. Estes materiais, entretanto, encontram-se na Sala de Recursos Multifuncionais da escola *Esperança* e são utilizados apenas nas atividades desenvolvidas neste espaço.

A sala de recursos multifuncionais da escola possui mobiliários e materiais que em sua maioria foram encaminhados pelo programa do MEC/SECADI de implantação de sala

de recursos multifuncionais⁹. Além disto, a escola também é beneficiada com o programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), programa que integra as ações do Plano de desenvolvimento da Educação-PDE, implementado como estratégia do governo federal para induzir a reestruturação do ensino médio. Financiado pelo Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE) com o objetivo de gerar nas redes estaduais de ensino iniciativas inovadoras no âmbito dos currículos do ensino médio a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Para implementar o programa as escolas beneficiadas recebem recursos, repassados via conselho escolar, calculados segundo o número de estudantes na etapa de ensino. Estes recursos poderão ser investidos em materiais de custeio e capital (BRASIL/MEC, 2009). A escola *Esperança* foi beneficiada com o repasse de 68(sessenta e oito) mil reais no ano de 2014, que segundo a coordenação do programa Ensino Médio Inovador na escola, foi investido em pequenos reparos na escola, bem como na aquisição de materiais voltados para atividades pedagógicas do ensino médio. Os materiais adquiridos tiveram como foco o processo de ensino e aprendizagem das disciplinas do ensino médio, como tabelas periódicas, livros paradidáticos, equipamentos de reprodução de vídeo e áudio; com vista a impulsionar a apreensão do conhecimento pelos estudantes o que também beneficiou os estudantes em situação de deficiência.

A partir das observações realizadas na escola *Esperança*, no aspecto aqui referido, vimos que a escola necessita de investimentos na aquisição de materiais e recursos para prover as salas de aula, em especial de mobiliário adaptado, material e recurso para uso pessoal do estudante em sala de aula, tendo em vista que mesmo a escola dispondo de determinado material a quantidade não era suficiente para que os estudantes utilizassem em sala de aula, apenas na sala de recursos multifuncionais, por exemplo a escola dispunha de apenas um computador com mouse adaptado, duas lupas, nenhuma máquina e impressora Braille, não dispunha de cadernos com pauta dupla, nem lápis de grafite mais marcante. Isto

⁹

Programa do MEC/SECADI que disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado (MEC/SECADI, 2015).

foi colocado como uma barreira pelos docentes durante as entrevistas. A fala dos docentes ressaltava a necessidade de se instrumentalizar a sala de aula regular. É um aspecto importante, quando se fala de acesso e remoção de barreiras, que na sala de aula regular se disponha dos materiais específicos para atender as necessidades dos estudantes. Se não há essa disponibilidade, o acesso as atividades desenvolvidas em sala de aula poderão não ser alcançado por todos os estudantes.

Outro aspecto percebido refere-se à aquisição de programas acessíveis para os computadores do laboratório de informática, os quais não possuem nenhum programa acessível, bem como para outros computadores de outros setores da escola; Acervo para biblioteca de livros paradidáticos em LIBRAS e BRAILLE. Vale ressaltar que alguns destes materiais e equipamentos podem ser adquiridos com os recursos advindos de programas do governo federal com os quais a escola é contemplada outros, entretanto, pelo alto custo somente poderão ser adquiridos com a ação financiadora da SEDUC/PA.

4.5.3 Adaptação de material de uso comum em sala de aula

No ano letivo de 2015 a escola *Esperança* matriculou 799 estudantes dos quais 27 eram estudantes em situação de deficiência. Dos estudantes em situação de deficiência 14 foram matriculados no ensino médio e 13 no ensino fundamental. Eram estudantes com deficiência intelectual, deficiência visual, auditiva e deficiências múltiplas, conforme se expressa no quadro a seguir.

Quadro 4 – distribuição de estudantes em situação de deficiência por turma no ensino fundamental.

TURMA	CARACTERÍSTICAS	QUANTIDADE
F6M (6 ano)	1 estudante com deficiência intelectual, 1 estudante com deficiência visual.	2
F6T (6 ano)	2 estudantes com deficiência intelectual.	2
F7M (7ano)	2 estudantes com deficiência intelectual, 1 estudante com deficiência visual.	3

F7T (7ano)	3 estudantes com deficiência intelectual.	3
F8T(8 ano)	3 estudantes com deficiência intelectual.	3
	TOTAL	13

Fonte: ESCOLA ESPERANÇA, 2015.

Quadro 5- distribuição de estudantes em situação de deficiência por turma no ensino médio.

TURMA	CARACTERÍSTICAS	QUANTIDADE
F1M (1 ano)	2 estudante com deficiência intelectual, 1 estudante com deficiência visual.	3
F1T (1 ano)	1 estudante com deficiência intelectual, 1 estudante surdo	2
F2M (2 ano)	3 estudantes com deficiência intelectual.	3
F2T (2 ano)	2 estudantes com deficiência intelectual, 1 estudante com deficiência visual.	3
F3M (3 ano)	2 estudantes com deficiência intelectual.	2
F3T (3 ano)	1 estudante com deficiência múltiplas.	1
	TOTAL	14

Fonte: ESCOLA ESPERANÇA, 2015.

Em relação ao processo de adaptação de materiais de uso comum em sala de aula percebemos que os docentes, em primeiro lugar, buscavam manter uma boa comunicação com todos os estudantes, em particular os estudantes em situação de deficiência, incentivando-os a participarem das atividades. As atividades e textos eram adaptados para os estudantes segundo as necessidades que os mesmos apresentavam. Como os estudantes em situação de deficiência, em sua maioria, apresentavam limitações intelectuais geralmente os docentes faziam atividades com redução de textos, provas com questões reduzidas, ilustrações, entre outros. Neste sentido o trabalho compartilhado entre professores da sala regular, professores

de atendimento educacional especializado e coordenação pedagógica era constante. Os professores da sala regular recorriam aos professores de atendimento Educacional especializado para auxiliá-los na adaptação de provas, textos e atividades quando tinham dúvidas em como fazê-la, os professores de atendimento educacional especializado por sua vez disponibilizavam auxílio aos professores da sala regular. A coordenação pedagógica acompanhava o processo junto aos docentes procurando garantir que as aulas, provas e demais atividades desenvolvidas pelos mesmos estivessem adequadas aos estilos de aprendizagem dos estudantes.

As avaliações realizadas, inclusive o simulado aplicado as turmas de ensino médio, todas tinham a participação dos estudantes em situação de deficiência. Alguns estudantes recebiam avaliações adaptadas, outros realizavam as avaliações da mesma forma que os demais sem necessitar de adaptação.

Quanto a organização da sala de aula, as cadeiras seguiam o mesmo padrão para todos os estudantes, organizadas quase sempre em fileiras. Observamos que os docentes utilizavam comumente o recurso da aula expositiva para desenvolver os temas e conteúdos do currículo. Na escola *Esperança* no processo de organização das turmas procurava-se manter o máximo de 3 (três estudantes) em situação de deficiência por turma, entretanto o quantitativo total de estudantes em cada turma ainda foi um ponto colocado pelos docentes como uma barreira que dificultava o processo de inclusão, já que se chegava a ter mais de 40(quarenta) estudantes por turma.

Na escola *Esperança* percebemos o comprometimento do corpo docente e coordenação pedagógica em possibilitar a participação dos estudantes em situação de deficiência nas atividades desenvolvidas em sala de aula, contudo, alguns entraves evidenciavam-se neste processo como: a ausência de previsão de tempo destinado para planejamento coletivo dos docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em situação de deficiência, além da jornada pedagógica, geralmente ocorrida no início do ano letivo, não havia tempo delimitado para que regularmente os profissionais envolvidos com o processo de ensino dos estudantes pudessem dialogar sobre objetivos de aprendizagem, avaliação, metodologias de ensino, entre outros; Formação continuada para aprofundar conhecimentos sobre os modos de aprender da pessoa com limitações intelectuais,

pois em muitas situações os docentes expressavam uma preocupação com o que eles consideravam “baixo rendimento e produtividade” dos “estudantes de inclusão”. A fala dos docentes nos fez refletir sobre o quanto ainda se faz presente na escola discursos que ao mesmo tempo indicam que a escola é supostamente *para todos* e excluem de maneira velada as diferenças existentes. No dizer de Santos (2013 p. 149)

A escola regular busca, muitas vezes, anular diferenças, padronizar e modelizar, excluindo, assim, quem não cabe em seus parâmetros. Significa a instauração de critérios que dividem e compartimentam, gerando dualidades que evidenciam tipos estanques. O *regular* diz respeito a alguns, mas o perigo mora exatamente aí, já que a escola é de todos. [...] percebe-se então que o *regular* existe nas minúcias do dia-a-dia. Ele pode ser claramente percebido quando se tem uma atitude crítica e atenta para a compreensão da realidade. O *regular* se manifesta no jeito de repassar os conteúdos escolares; na sistematização fragmentada dos cadernos; na organização do tempo, padronizando os horários de aulas iguais para todas as idades, no enfileiramento de carteiras, no espaço da sala de aula, limitando a criatividade; na invariância das possibilidades.

4.5.4 Formação continuada dos professores e demais profissionais responsáveis pela educação dos estudantes

Na escola Esperança a coordenação pedagógica é a principal articuladora dos processos de formação continuada. Observamos duas realidades diferenciadas na escola, uma que diz respeito ao ensino fundamental e outra ao ensino médio. As formações voltadas aos docentes do ensino fundamental eram realizadas no início do ano letivo durante a jornada pedagógica, depois deste período momentos formativos passavam a ser raros em virtude de não se ter uma delimitação, no plano de ação e calendário escolar, de momentos específicos para esse fim.

Quanto ao ensino médio a formação continuada estava prevista no projeto de gestão do ensino médio inovador através da “hora pedagógica”, momento de formação que ocorria uma vez por mês em um dia de sábado. Os temas abordados relacionavam-se a prática pedagógica dos docentes como adaptação de material didático e avaliações voltadas aos estudantes com deficiência, elaboração de projetos interdisciplinares, uso de tecnologias da

informação e comunicação, entre outros temas escolhidos em votação por docentes, coordenadores e gestor.

Além do momento da hora pedagógica era previsto no projeto ensino médio inovador as “horas do projeto” onde eram realizadas reuniões, uma vez ao mês, entre docentes do ensino médio e docentes da sala de recursos multifuncionais, docentes e coordenação pedagógica.

No ensino médio, como pudemos ver, o tema educação na perspectiva da inclusão teve destaque no processo de formação continuada dos docentes, com uma centralidade nos aspectos didáticos e avaliativos. Momentos de diálogo entre docentes do ensino médio e atendimento educacional especializado também eram garantidos em encontros mensais de toda a equipe docente e pedagógica.

No ensino fundamental, entretanto, estes momentos não ocorriam o que nos pareceu contraditório que em uma mesma instituição tivesse modos de planejamento tão diferenciados. Mesmo que as etapas de ensino tenham características e objetivos peculiares acreditamos, que no quesito formação continuada, o tempo para realização de encontros e momentos de diálogo, deveria ser igual a todo corpo docente de ambas as etapas, pois o trabalho coletivo e articulado propicia condições para o desenvolvimento de ações mais voltadas a promoção da inclusão. Assim, quando a escola e, dentro dela os docentes, indagam sobre como conduzir o trabalho com os estudantes em situação de deficiência, suas perguntas relacionam-se a pressupostos, a saberes que implicam concepções sobre deficiência, sobre educação e sobre a ação educacional (CARVALHO e SOARES, 2012).

Ao indagarmos a coordenação pedagógica sobre a existência de ações voltadas a formação continuada dos profissionais da educação em uma perspectiva inclusiva por parte da SEDUC/PARÁ nos foi repassado que a referida secretaria promoveu cursos de formação nesta perspectiva para docentes de atendimento educacional especializado, portanto, para aqueles que atuam na educação especial, docentes do ensino regular ainda não foram contemplados nestes cursos de formação.

As formações que a SEDUC/PARÁ oferta aos profissionais das escolas não seguem uma regularidade, nem um programa de formação específico, em muitas circunstâncias as escolas tomam ciência de determinada formação em um período tão

próximo a data de realização, o que acaba dificultando a escolha dos participantes. Acrescentando-se a isso o pequeno número de vagas disponibilizadas para a escola que não abrange a totalidade dos profissionais que nela atuam.

A escola *Esperança* tem desenvolvido ações no âmbito da formação continuada de seus profissionais para atuarem no contexto da escola inclusiva, buscando delimitar tempo para que estes possam pensar juntos sobre o processo de inclusão dos estudantes em situação de deficiência na escola, entretanto, as ações de formação continuada ainda não estão planejadas de forma que proporcionem a articulação entre as etapas de ensino da educação básica em funcionamento na escola. Entendemos que seja coerente que as ações de formação continuada tenham os mesmos direcionamentos para o ensino fundamental e médio, pois estamos tratando de uma única escola.

4.5.5 Projeto político pedagógico e adaptações de acesso ao currículo

No projeto político pedagógico da escola *Esperança* é expressa a concepção de que educação inclusiva consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo a uma escola que inclua todos os alunos, celebre a diferença, responda às necessidades individuais e apoie a aprendizagem sustentado no pressuposto de que os alunos podem aprender e fazer parte da vida da escola e da comunidade onde convivem (PARÁ/PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012). Com base nesta concepção a proposta pedagógica parte do princípio de que a escola *Esperança* “precisa ser adaptada ao aluno e de acordo com as necessidades que ele apresenta, respeitando o seu ritmo, reconhecendo as diferenças humanas sem impor rituais pedagógicos preestabelecidos e adotar uma pedagogia centrada nas potencialidades humanas” (PARÁ/PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012 p.13). No projeto político pedagógico se reconhece que a escola para ser inclusiva deve se preocupar em oferecer condições para que todos possam aprender e que busque contribuir no coletivo, uma pedagogia que tenha como princípio a humanização.

Na concepção apresentada na proposta pedagógica da escola *Esperança* destaca-se a noção de que, no aspecto da promoção da inclusão educacional, a escola é que deverá se adaptar as necessidades dos estudantes e oferecer condições para a aprendizagem dos mesmos.

O currículo proposto pela escola esperança é pautado no oferecimento de uma visão de cultura que se dá na escola e para além dela, em sua dimensão oculta e manifestada, levando em conta as condições em que se desenvolve, buscando se adequar ao princípio da flexibilidade, pautando-se nos seguintes aspectos:

- a) Estimular o envolvimento de toda comunidade educativa;
- b) Proporcionar formação docente e dos demais funcionários;
- c) Mudança da cultura profissional e necessidade de gerar um ambiente de trabalho cooperativo;
- d) Uma política de criação de material diversificado, para atender a demanda de inclusão, nos aspectos cognitivos, sociais, psicológicos (PARÁ/PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012 p.16)

Dos aspectos elencados na proposta pedagógica chamou-nos atenção o que se refere a política de criação de material diversificado para atender a demanda de inclusão. Se lembrarmos que no âmbito do currículo a escola anuncia que busca se adequar ao princípio da flexibilidade curricular nos parece, a partir da leitura do aspecto destacado acima, que esta flexibilidade é entendida como criação de material diversificado. Entretanto, o princípio da flexibilidade curricular, conforme as definições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), abrange ações que vão além de apenas criação de material diversificado, voltando-se também a adequação de objetivos educacionais, metodologia, tempo, avaliação.

Se o processo de adaptação curricular é considerado controverso por muitos educadores e pesquisadores, pois alguns destes expressam que adaptar o currículo para determinado estudante acaba por destinar-lhe um currículo diferenciado, que pode se constituir em fonte de discriminação, ainda que os estudantes alvo do processo estejam frequentando turmas regulares (CARVALHO, 2012), mais ainda quando é colocado somente como produção de material diversificado.

Em relação aos processos avaliativos a escola assume uma postura dita inclusiva conforme excerto:

As maneiras como as aprendizagens dos alunos são avaliadas podem e devem ser mecanismos de inclusão, na medida em que ajudam os alunos na auto regulação de seus processos de construção do conhecimento [...] Nossa escola tem clareza de que está cumprindo seu papel no momento em que reitera seu compromisso com a inclusão aportada no estímulo ao conhecimento crítico em relação ao mundo. (PARÁ/ESCOLA ALEGRIA, 2012 p.20).

Anuncia-se na proposta pedagógica que a avaliação na escola *Esperança* terá como orientação a promoção da inclusão dos estudantes. O processo estará pautado na “[...] íntima relação entre avaliação e atenção a diversidade, mediante a adaptação do ensino às inúmeras características e necessidades educativas dos alunos” (PARÁ/ESCOLA ALEGRIA, 2012 p.20). Outra vez o termo *adaptação* evidencia-se, indicando que o atendimento a diversidade se efetivará por meio da adaptação do ensino as características de aprendizagem dos estudantes e os processos avaliativos, em consequência, estarão passíveis de adaptação nos procedimentos e metodologias. É perceptível, ao analisarmos o projeto político pedagógico da escola *Esperança*, que a noção de adaptação curricular está associada a adaptação do ensino, de atividades, materiais e provas. Na proposta pedagógica, em vários aspectos é mencionado o processo de adaptação do ensino como uma ação recorrente no sentido de garantia da inclusão na escola. Porém, na referida proposta não se encontra expressa formas de adaptação curricular que delimitem adequação de objetivos, flexibilização de metodologia, de temporalidade.

4.6 O posicionamento de educadores que trabalham nas escolas públicas estudadas em relação a necessidade de promoção de adaptações curriculares para a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência

Nesta pesquisa realizamos entrevistas com educadores das escolas estudadas visando compreender sobre o posicionamento dos mesmos em relação a necessidade de promoção de adaptações curriculares para a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência. Para coletar os dados realizamos entrevistas semi-estruturadas com 10 docentes, 4 coordenadores pedagógicos e 2 gestores das duas escolas pesquisadas. Consideraremos educadores neste trabalho o conjunto formado por docentes, coordenadores pedagógicos e gestores.

Julgamos pertinente realizar entrevista com os educadores, tendo em vista a relação que os mesmos estabelecem com o processo de promoção de acesso ao currículo e de

implementação de adaptações curriculares, na medida em que lhe são delimitadas atribuições nos processos de ensino, aprendizagem, bem como de concretização e gestão do currículo na escola. Portanto, tornou-se importante analisarmos como os educadores compreendem o processo de promoção de adaptações curriculares, já que estes serão, também, agentes responsáveis em promover estas adaptações no currículo.

4.6.1 O posicionamento dos educadores da escola Alegria

Na escola Alegria realizamos entrevistas com 5 docentes, nomeados respectivamente de D1, D2, D3, D4, D5, 2 coordenadores pedagógicos, nomeados neste trabalho como C1 e C2 e gestor nomeado como G1.

Ao questionarmos os educadores se consideravam que os estudantes em situação de deficiência eram bem “acolhidos” na escola obtivemos o sim como resposta de 6 educadores. Estes compreenderam o sentido de acolher apenas como um fator relacionado a afetividade, ao tratar bem os estudantes, ao empenho, preocupação e boa vontade dos docentes em atendê-los. Porém dois docentes apresentaram respostas diferenciadas;

“Os estudantes com deficiência não são bem acolhidos, porque além da escola não possuir as adaptações necessárias para os mesmos, muitas vezes também não tem profissionais capacitados para atender esses alunos, fazendo com que esse acolhimento seja frustrado” (D1)

“Ainda não são bem acolhidos, apesar dos atendimentos a escola precisa se adequar mais com recursos e espaço adequado” (D2)

As falas em destaque deixam expressa a noção de que acolher bem o estudante está relacionado a vários fatores que vão desde a atuação dos profissionais da escola até os recursos e espaços da escola estarem adequados para receber estes estudantes. Neste sentido, acreditamos que garantir o acolhimento dos estudantes na escola está relacionado não somente a atitudes dos profissionais envolvidos no processo educativo, mas também em que na escola se disponibilize condições de acessibilidade para todos. “[...]na medida em que se tomam todas as providências para que aprender seja prazeroso para alunos e educadores, facilitando-se a acessibilidade em termos físicos, atitudinais, cognitivos e relacionais” (CARVALHO, 2012 p.50). Quando pensamos no acolhimento dos estudantes estamos tratando de acesso à escola. Acesso este que em uma perspectiva inclusiva se projeta tanto em

atitudes de aceitação e valorização das diferenças, na convivência em uma escola comum, como também em meios para que todos usufruam dos espaços, conhecimentos e atividades desenvolvidas na escola.

Outro questionamento lançado aos educadores foi se os mesmos consideravam que os estudantes em situação de deficiência tinham dificuldade em participar de atividades desenvolvidas na escola como aulas, provas, eventos. Todos foram unânimes em reconhecer que os estudantes tinham dificuldade em participar efetivamente de todas as atividades desenvolvidas na escola. As principais dificuldades para a participação destes estudantes apontadas pelos educadores foram:

“As provas são realizadas iguais para todos os alunos, linguagem não adequada, número excessivo de alunos em sala de aula”(D1)

“É necessário principalmente adaptação em provas escritas e nas aulas para que o aluno acompanhe”(D3)

“A escola não possui todos os materiais para trabalhar com estes estudantes”(C1)

“[...]muitas vezes os professores não sabem agir para que os alunos com deficiência possam participar”(D4)

Pelo exposto podemos pensar que as atividades em que se evidenciam as dificuldades de participação dos estudantes em situação de deficiência são as avaliações (provas) e aulas. Os educadores associam as dificuldades a uma linguagem não adequada ao público em provas e aulas, a falta de materiais para trabalhar com os estudantes, ao fato de muitas vezes o professor não saber como agir para garantir a participação dos estudantes. Todos os pontos destacados pelos educadores estão ligados ao processo de ensino e as condições que a escola disponibiliza. Os educadores reconhecem que no processo de ensino do estudante em situação de deficiência adequar a linguagem, as provas, bem como garantir todos os materiais poderá facilitar a participação destes estudantes nestas atividades. Ao analisarmos as falas refletimos no que Freitas (2013 p.78) chama de apetrechamento dos saberes escolares.

Os saberes escolares têm apetrechos próprios que dão visibilidade às ideias. Na forma como reagimos às particularidades de cada um, deixamos subtendido que o trabalho escolar só se efetivará para alguns se a instituição

receber aparatos tecnológicos necessários para que a deficiência em questão deixe de surtir seu efeito

O referido autor defende a implantação de dispositivos e tecnologia que ajudem a recuperar audição, visão, mobilidade, entre outros, porém coloca que corremos o risco de concluir que alguns processos relativos a inclusão não se efetivam por falta de aparelhamento, pela ausência de apetrechos. Os apetrechos fariam diferença, mais ainda assim “cada um desses estudantes se depararia com as dinâmicas de sincronização do tempo escolar[...]provavelmente se perceberia perseguindo um passo e um compasso alheios ao seu modo de ser e estar” (FREITAS, 2013 p.79).

O que é necessário fazer diante dessas situações não é, evidentemente, negar o caráter limitador das deficiências e dos déficits em geral...É fundamental assim, desequilibrar essa balança a favor das crianças e adolescentes que são incorporados (felizmente) à vida escolar por obra de nossos (ainda imaturos) processos de inclusão (FREITAS, 2013 p.81).

Assim, mesmo cientes da necessidade de uma série de recursos (materiais, tecnológicos e financeiros) para que o estudante em situação de deficiência tenha acesso a escola e ao currículo, reconhecemos que estes recursos por si só se tornam insuficientes se a própria estrutura e organização da escola também não for repensada, no sentido de que passe a valorizar as potencialidades dos estudantes e não seus fracassos e deficiências.

Os educadores da escola *Alegria* demonstraram em suas falas reconhecer o direito do estudante em situação de deficiência de estar na escola vivenciando com todos, mas pontuam que não é satisfatório o que a escola realiza para incluir estes estudantes. Além de melhores condições de trabalho, a qualificação dos profissionais para lidar com a diversidade dos estudantes também é destacada como um fator necessário e urgente.

Ao perguntarmos aos educadores se consideravam necessárias adaptações na escola para receber estudantes em situação de deficiência todos disseram sim. Neste aspecto citaram adaptações como *espaços adequados, tecnologia, cadeiras adaptadas nas salas, sinalização tátil, acervos para a biblioteca, salas mais lúdicas, tecnologia de ponta para a*

pessoa cega e surda. Perguntamos ainda aos educadores se tinham conhecimento sobre adaptações curriculares. As respostas dos mesmos relatamos a seguir.

“Acredito que seja o currículo adaptado as diferentes limitações, ou melhor, necessidades de alunos com deficiência” (D1)

“São as ações dos professores fundamentadas nos critérios que definem o que o aluno deve aprender, como e quando devem aprender, quais as formas de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem” (D2)

“O aluno tem direitos de aprendizagens e precisam também de forma adequada dos conteúdos de ensino” (D3)

“Entendo que deve ser um currículo adaptado para atender a todas as expectativas do processo de ensino-aprendizagem” (D4)

“Não tenho conhecimento” (D5)

“Acredito que seja um currículo com adaptações para crianças com deficiência” (C1)

“Adaptação curricular é uma reformulação do conteúdo para a realidade dos alunos” (C2)

“Creio que seja adaptar os currículos as deficiências dos alunos para melhor atendê-los” (G1)

D1, C1 e G1 associam adaptação curricular ao processo de adequação do currículo as necessidades dos estudantes com deficiência. D2, D3, D4, C2 relacionam adaptação curricular ao processo de ensino e aprendizagem, seja na tomada de decisão docente da maneira mais adequada do ensino, na adequação e reformulação dos conteúdos conforme a realidade dos estudantes, na garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes. Percebemos, contudo que entre os educadores prevaleceu a concepção de que o processo de adaptação curricular se centraliza nos aspectos pedagógico e docentes no nível da sala de aula, mesmo que reconheçam que outras adaptações sejam necessárias na escola. Desta forma, se atribui a ação docente grande responsabilidade no processo, tendo em vista que a adaptação curricular se dará no processo de ensino.

As falas também expressam que a tomada de decisão sobre o processo de adaptação curricular, a forma como se dará, está nas mãos dos docentes a quem cabe planejar

o que os estudantes devem aprender, como aprender, as formas mais eficientes de ensino. Isto pode, de certa forma, ser confirmado pelo fato de não constar no projeto político pedagógico da escola nenhuma orientação quanto a garantia de adaptação do currículo para os estudantes que necessitem. Os educadores assumem a necessidade de adequação do ensino a realidade dos estudantes, mas isso é encarado como uma ação docente e não da escola, dos sistemas de ensino e órgãos governamentais. Carvalho (2012) bem pontua neste sentido que, de modo geral, quando se tenta tirar o estudante do foco, quem termina por ocupar este lugar, como réus, são os docentes. Isto não nos parece justo nem coerente com uma proposta inclusiva, visto que

Cabe, portanto, a todos nós em geral e ao poder público em particular remover as inúmeras barreiras ainda existentes para garantirmos a todos o acesso, ingresso e permanência com êxito nas nossas escolas, até a conclusão das diferentes etapas do fluxo de escolarização do sistema educacional brasileiro, respeitando-se os interesses e as peculiaridades de cada educando (CARVALHO, 2012 p.127).

Na verdade, promover o acesso ao currículo a todos os estudantes na escola é tarefa compartilhada de toda comunidade escolar, incluídos neste rol responsáveis, profissionais da educação e sistemas de ensino ao qual a escola está vinculada e deve constar nas propostas pedagógicas das escolas a delimitação das atribuições e formas de ação para este fim.

No que tange ao apoio, indispensável aos aprendizes, a seus professores, e às famílias, a barreira tem sido fazê-lo constar dos projetos político-pedagógicos das escolas, não apenas no texto, mas efetivamente funcionando em salas de recurso e/ou com a participação contínua de professores itinerantes, de intérpretes para língua brasileira de sinais ou sob a forma de oferta educacional especializada (CARVALHO, 2012 p.126)

4.6.2 O posicionamento dos educadores da escola Esperança

Na escola *Esperança* realizamos entrevistas com 5 docentes, nomeados respectivamente de D6, D7, D8, D9, D10, 2 coordenadores pedagógicos, nomeados neste trabalho como C3 e C4 e gestor nomeado como G2.

Para 6 dos educadores da escola Esperança os estudantes em situação de deficiência são bem acolhidos na escola, embora alguns destes relatem algumas contradições a respeito do tema.

“Os alunos com deficiência são bem acolhidos, mas a escola não dispõe de todos os meios necessários para realmente garantir uma integração adequada. Faltam formações dos docentes para eles lidarem com os alunos com deficiência cotidianamente” (C3)

“Apesar da escola não estar preparada, os professores não terem grandes conhecimentos sobre algumas deficiências, ainda assim os acolhem e tentam adaptar-se à realidade” (C4)

As falas dos educadores nos possibilitam identificar que o é considerado bom acolhimento dos estudantes em situação de deficiência está associado a atitude dos profissionais da educação, bem como outros meios necessários, recebendo destaque a formação dos docentes enquanto um aspecto impulsionador desta boa acolhida.

Outros docentes, entretanto, se posicionaram de maneira contrária afirmando que os estudantes em situação de deficiência não eram bem acolhidos na escola, pois

“Muitos são segregados dentro do espaço escolar” (D6)

“Falta-lhes acessibilidade, rampas, materiais didáticos, profissionais especialistas” (D7)

Uma das preocupações quando se possibilita o acesso de estudantes em situação de deficiência ao ensino regular, na escola regular, está justamente em garantir aos mesmos o direito a educação, acesso e permanência em igualdade de condições, para que não corramos o risco de apenas inserir o estudante na escola regular, sem possibilitar a ele condições de participação efetiva. A fala de D6 expressa este fato, já que os estudantes estão na escola, mas segregados. As barreiras para o acesso também são apontadas pelo D7. Como diria Sartoretto (2013 p.78)

Se acreditamos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiência (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida

num ambiente social segregado, onde a diversidade humana não esteja representada.

Ao levantarmos junto aos educadores as possíveis dificuldades de participação do estudante em situação de deficiência nas atividades desenvolvidas na escola obtivemos as seguintes respostas:

“Dependendo da deficiência alguns alunos não conseguem acompanhar o ritmo da turma, temos que diferenciar as atividades para estes alunos” (C3)

“Alunos cegos ou com baixa visão precisam de provas específicas; autistas com grau médio a alto também precisam de um acompanhamento mais próximo, já os surdos participam ativamente das atividades escolares” (C4)

“Há algumas atividades que os alunos conseguem participar, depende da deficiência/dificuldade que ele apresenta. Não estão no nível de conhecimento da série que vão cursar”(G2)

“Hoje avalio uma melhora na ação escolar no sentido de provas adaptadas, mas passeios e eventos verifico pouca participação dos alunos” (D6)

“[...] dificuldades na compreensão do conteúdo” (D7)

Dentre as principais dificuldades apontadas pelos educadores destacou-se que os estudantes em situação de deficiência *não acompanham o ritmo da turma, dependendo da deficiência os alunos conseguem participar de algumas atividades, não estão no nível de conhecimento da série que vão cursar, apresentam dificuldade na compreensão do conteúdo.* Todos os aspectos citados pelos educadores evidenciam a deficiência dos estudantes como a principal dificuldade. Colocam também em evidência o caráter homogeneizador da escola regular organizada em série, níveis de conhecimento que se torna insensível as diferenças dos estudantes e aos ritmos de aprendizagem. “A situação de quem está na escola a despeito de sua surdez, ou deficiência motora ou outra limitação torna-se desvantajosa no cenário em que todos são chamados a cumprir com os mesmos pré-requisitos as mesmas tarefas, com o mesmo tempo de execução” (FREITAS, 2013 p.56).

Em relação a necessidade de adaptações na escola para receber aos estudantes em situação de deficiência, os educadores concordaram que a escola precisa de adaptações na acessibilidade, cadeiras e mesas adaptadas, recursos tecnológicos, adequação dos banheiros, construção de rampas para facilitar a locomoção dos estudantes, melhoras nas condições

estruturais das salas de aula, sala multifuncional equipada, mudanças curriculares e pedagógicas. Além disto, consideraram que o governo deve equipar a escola em sua infraestrutura e material pedagógico, promover formações aos docentes para que a escola possa realmente garantir a qualidade da educação a estes estudantes.

Ao serem questionados sobre o que consideravam ser adaptações curriculares os educadores da escola *Esperança* expressaram o seguinte:

“São adaptações que podem/devem ser feitas no currículo com o objetivo de possibilitar aos alunos o direito a aprendizagem” (G2)

“Ouvi falar uma vez sobre adequar o conteúdo sistemático conforme a necessidade do aluno deficiente, mas tenho dúvida se seria individual ou para toda classe” (C3)

“São proposta para a educação afim de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, através de estratégias e critérios da atuação docente, levando em conta as diversidades e as maneiras peculiares de aprendizagem de cada aluno” (C4)

“As adaptações seriam as adequações nos objetos do conhecimento de acordo com o nível de alfabetização e letramento do aluno” (D6)

“As adaptações curriculares correspondem às necessidades de ajustes quanto aos conteúdos relevantes ao indivíduo” (D7)

“[...] complementos, reformulações de conteúdo” (D8)

Para C3 e C4 adaptações curriculares são adequações feitas no currículo para atender as necessidades de aprendizagem do estudante com necessidades educacionais especiais ou “deficiente”, mesmo que C3 demonstre não ter certeza e nem clareza de como esse processo se daria se a nível geral ou individual. Na fala de C4 “[...]através de estratégias e critérios da atuação docente” fica expressiva a noção de que o processo de adaptação curricular estará focado na ação docente, assim, subtendemos que na visão de C4 os docentes assumem papel central nesta ação. Prevalece nas falas de C3 e C4 a ideia de que o ensino estará passível de adequação conforme as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Nas falas de G2, D6, D7 e D8 adaptações curriculares aparecem enquanto *ajustes, adequações nos objetos do conhecimento, complementos, reformulações de conteúdo* voltados ao processo de ensino e a garantia de aprendizagem dos estudantes, no caso estes educadores não associaram adaptações curriculares a um público específico como os estudantes em situação de deficiência, por exemplo.

Em relação a fala de G2 “*São adaptações que podem/devem ser feitas no currículo com o objetivo de possibilitar aos alunos o direito a aprendizagem*” fazemos algumas observações. Primeiro quanto ao caráter da necessidade de implementação das adaptações curriculares, já que a entrevistada afirma que as adaptações não apenas “*podem*” como “*devem*” ser feitas no currículo. Outro aspecto é que ao direcionar as adaptações ao currículo, termina por envolver nesta tarefa todos os profissionais da escola, diferente de outras falas onde a centralidade da ação docente é marcante.

Ao analisarmos as falas de D6, D7, D8 vemos que os conteúdos assumem uma posição de destaque quando se questiona sobre adaptação curricular. Na visão dos entrevistados nos parece que as adaptações curriculares ocorrerão no nível de adaptação, ajuste e adequação dos conteúdos em acordo com as características do público a que este conteúdo se direciona. Para nós o destaque que se dá aos conteúdos, expressos na fala dos educadores, está relacionado a forma como a instituição escola, nos sistemas educacionais do Brasil, se estruturou. Estabelecendo uma estreita relação entre aprendizagem e aquisição de conteúdo.

A escola, bem sabemos, é uma invenção da modernidade e traz em suas raízes, o modelo cartesiano/positivista, que exerce forte influência nas práticas escolares, privilegiando, entre outros aspectos, uma única forma de conhecimento- o conhecimento científico. Com base nesse modelo, a escola classifica os alunos de acordo com níveis de desenvolvimento, e o que está em jogo é sempre, e principalmente, quanto esses alunos assimilaram de conteúdos acadêmicos (MACHADO, 2013 p.69).

Neste modelo de escola a necessidade de aquisição de conteúdos no processo de aprendizagem dos estudantes se impõe aos docentes enquanto mola propulsora de sua atuação. Assim, se produz uma forma de fazer que induz o trabalho escolar a adaptar-se aos

tempos de realização de tarefas necessariamente encadeadas e simultâneas que se incorporam ao processo de assimilação de conteúdos (FREITAS, 2013).

Para Freitas (2013) a escola não tem na pessoa os fundamentos de sua existência. Concordamos e acrescentamos que na escola se preocupou e ainda se preocupa mais com o repasse e a acumulação de conteúdo. “No compromisso com o conteúdo curricular tratado de uma maneira homogeneizadora que demarca limites muitas vezes intransponíveis a tudo o que escapa as bordas da homogeneidade” (ibid p.53). Isto se reflete na forma como os docentes enxergam seu trabalho, tendo em vista que a tarefa principal dos mesmos acaba sendo zelar pelo andamento e ritmo do trabalho pedagógico em sala de aula que induz o docente a agir de modo a tentar conduzir os estudantes num mesmo ritmo de execução de qualquer tarefa. Entretanto, os processos inclusivos induzem a outro caminho, o de dar voz as diferenças na escola, na sala de aula.

Para os educadores da escola *Esperança* adaptações curriculares são medidas necessárias no processo de ensino, embora alguns destes demonstraram dúvidas quanto a como se dará esse processo. Em sua maioria associaram adaptações curriculares a ação docente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como na adaptação de conteúdos escolares, o que acaba destinando grande responsabilidade para estes profissionais no processo.

CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a relação entre o processo de implementação de adaptações curriculares de grande porte e a promoção da inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência em escolas públicas localizadas no município de Belém/PA. A questão central que norteou o estudo assentou-se em analisar como escolas públicas do município de Belém/PA têm promovido adaptações curriculares de grande porte para responder as demandas da inclusão educacional de pessoa em situação de deficiência.

O objetivo geral do estudo foi analisar se o processo de implementação de adaptações curriculares de grande porte promove a inclusão educacional, acesso e permanência da pessoa em situação de deficiência em escolas públicas do município de Belém/PA. Enquanto objetivos específicos procuramos identificar, a partir das orientações propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como de outras regulamentações brasileiras, que adaptações curriculares de grande porte as escolas deveriam implementar para promoverem a inclusão da pessoa em situação de deficiência; problematizar sobre ações que escolas públicas do município de Belém/PA tem efetivado para garantir o acesso ao currículo e a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência; analisar sobre o posicionamento dos educadores que trabalham nas escolas públicas estudadas em relação a necessidade de promoção de adaptações curriculares de grande porte para a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência.

Nesta investigação os procedimentos metodológicos utilizados foram de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso por meio de pesquisa documental, observação e entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas pesquisadas. Os dados coletados foram analisados através do método de análise de conteúdo.

Como pressuposto teórico nos orientamos a partir do modelo social de deficiência, cuja compreensão da deficiência perpassa pelo entendimento de que corpo com impedimentos é aquele que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial, mas são as barreiras sociais, que ignoram esses corpos, que permitem a experiência da desigualdade, da opressão, que não está relacionado com os impedimentos, mas com o modo de vida

excludente da sociedade. A pessoa está em situação de deficiência, pois há limitações e deficiências nas condições de vida oferecida pelas sociedades. Mudar o foco da pessoa para a sociedade é uma questão central, pois há que se repensar a estrutura social e propor mudanças na mesma para incluir a todos em suas diferenças.

Efetuamos também uma análise dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais relativos às adaptações Curriculares estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, documento orientador do MEC no que concerne ao processo de promoção do acesso ao currículo e inclusão educacional nos sistemas de ensino. Nos PCN (BRASIL,1998) as adaptações curriculares aparecem enquanto recursos utilizados para dar respostas apropriadas às necessidades especiais de aprendizagem dos estudantes, em especial dos estudantes em situação de deficiência, no aspecto do acesso ao currículo do ensino regular, portanto, na visão oficializada nos referidos PCN, adaptações curriculares estabelecem uma relação direta com a promoção da inclusão educacional e acesso ao currículo do ensino regular. Convém destacar que através do estudo percebemos que o tema adaptação curricular é controverso. A polêmica gira em torno de argumentações seja de profissionais e pesquisadores que defendem a necessidade de adequação curricular como forma de garantir à pessoa em situação de deficiência o acesso ao currículo regular e a inclusão educacional, bem como de profissionais e pesquisadores que consideram adaptações curriculares como uma forma enganosa de oferecer um currículo diferenciado a pessoa em situação de deficiência. Porém, mesmo diante deste impasse, adaptação curricular se constitui enquanto uma medida oficializada pelo MEC e que as instituições de ensino poderão implementar como forma de promoverem o acesso ao currículo e inclusão educacional. Assim, neste estudo nosso posicionamento foi de ponderar de que maneira, nas escolas pesquisadas, tem se estabelecido essa relação entre adaptações curriculares e a promoção da inclusão educacional.

No estudo tivemos como foco as adaptações curriculares de grande porte que, segundo as orientações dos PCN(BRASIL, 1998), visam propiciar a criação de condições físicas, ambientais e materiais ao estudante em sua unidade escolar; Adaptação do ambiente físico escolar; A aquisição do mobiliário específico necessário; A aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos; A adaptação de materiais de uso comum em sala de aula; A

capacitação continuada dos professores e demais profissionais. Além disto, ações como a decisão política administrativa do número máximo de estudantes em sala de aula para propiciar um bom trabalho pedagógico em uma classe inclusiva e a sistemática cooperativa entre os profissionais da escola. Cabe a toda a comunidade escolar a implementação de adaptações curriculares, entretanto, os PCN (BRASIL,1998) estabelecem que será responsabilidade das secretarias de educação e direção escolar a garantia desta implementação, no sentido de proverem suporte administrativo, técnico e científico para a flexibilização do processo de ensino; Adotar propostas curriculares diversificadas e abertas; Flexibilizar o funcionamento da escola, de modo a atender a demanda diversificada dos estudantes; Viabilizar a atuação de docentes especializados e serviços de apoio.

Enquanto resultados deste estudo elencamos que as escolas pesquisadas têm implementado ajustes “paliativos” no âmbito da adequação de seus espaços físicos, estruturais e de recursos específicos para a promoção da inclusão educacional. Os ajustes efetuados, contudo, não suprem a demanda das necessidades dos estudantes em situação de deficiência nelas matriculados, em especial nos quesitos espaços, mobiliários acessíveis e recursos de acessibilidade. A escola *Alegria*, por exemplo, que é uma escola construída há pouco mais de 3 anos, apresenta barreiras de acessibilidade. Mesmo que em muitos aspectos se torne acessível, falta recursos específicos, mobiliários, material adaptado para uso comum em sala de aula, planejamento curricular e pedagógico voltado a garantia de acesso e inclusão educacional dos estudantes em situação de deficiência referendado no projeto político pedagógico da escola.

Na escola *Esperança* a ausência de acessibilidade nos aspectos da estrutura física da escola é marcante, recursos específicos e mobiliários também são insuficientes, embora no aspecto pedagógico a escola apresente um planejamento pedagógico e curricular mais articulado no sentido de garantir a inclusão educacional dos estudantes em situação de deficiência, o que se reflete na expressão de uma concepção de educação inclusiva assumida na proposta pedagógica da escola.

Nos aspectos de aquisição de equipamentos e recursos específicos, bem como de adequações arquitetônicas das escolas para dar resposta as demandas da inclusão educacional, o fator investimento público e políticas públicas despontou como determinante para que as

escolas possam desenvolver as ações necessárias para a promoção do acesso e inclusão de todos os estudantes, já que ambas as escolas pesquisadas dependem do financiamento das secretarias de educação para aquisições e adequações. As escolas reconhecem a necessidade de adequações neste nível, entretanto, esbarram na ausência de investimento do poder público, na carência de políticas públicas efetivas, nas esferas estadual e municipal, voltadas a garantir a inclusão de todos os estudantes nas escolas através da aquisição de equipamentos e recursos específicos as necessidades dos mesmos. As ações implementadas nas escolas *Alegria* e *Esperança*, neste sentido, são pontuais e a partir de recursos advindos do governo Federal, em especial do programa PDDE observamos, portanto, que os investimentos feitos pelas secretarias de educação nas referidas escolas nos aspectos citados não suprem a demanda de necessidades apresentadas nas mesmas. Como diria Carvalho (2012) por mais ampla que seja a autonomia das escolas, elas estão inseridas num contexto educacional que elege princípios, estabelece objetivos e identifica diretrizes de ação para as quais são necessários recursos financeiros, materiais e humanos que não estão, necessariamente, ao alcance de todas as escolas e, muito menos dos docentes, famílias ou comunidade.

Nos projetos político pedagógico das escolas estudadas é ausente a previsão da possibilidade de promoção de adaptações curriculares, bem como de serviços de apoio ao estudante em situação de deficiência, dos quais destacamos Sala de recursos multifuncionais e Atendimento educacional especializado, embora nas escolas haja a oferta de tais serviços. Assim, as escolas realizam adaptações curriculares em alguns aspectos do processo de ensino como provas, textos, conteúdos, contudo, adaptações curriculares não são garantidas enquanto medida em suas propostas pedagógicas. Neste aspecto é importante destacar o fato latente de que os projetos pedagógicos das referidas escolas não são realmente atingidos pela presença dos estudantes em situação de deficiência, cabendo aos docentes explorar as possibilidades de adaptação, de ajustes. A situação nos apontou que a garantia de inclusão destes estudantes nos processos de ensino desenvolvidos nas escolas *Alegria* e *Esperança* estará vinculada a disponibilidade individual dos docentes em implementar práticas de ensino sensíveis a promoção da inclusão de todos os estudantes, em particular aqueles que apresentem algum tipo de limitação ou deficiência. Assim, nos Projetos Pedagógicos destas instituições se

silencia quanto a medidas de garantia da promoção da inclusão educacional, onde se poderia resguardar, documentalmente, este direito básico aos estudantes.

Neste sentido, percebemos que os docentes, mesmo quando engajados no projeto de inclusão educacional, nem sempre contam com um posicionamento por parte dos sistemas de ensino e instituições, que leve a efeito o que o discurso oficial estabelece, que, em muitas circunstâncias conduz os docentes a assumirem de forma pessoal responsabilidades que são de natureza coletiva, pública, que são do sistema (SOARES e CARVALHO, 2012).

No fator acesso ao currículo as ações de adaptação curricular realizadas nas escolas pesquisadas se focalizam em adaptações de provas, de avaliações e de conteúdos direcionadas aos estudantes em situação de deficiência. O que representa uma percepção diferenciada da visão oficial divulgada nos documentos dos PCN (1998), já que segundo esta visão oficial as adaptações curriculares de grande porte ocorrerão no nível do projeto político pedagógico das instituições, no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível do atendimento individual do estudante. Nas escolas o entendimento que se apresentou sobre adaptações curriculares não corroboram com o que é apresentado nos PCN, nas falas dos educadores ficou evidente que os mesmos não têm conhecimento das recomendações oficiais no que concerne a adaptações curriculares.

Quanto ao posicionamento dos educadores das escolas pesquisadas em relação a necessidade de promoção de adaptações curriculares para a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência, os mesmos reconhecem ser necessário a implementação de adaptações nos ambientes e espaços das escolas, construção de rampas, banheiros adaptados e aquisição de materiais para atender a estes estudantes e apontam a falta de investimento das secretarias estadual e municipal para prover as escolas destas adaptações, consideram ainda que estas medidas são necessárias para garantir um processo de ensino que vise a inclusão educacional destes estudantes, entretanto, os educadores não consideram que estas ações se configurem enquanto adaptações curriculares de grande porte. Os educadores expressaram o entendimento de que adaptação curricular estará associada apenas ao processo de ensino e aprendizagem, portanto, sendo responsabilidade dos docentes implementá-las.

Neste estudo pudemos concluir que adaptações curriculares se constituem enquanto medidas adotadas para possibilitar a inclusão educacional da pessoa em situação de

deficiência nas escolas pesquisadas, embora, estas adaptações implementadas não garantam o acesso ao currículo e a inclusão educacional plenamente, visto ainda existirem nas referidas escolas barreiras de acessibilidade nos aspectos estruturais, arquitetônicos, pedagógicos, metodológicos e curricular. Remover estas barreiras, ainda existentes, é tarefa que se coloca as escolas e aos sistemas de ensino para se garantir a todos o acesso, ingresso e permanência na escola até a conclusão das diferentes etapas do fluxo de escolarização do sistema brasileiro, respeitando-se as peculiaridades de cada estudante. “A escola como comunidade inclusiva deve ser um espaço institucional que se vê aperfeiçoado com os processos de inclusão e não um território que se revela invadido e inviabilizado pela presença de corpos e mentes fora do padrão” (FREITAS, 2013 p.100).

A partir deste estudo pudemos observar que nas escolas pesquisadas os estudantes em situação de deficiência em muitas circunstâncias não tinham suas necessidades de aprendizagem assistidas de maneira plena, seja pela ausência de políticas, de financiamento das secretarias de educação, que deveriam promover ações para transformar as escolas em espaços plenamente acessíveis a todos, levando em consideração que nelas poderá haver a presença de pessoas cegas, usuárias de cadeira de rodas, com deficiência intelectual, surdas, entre outras, bem como pela maneira como os processos da escolarização se organizavam nas escolas, prevalecendo modos de ensino, organização curricular e avaliação rígidos e pouco atentos as diferenças individuais dos estudantes, em especial os que apresentavam alguma limitação, o que nos possibilita dizer, então, que a deficiência está nas condições ofertadas pelos sistemas de ensino e escolas a estes indivíduos, conforme bem nos explicita os pressupostos do modelo social de deficiência. Para que as escolas e sistemas de ensino invertam a lógica da exclusão é necessário, em primeiro lugar, que ocorram modificações profundas nas condições de vida oferecidas pela sociedade, em seu modo excludente de organização que ignora os corpos fora do padrão, que cria barreiras, que limita as pessoas que vivenciam impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial no usufruto da vida em sociedade, antes que isto ocorra a escola e os sistemas de ensino estarão passíveis de continuarem a excluir pessoas dos processos educativos, assim como acontece na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Lambão e OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Educação para todos e gestão escolar: interfaces a partir da construção coletiva do projeto político pedagógico. In: **Para além da educação especial: avanços e desafios**. Silvia Ester Orrú (org). RJ: Wak Editora, 2014 p.95-130.

ANDRADE, Simone Girardi. Inclusão escolar e formação continuada de professores: relações e contrapontos. *Poiésis*, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 86-100, jan./abr. 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

ANJOS, Hildete Pereira dos Anjos. **O espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão**. 2006. 329f. Tese- Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2006.

BELÉM. **Projeto político pedagógico** Escola Alegria, 2013. Não publicado.

_____. Secretaria Municipal de educação. **Plano Municipal de Educação**, 2015.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARQUESI, A.; PALÁCIOS, J. e cols. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. v.3. Ed. Porto Alegre: ARTMED, p. 290-308, 2004.

BRASIL, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Acessibilidade e Desenho Universal: Conceitos, Tendências e Desafios**. Ano não informado.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº 6949/2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, 2009.

_____. Decreto nº 5296/04. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, 2004.

_____. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial, 1998.

_____. Portaria nº3284/03. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadora de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, 2003.

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

_____. Projeto escola viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola -Alunos com necessidades educacionais especiais, Adaptações Curriculares de pequeno porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

_____. Projeto escola viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola-Alunos com necessidades educacionais especiais, Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

_____. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. p.59-84

CARVALHO, Maria de Fátima e SOARES, Maria Aparecida Leite. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: **Construindo as trilhas para a Inclusão**. Márcio Gomes (org.). 2.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.36-50.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**.- 5ed.- Porto Alegre: Mediação, 2012.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR: relações possíveis**. IX ANPED SUL, Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

COOL, César. Um modelo de currículo para o ensino obrigatório. In: **Psicologia e currículo uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo** escolar. Ed. Ática, 2003. p. 153-190.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. O currículo e seu planejamento: concepções e práticas. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.3, n.2, pp.578-590, Set/Março, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 7.ed.- São Paulo: Cortez, 2000.

DINIZ, Debora. **Deficiência e políticas sociais**-entrevista com Colin Barnes. *SER Social*, Brasília, v.15, n.32, p. 237-251, jan./jun. 2013.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo. Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **In: Deficiência e discriminação**. Débora Diniz, Wederson Santos (Organizadores)-Brasília; Letras Livres: EdUnB, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico. **In: O desafio das diferenças na escola**. Maria Teresa Eglér Mantoan (organizadora). 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 141-145.

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

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. **In: Metodologia da pesquisa Educacional**. Ivani Fazenda (org.) 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.75-100.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. **In: Metodologia da pesquisa Educacional**. Ivani Fazenda (org.) 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.101-130.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GLAT, Rosana e OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. Adaptação curricular. Seminário "Educação Inclusiva no Brasil: Diagnóstico atual e Desafios para o futuro". Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf.

GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

INEP. Censo escolar 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

INEP. Censo escolar 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, n.41, jul/set, p.61-79. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.17, p.41-58, Maio/Ago, 2011.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna. Via Litterarum, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 25º ed. Brasília. Editora brasiliense, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Uma escola para novos tempos. In: **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 5º ed. São Paulo. Alternativa, 2004. p. 43-62.

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: **O desafio das diferenças na escola**. Maria Teresa Eglér Mantoan (org). 5º.ed. - Petrópolis: Vozes, 2013. p. 69-76.

MANCIO, Jacob Elias. **Adaptações Curriculares para alunos com deficiência auditiva propostas pela secretaria de educação do estado de São Paulo: um estudo sobre sua implantação**. 2005. 88 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do desenvolvimento, São Paulo, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: **O desafio das diferenças nas escolas**. Maria Teresa Eglér Mantoan (org). 5º.ed. - Petrópolis: Vozes, 2013. p.29-41.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **ANAIS DO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS- A pesquisa qualitativa em debate**. Bauru: USC, 2004. (CDROM).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã: Feuerbach- A contradição entre as cosmovisões materialista e idealista**. Tradução de Frank Muller. São Paulo: Martin Claret, 2010.(Coleção a obra-prima de cada autor).

NETTO, João Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1º ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações Curriculares na Área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões. In: **Inclusão Escolar: As Contribuições da educação Especial**. OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs) São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: FUNDEPE, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, Nova York, 2006.

PACHECO, José. Berços da desigualdade. In: **Construindo as trilhas para a Inclusão/** Márcio Gomes (org.). 2.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.23-35.

PARÁ, **Projeto político pedagógico** Escola Esperança, 2012. Não publicado.

PARÁ, Secretaria de estado de educação. **Plano estadual de Educação**, 2015.

PEERIOTO, Maria de Lourdes. **Dialética inclusão-exclusão**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, Jan-Jun, v.9, n.1, 2003. p.39-56.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. v.1, n.1, 1997.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. (Tese de Doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RAHME, Monica Maria Farid. **Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013. p. 95-110.

SAMPAIO, CT. e SAMPAIO, SMR. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8.ed. São Paulo, Cortez, 2013.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. **A dialética da inclusão/exclusão de alunos com deficiência**. Revista da FAEEBA. Salvador. v.11 n.17. Jan./Jun., 2002. p.27-44.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. O projeto político pedagógico, autonomia e gestão democrática. In: **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva/ Edilene Aparecida Ropoli...**[et.al.]-Brasília: ministério da

educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. p.11-20

_____. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. **In: O desafio das diferenças na escola.** Maria Teresa Eglér Mantoan (organizadora). 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 147-151.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. **In: O desafio das diferenças nas escolas.** Maria Teresa Eglér Mantoan (org). 5º.ed. - Petrópolis: Vozes, 2013. p.77-84.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, Magalis Béssem Dorneles. **Subsídios para ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo,** 2003. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=8108> acesso em 02/08/2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência.** São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Amaralina Miranda de et al. **Inclusão:** Trabalhando com as diferenças na sala de aula. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2005.

STAINBACK& STAINBACK, Susan, William. **Inclusão um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, 1990.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Em relação aos espaços externos (calçadas, ruas) no caminho e redondezas da escola você os considera acessíveis para todos os estudantes, funcionários, pais? Por que?
2. Você considera que estudantes com deficiência são bem acolhidos na escola? Por que?
3. Na sua opinião, os estudantes com deficiência têm dificuldade de participar de todas as atividades da escola como: aulas, provas, passeios, eventos? Aponte as possíveis dificuldades.
4. Dê sua opinião sobre a situação da escola receber alunos com deficiência.
5. Você considera que são necessárias adaptações na escola para receber os estudantes com deficiência? Caso sim, quais são as adaptações?
7. Você sabe o que são adaptações curriculares?
8. A escola tem feito alguma modificação no projeto político pedagógico para receber os estudantes com deficiência? Qual(is).

FUNÇÃO:

FORMAÇÃO:

PÓS GRADUAÇÃO:

ANEXOS

ANEXO I

PROJETO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA EM MUNICÍPIOS PARAENSES

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO DE ADAPTAÇÕES DE GRANDE PORTE

Escola: _____

Data da visita de observação: ___/___/_____

Adaptações de Acesso ao Currículo (observado na infraestrutura da escola e no Projeto Político Pedagógico)

- () Adaptação do ambiente físico escolar
- () Aquisição do mobiliário específico necessário
- () Aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos
- () Adaptação de materiais de uso comum em sala de aula
- () Capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação
- () Efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e a transetorialidade

Outras observações: _____

- Para atender a necessidades especiais comuns em alunos com deficiência visual:

- () reglete
- () bengala longa
- () softwares educativos ampliados
- () letras em relevo, com textura modificada, material didático e de avaliação em tipo ampliado e em relevo
- () sorobã
- () livro falado
- () letras ampliadas

Outras observações: _____

-Organização especial da escola, de forma a facilitar a mobilidade e evitar acidentes com:

- () colocação de extintores de incêndio em posição mais alta
- () colocação de corrimão nas escadas

Outras observações: _____

-Aquisição de instrumentos e equipamentos que favoreçam a comunicação escrita do aluno e sua participação nas diversas atividades da vida escolar

- máquina braille
- pranchas ou presilhas para prender o papel na carteira
- lupas
- computador com sintetizador de voz e periféricos adaptados
- recursos óticos
- bolas de guizo

Outras observações: _____

- Para atender a necessidades especiais comuns em alunos com deficiência auditiva:

- provisão de salas-ambiente adequadas para o treinamento auditivo, da fala, do ritmo, etc.

Outras observações: _____

-Aquisição de instrumentos e de equipamentos que favoreçam a comunicação e a participação do aluno nas atividades da vida escolar:

- treinadores de fala
- tablado
- softwares educativos específicos

provisão de ensino da Língua Brasileira de Sinais tanto para o aluno com deficiência auditiva, como para o professor do ensino comum, e também para as crianças da sala que o quiserem.

Outras observações: _____

-Para atender a necessidades especiais comuns em alunos com deficiência física:

-Adaptação do edifício escolar em:

- rampa simples com inclinação adequada
- rampa deslizante
- elevador
- banheiro
- pátio de recreio
- barras de apoio
- alargamento de portas

Outras observações:

-Aquisição de instrumentos e de equipamentos que favoreçam a comunicação e a participação do aluno nas atividades da vida escolar:

- cadeiras adaptadas em função das características do aluno
- mesas adaptadas em função das características do aluno
- carteiras adaptadas em função das características do aluno

- () andador
- () colete
- () abdutor de pernas
- () faixas restritoras
- () pranchas ou presilhas para prender o papel na carteira
- () suporte para lápis
- () presilha de braço
- () tabuleiros de comunicação
- () sinalizadores mecânicos
- () tecnologia microeletrônica
- () sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação
- () computadores que funcionam por contato, cobertura de teclado, etc.

Outras observações:

-Para atender a necessidades especiais comuns em alunos com altas habilidades (superdotação):

() provisão de ambientes favoráveis para a aprendizagem, como: ateliê, laboratórios, bibliotecas, etc.

Outras observações:

-Aquisição de materiais e equipamentos que facilitem o trabalho educativo

- () lâminas
- () pôsteres
- () murais
- () computadores
- () softwares específicos

Outras observações: _____

Adaptação de Objetivos (observado no plano de ensino)

- () Possibilidade de eliminação de objetivos básicos
- () Possibilidade de introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos, como forma de favorecer que alunos com deficiência possam conviver regularmente, em sua vida escolar, com seus pares, beneficiando-se o máximo possível das possibilidades educacionais disponíveis

ESSA DECISÃO DEVE SER SEMPRE DETERMINADA PELA ANÁLISE CRÍTICA DE COMO A ESCOLA PODERÁ MELHOR CUMPRIR COM OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS A QUE SE PROPÕE, ALIADO AO QUE FOR DE MAIOR BENEFÍCIO PARA O ALUNO EM QUESTÃO:

- () Decisão tomada coletivamente pela equipe
- () Decisão tomada pelo professor responsável

Outras observações: _____

Adaptação de Conteúdos (observado no plano de ensino)

- Adaptação de conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos
 Eliminação de conteúdos básicos do currículo, determinadas pelas adaptações de objetivos já realizadas
 Decisão tomada coletivamente pela equipe
 Decisão tomada pelo professor responsável

Outras observações: _____

Adaptações do Método de Ensino e da Organização Didática

- Adaptação de Método de Ensino e Organização Didática
 Organização diferenciada da sala de aula
 Número máximo de alunos que uma sala de aula deve comportar

Outras observações: _____

-Trabalho cooperativo entre os professores da educação regular e especial:

- professor de educação especial apoiando o aluno com deficiência na sala comum
 educador "itinerante" na unidade escolar, permanecendo disponível para assessorar os professores nas dificuldades encontradas para a administração do ensino na diversidade
 estabelecimento de pequenos ajustes nos objetivos de ensino, na didática, nos processos e procedimentos de avaliação, na garantia do acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao ensino na sala regular
 aluno com deficiência recebendo ensino individualizado em sala de recursos, no horário inverso
 o professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa dá apoio ao professor da classe comum e aos alunos surdos nela matriculados

Outras observações: _____

Adaptação de Sistema de Avaliação

- Indicação de conteúdos ou processos ainda não apreendidos pelo aluno que devem ser retomados em nosso processo de ensinar
 Garantia da homogeneidade etária das turmas de alunos
 Possibilidade de se adaptar o sistema de avaliação

Outras observações: _____

Adaptação de Temporalidade

() Ajustes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série

() Alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino

() Aluno com necessidades educacionais especiais vivencia sua escolaridade juntamente com seus pares

Outras observações: _____

Documentos a serem coletados nas escolas para análise sobre a previsão de adaptações curriculares:

a) Plano Municipal de Educação ()

b) Projeto Pedagógico da Unidade Escolar ()

Observar a abertura, por parte das instâncias administrativas, para a flexibilização curricular (de objetivos, de conteúdos, de método de ensino, de estratégias de avaliação, de temporalidade, de organização), em função do conhecimento da diversidade de seus alunos; conseqüentemente, definição de objetivos gerais que levem em conta a diversidade do alunado na unidade escolar; planejamento da realização de análise institucional, sistemática, do contexto escolar, de forma a identificar os elementos que interferem na instituição de um ambiente escolar inclusivo.

c) Plano de Ensino do Professor ()

ANEXO II

PROJETO

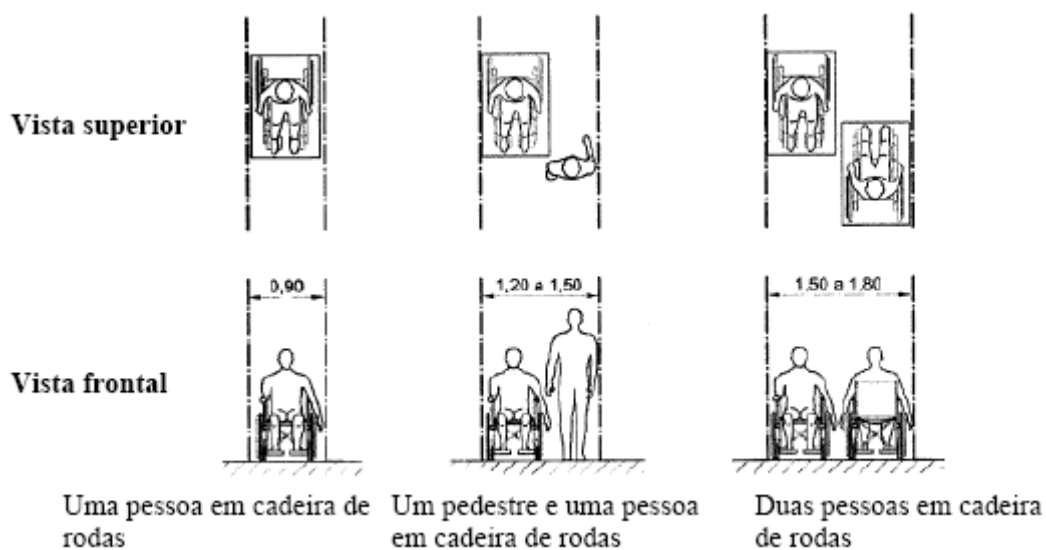
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA EM MUNICÍPIOS PARAENSES

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE*

*Baseado na NBR 9050

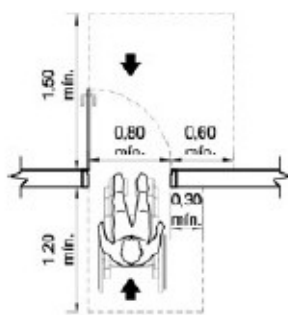
CORREDORES

Os corredores devem ter largura mínima de 1,20m. Corredores com extensão maior que 10m exigem um mínimo de 1,50m de largura.



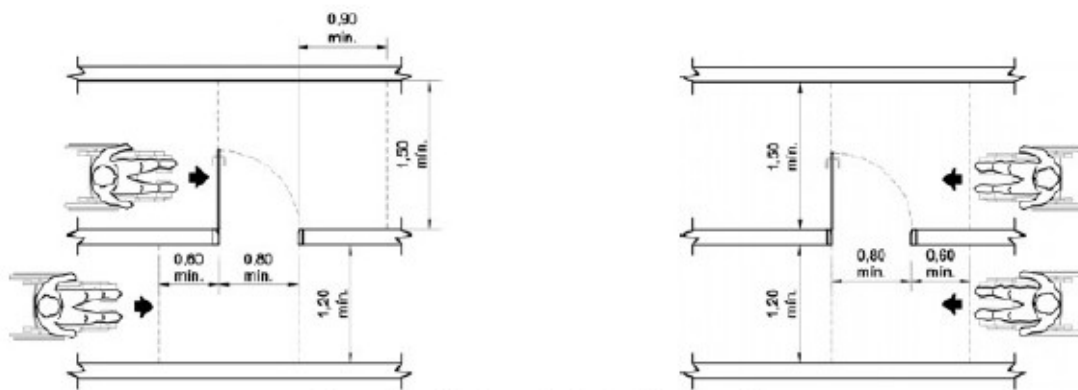
PORTAS EM CORREDORES

Os corredores que tiverem portas têm que apresentar uma largura mínima de 1,20m para garantir a aproximação.



Aproximação de porta frontal – exemplo

Fonte: NBR 9050 ABNT



Aproximação de porta lateral – exemplos

Fonte: NBR 9050 ABNT

01 - Qual a largura dos corredores da Escola?

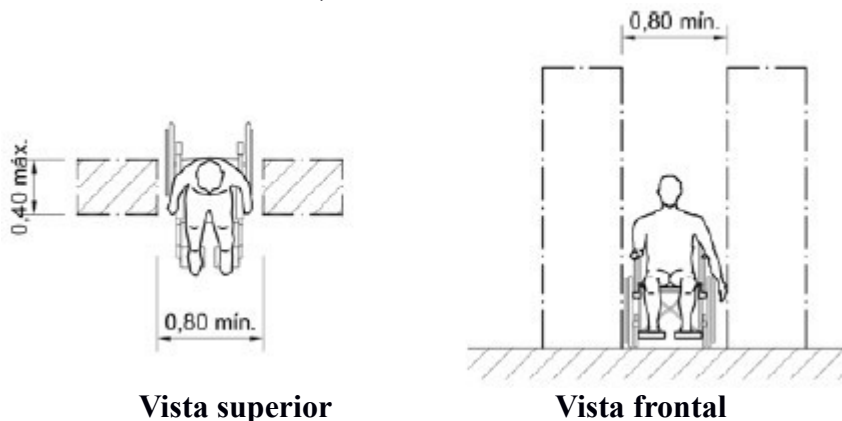
- Menos de 0,90m, sem portas;
 Menos de 0,90m, com portas;
 Entre 0,90m e 1,20m, sem portas;
 Entre 0,90m e 1,20m, com portas;
 Entre 1,20m e 1,50m;
 Entre 1,50m e 1,80m;
 Acima de 1,80m;
 Outra situação:

02 – Em caso de medidas adequadas, quais as condições de conservação das adaptações realizadas?

- Conservadas
 Depredadas
 Outra: Mas, os corredores não possuem sinalizadores táteis.

Transposição de Obstáculos Isolados

Para a transposição de obstáculos isolados com extensão de no máximo 0,40m, deve-se respeitar uma largura mínima de 0,80m. Para obstáculos com extensão superior a 0,40m, a largura mínima deve ser de 0,90m.



Vista superior

Vista frontal

Fonte: NBR 9050 ABNT

03 - Qual a largura das passagens isoladas?

- Menores de 0,80m
 Todas com 0,80m
 Acima de 0,80m
 Outra situação: _Não existem passagens isoladas na escola Paulo Freire.

INCLINAÇÕES

A inclinação das rampas, conforme figura a seguir, deve ser calculada segundo a seguinte equação:

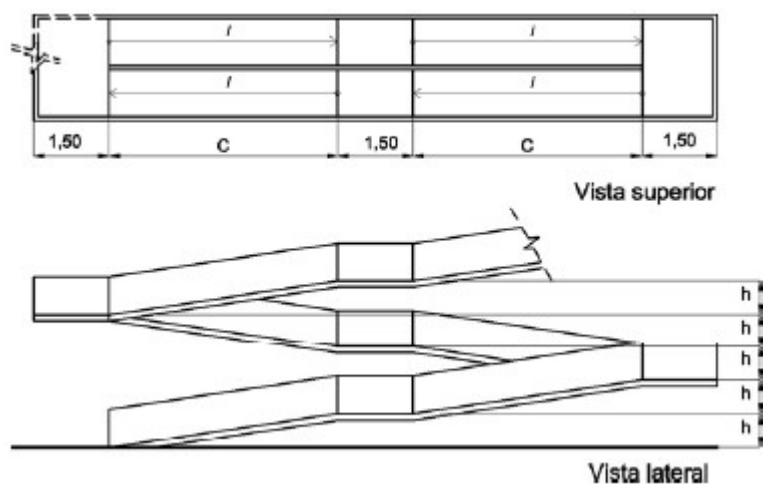
$$i = \frac{h \times 100}{c}$$

onde:

i é a inclinação, em porcentagem;

h é a altura do desnível;

c é o comprimento da projeção horizontal.



Dimensionamento de rampas – Exemplo

Fonte: NBR 9050 ABNT

INCLINAÇÕES TRANSVERSAIS

Considera-se inclinação transversal as inclinações (pequenas rampas) que estão em sentido transversal ao percurso. Esse tipo de situação deve ser evitado mas, caso ocorra, elas não podem ultrapassar 2% em ambientes internos e 3% em ambientes externos. Devem ainda ser previstos espaços para descanso fora da área de circulação a cada 50m de percurso.

A inclinação longitudinal (no sentido do percurso) deve ser de no máximo 5%. Neste caso, os espaços para descanso devem ser previstos a cada 30m de percurso.

Importante: todos os pisos deverão ter superfície regular, firme, estável e antiderrapante. Não deve provocar trepidação em dispositivos com rodas.

04 - Qual a situação das inclinações transversais em ambiente interno?

- () Não há inclinações transversais no interior da escola;
- () As inclinações transversais no interior da escola são inferiores ou iguais a 2%; sem espaços para descanso;
- () As inclinações transversais no interior da escola são inferiores ou iguais a 2%; com espaços para descanso a cada ____ m do percurso (caso haja intervalos diferentes, informar a distância máxima);
- () Existem inclinações transversais no interior da escola superiores a 2% (máx. ____ %); sem espaços para descanso;

- () Existem inclinações transversais no interior da escola superiores a 2% (máx. _____%); com espaços para descanso a cada _____m do percurso (caso haja intervalos diferentes, informar a distância máxima);
- (X) Outra situação: Não existem inclinações transversais na escola Paulo Freire.

05 - Qual a situação das inclinações transversais em ambiente externo?

- () Não há inclinações transversais na área externa à escola;
- () As inclinações transversais na área externa à escola são inferiores ou iguais a 3%; sem espaços para descanso;
- () As inclinações transversais na área externa à escola são inferiores ou iguais a 3%; com espaços para descanso a cada _____m do percurso (caso haja intervalos diferentes, informar a distância máxima);
- () Existem inclinações transversais na área externa à escola superiores a 3% (máx. _____%); sem espaços para descanso;
- () Existem inclinações transversais na área externa à escola superiores a 3% (máx. _____%); com espaços para descanso a cada _____m do percurso (caso haja intervalos diferentes, informar a distância máxima);
- (_____) Outra situação:



Tratamento dos desníveis – exemplo (dimensões em milímetros)

Fonte: NBR 9050 ABNT

06 – Quais as condições de conservação dos pisos das inclinações transversais?

- () Conservadas
- () Depredadas
- (_____) Outra:

DESNÍVEIS

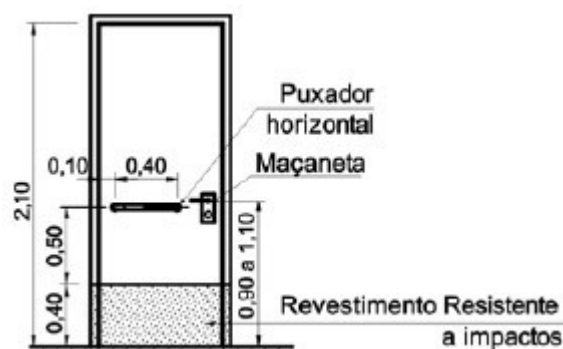
Os desníveis de até 5mm no piso não exigem tratamento especial. Desníveis entre 5mm e 15mm devem ser tratados em forma de rampa, com inclinação máxima de 50%. Desníveis com mais de 15mm devem ser considerados degraus e tratados conforme explicado no item “escadas”.

07 - Qual a situação dos desníveis entre 5mm e 15mm?

- () Não existe desnível no interior da escola
- () Não existe rampa em nenhum desnível entre 5mm e 15mm;
- () Alguns desníveis entre 5mm e 15mm possuem rampa, outros não;
- () Nenhum desnível entre 5mm e 15mm possui rampa;

(x) Outra situação: Foram observados desníveis nas entradas de todas as salas, tanto de aula quanto de outros ambientes. A média dos desníveis foi de 20 mm.

PORTAS

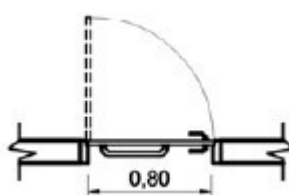


Todas as portas, inclusive as de elevadores, devem ter um vão livre de, no mínimo 0,80m e altura mínima de 2,10m. Em portas de duas ou mais folhas, pelo menos uma delas deve ter o vão livre de 0,80m.

As portas devem ter condições de serem abertas com um único movimento e suas maçanetas devem ser do tipo alavanca (pequena barra horizontal, fixada à porta em uma das extremidades), instaladas a uma altura entre 0,90m e 1,10m. Recomenda-se (embora não seja obrigatório) que a parte inferior das portas e batentes tenham revestimento resistente a impactos provocados por bengalas, muletas e cadeiras de rodas, até 0,40m a partir do piso.

Portas de sanitários e vestiários devem ter um puxador horizontal, além da maçaneta, conforme figuras abaixo.

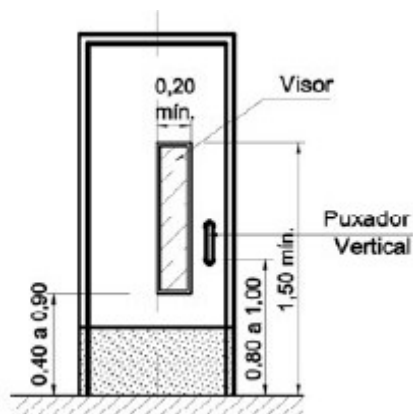
Vista frontal



Vista superior

Fonte: NBR 9050 ABNT

Portas vaivém devem ter visor com largura mínima de 0,20m, com sua face inferior a uma altura entre 0,40m e 0,90m do piso e face superior no mínimo a 1,50m do piso. O visor deve estar disposto a partir do eixo vertical central da porta, do lado oposto ao das dobradiças.



Porta tipo vaivém – exemplo

Fonte: NBR 9050 ABNT

08 - Qual a largura das portas da Escola?

- () Todas menores de 0,80m;
 (x) Algumas menores de 0,80m;
 () Todas com 0,80m;
 () Acima de 0,80m;
 (

) Outra

situação:

09 - As portas dos banheiros acessíveis possuem barra horizontal, além da maçaneta?

- () Sim. Todas;
 () Sim. Algumas;
 (x) Não. Nenhuma;
 (

) Outra

situação:

10 - As maçanetas são do tipo alavanca?

- () Sim. Todas;
 () Sim. Algumas. Quantas? ____;
 (x) Não. Todas são redondas;

Informar o número total de portas: _____

11 - Qual altura das maçanetas?

- () Todas abaixo de 0,90m;
 () Algumas abaixo de 0,90m e outras entre 0,90m e 1,10m. Quantas abaixo? ____;
 (x) Todas entre 0,90m e 1,10m;
 () Todas acima de 1,10m;
 () Algumas acima de 1,10m e outras entre 0,90m e 1,10m. Quantas acima? ____;

Informar o número total de portas: _____

12 – Quais as condições de conservação das portas e maçanetas da escola?

- (x) Conservadas
 () Depredadas

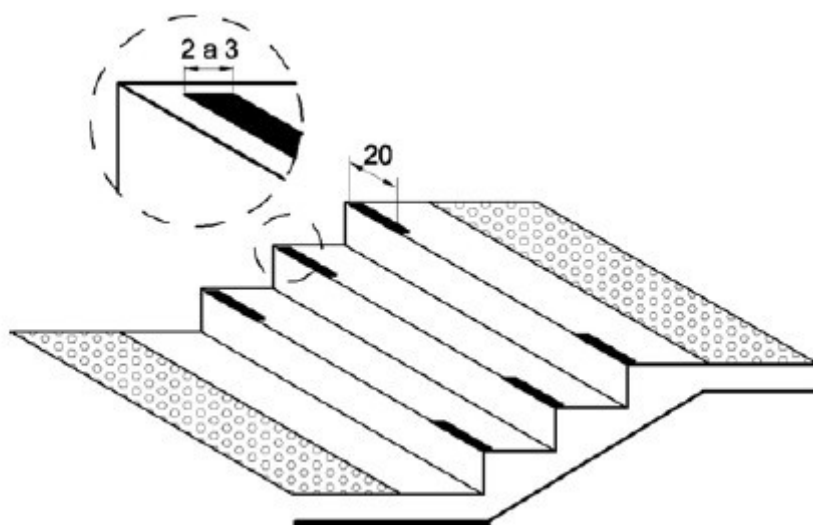
()

Outra:

ESCADAS

Todos os desníveis com mais de 15mm devem ser considerados degraus e ser tratados conforme as orientações a seguir:

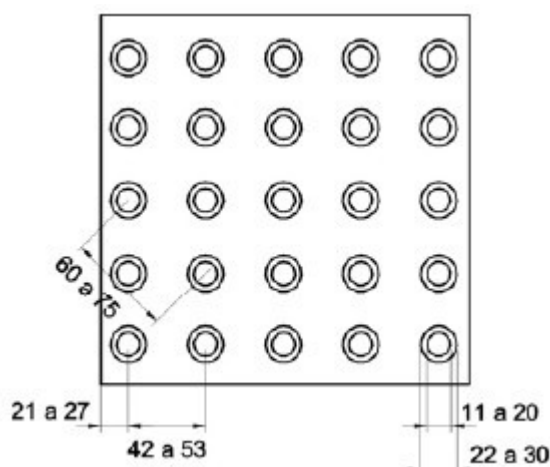
As escadas devem ter sinalização visual na borda do piso dos degraus, em cor contrastante com a do acabamento, de no mínimo 0,20m de cada lado e largura de 2cm a 3cm (ver figura abaixo). Também deve existir uma superfície tátil de alerta no início e no fim da escada.



Sinalização visual no piso dos degraus – exemplo

Fonte: NBR 9050 ABNT

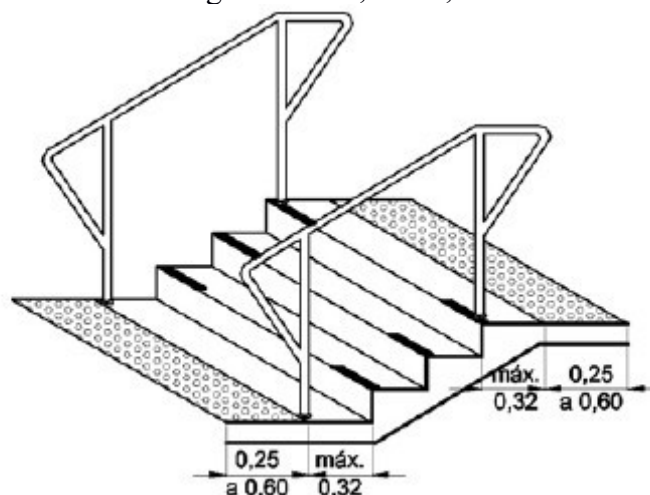
Piso tátil – conjunto de relevos tronco-cônicos com altura entre 3mm e 5mm, dispostos conforme figura a seguir:



Sinalização tátil de alerta – modulação do piso

Fonte: NBR 9050 ABNT

A sinalização tátil deve ter largura entre 0,25 e 0,60m:

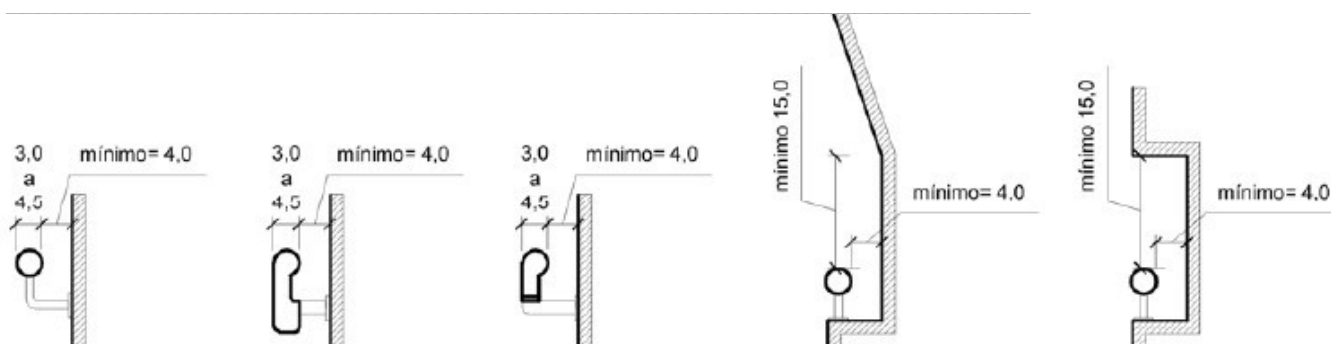


Sinalização tátil de alerta nas escadas – exemplo

Fonte: NBR 9050 ABNT

13 - Qual situação dos degraus e escadas na Escola?

- () Sem faixa de sinalização visual nem piso tátil;
 () Com faixa de sinalização visual e sem piso tátil;
 () Sem faixa de sinalização visual e com piso tátil;
 () Com faixa de sinalização visual e com piso tátil;
 (x) Outra situação: **Não há escadas na escola Paulo Freire.**



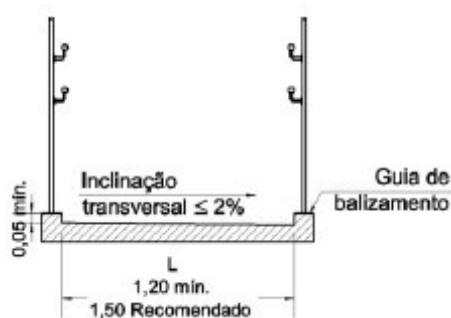
Corrimão (dimensões em centímetros)

Fonte NBR 9050 ABNT

Corrimão – deve ter seção circular entre 3,5cm e 4,0cm e deve estar afastado no mínimo 4,0cm da parede ou qualquer outro obstáculo. Outros formatos de seção podem ser utilizados, desde que a parte superior respeite as dimensões e condições acima descritas.

Se o corrimão for embutido na parede, deve-se prever uma distância livre mínima de 15cm. Estas mesmas medidas e formatos devem ser utilizados para barras de apoio e demais empunhaduras que se façam necessárias. O corrimão precisa ultrapassar em 30cm os limites da escada ou rampa e estar colocado em duas alturas: 92cm e 70cm.

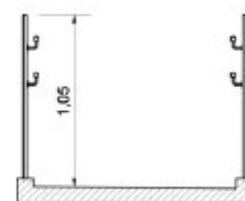
Quando não houver paredes laterais na escada (ou rampa), devem existir guias de balizamento com altura mínima de 0,05m, conforme figura. Também é necessário um guarda-corpo associado ao corrimão, a uma altura de 1,05m.



Inclinação transversal e largura das rampas

Fonte: NBR 9050 ABNT

9050 ABNT



Guarda-corpo

Fonte: NBR

14 - Qual a seção dos corrimãos na escola?

- () Nenhum tem a parte superior circular entre 3,5cm e 4,0cm;
 () Alguns possuem a parte superior circular entre 3,5cm e 4,0cm;
 () Todos possuem a parte superior circular entre 3,5cm e 4,0cm;
 () Outra situação:

15 – Existe algum obstáculo (parede, nicho...) próximo ao corrimão?

- () Sim, todos a uma distância de menor que 4,0cm;
 () Sim, alguns a uma distância menor que 4,0cm;
 () Não. Todos os obstáculos estão a uma distância maior que 4,0cm;
 () Outra situação:

situação:

16 - Qual a situação dos corrimãos embutidos na parede?

- () Não há corrimão embutido na parede;
 () Todos os corrimãos embutidos apresentam distância livre inferior a 15cm;
 () Alguns corrimãos embutidos apresentam distância livre inferior a 15cm;
 () Todos os corrimãos embutidos apresentam distância livre superior a 15cm;
 () Outra situação:

situação:

17 - Quais as alturas dos corrimãos na escola?

- () Apenas 92cm;

- () Apenas 70cm;
 () Apenas uma altura: ____ cm;
 () Alturas variadas.

Informar _____ todas _____ as
 situações: _____

18 – Qual a situação de conservação das escadas e corrimãos?

- () Conservadas
 () Depredadas
 (_____) Outra: _____

RAMPAS

A largura mínima de uma rampa deve ser de 1,20m; mas recomenda-se uma largura de 1,50m. Quando for impraticável a construção de rampas com esta largura, admitem-se rampas de 0,90m; com segmentos máximos de 4,00m em projeção horizontal.

As rampas devem ter suas inclinações definidas segundo os limites da tabela a seguir.

<i>Inclinação em cada segmento de rampa</i>	<i>Desnível máximo para cada segmento de rampa</i>	<i>Número máximo de segmentos de rampa</i>
5,00%	1,50m	sem limite
entre 5,00% e 6,25%	1,00m	sem limite
maior que 6,25% até 8,33%	0,80m	15

Rampas com inclinação entre 6,25% e 8,33% devem ter áreas de descanso nos patamares a cada 50m de percurso.

As rampas precisam ter sinalização tátil e corrimão seguindo as mesmas definições das escadas. Em situações excepcionais, quando não for possível respeitar as condições da tabela anterior, pode-se admitir rampas segundo a tabela a seguir:

<i>Inclinação em cada segmento de rampa</i>	<i>Desnível máximo para cada segmento de rampa</i>	<i>Número máximo de segmentos de rampa</i>
entre 8,33% e 10%	0,20m	4
maior que 10% até 12,5%	0,075m	1

19 - Qual a situação das rampas na escola?

- () Todas atendem as condições da primeira tabela;
 () Algumas atendem as condições da primeira tabela e outras as da segunda;
 () Todas atendem as condições da segunda tabela;
 () Algumas atendem as condições da primeira tabela e outras não atendem tabela alguma;
 () Algumas atendem as condições da segunda tabela e outras não atendem tabela alguma;
 () Nenhuma atende qualquer das tabelas;
 (x) Outra situação: **Não há rampas na escola Paulo Freire.**

20 – Quais as condições de conservação das rampas? Conservadas Depredadas

)

Outra:

SANITÁRIOS E VESTIÁRIOS

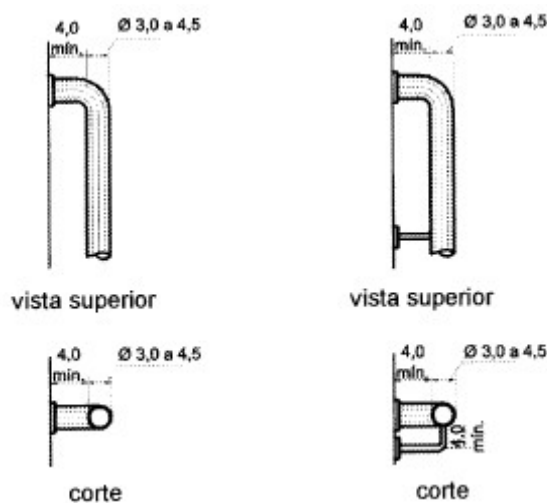
5% das peças sanitárias oferecidas deve ser acessível.

Sanitários isolados devem ser dotados de dispositivo de sinalização de emergência a 400mm do piso para o caso de queda.

As barras de apoio devem suportar um esforço mínimo de 1,5KN em qualquer sentido, ter diâmetro entre 3 e 4,5cm. Suas extremidades devem ser fixadas ou justapostas às paredes; com desenvolvimento contínuo e recurvado.

Devem manter uma distância mínima de 4cm da parede ou divisória e, caso seja necessária a aplicação de apoio intermediário, este deve ficar sob a área de empunhadura, de modo a

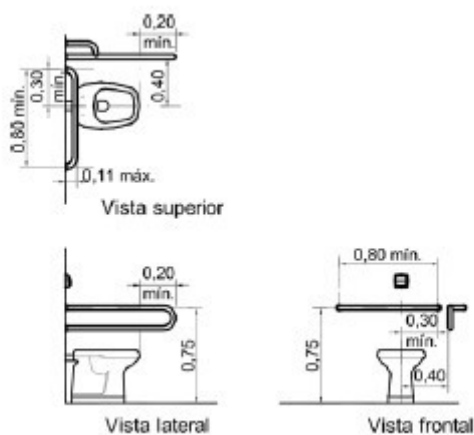
garantir continuidade no deslocamento das mãos.

**Barras de apoio – dimensões em centímetros**

Fonte: NBR 9050 ABNT

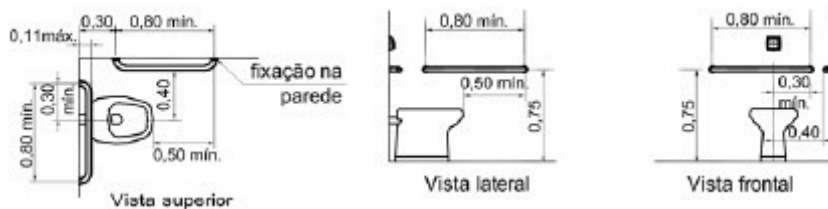
As barras devem estar localizadas junto à bacia, na lateral e no fundo. Caso não seja possível fixar as barras na parede lateral, são admitidas barras laterais fixas ou articuladas, presas à parede de fundo, desde que os parâmetros de dimensionamento e segurança descritos acima sejam respeitados e que estes apoios não interfiram na área de giro ou de transferência.

Quando se tratar de bacia com caixa acoplada, deve ser instalada uma barra na parede de fundo, para evitar que a caixa seja utilizada como apoio. A distância mínima entre a face inferior da barra e a tampa da caixa deve ser de 0,15m.



Bacia sanitária – barras de apoio lateral e de fundo

Fonte NBR 9050 ABNT



Bacia sanitária – exemplo de barra de apoio lateral com fixação na parede de fundo

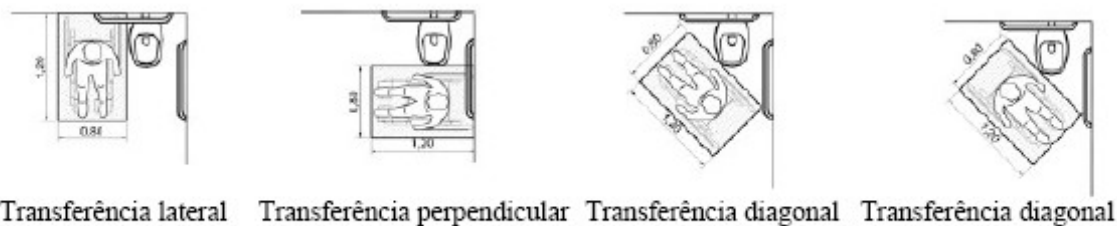
Fonte: NBR 9050 ABNT



Bacia sanitária com caixa acoplada

Fonte: NBR 9050 ABNT

As bacias sanitárias devem respeitar as áreas de transferência mostradas no desenho abaixo e devem estar a uma altura máxima de 46cm; incluindo o assento.



Transferência lateral

Transferência perpendicular

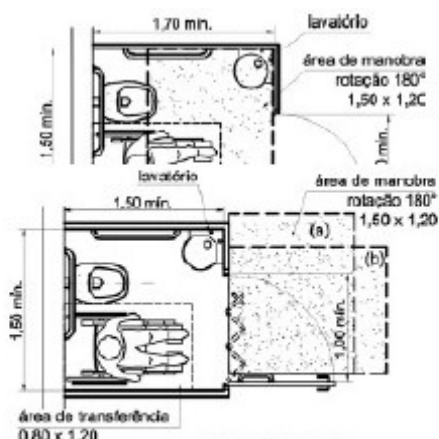
Transferência diagonal

Transferência diagonal

Áreas de transferência para bacia sanitária

Fonte: NBR 9050 ABNT

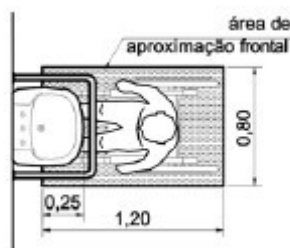
Os boxes para bacia sanitária devem ter as dimensões mínimas de 1,50m ao fundo e 1,70m na lateral e ser dotados de lavatório, em local que não interfira com a área de transferência:



Boxe para bacia sanitária – transferência lateral (exemplo)

Fonte: NBR 9050 ABNT

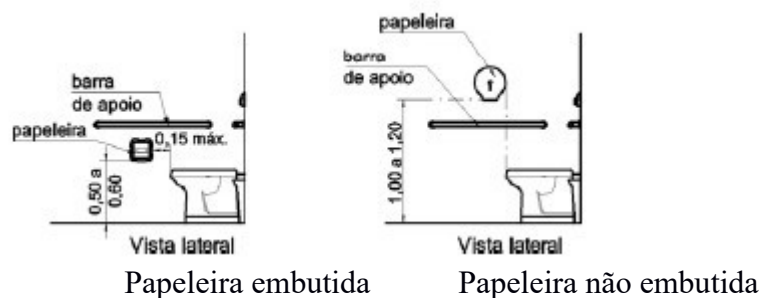
Em casos de reforma, quando não for possível manter as dimensões acima descritas, admite-se que a área de manobra seja considerada fora do boxe:



Boxe para bacia sanitária – área de manobra externa (exemplo)

Fonte: NBR 9050 ABNT

Os lavatórios devem ser suspensos, tendo sua borda superior a uma altura entre 0,78m e 0,80m. Na sua parte frontal, o espaço inferior livre deve ser de no mínimo 0,73m até o piso. Sifão e demais tubulações devem estar situados a no mínimo 0,25m da face externa frontal. Não são admitidos lavatórios tipo coluna até o piso ou gabinetes. Importante ressaltar que embaixo do lavatório não deve haver elementos com superfícies cortantes ou abrasivas.



Papeleira embutida

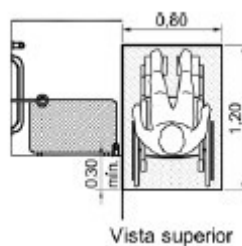
Papeleira não embutida

Papeleiras

Fonte: NBR 9050 ABNT

Papeleiras embutidas ou que avancem até 0,10m em relação à parede devem estar a uma altura entre 0,50m e 0,60m do piso acabado e a uma distância máxima de 0,15m da borda da bacia. As demais papeleiras devem estar alinhadas à borda frontal da bacia e o acesso ao papel deve estar entre 1,00m e 1,20m do piso.

Os boxes para chuveiros devem ter dimensões mínimas de 0,90m por 0,95m.

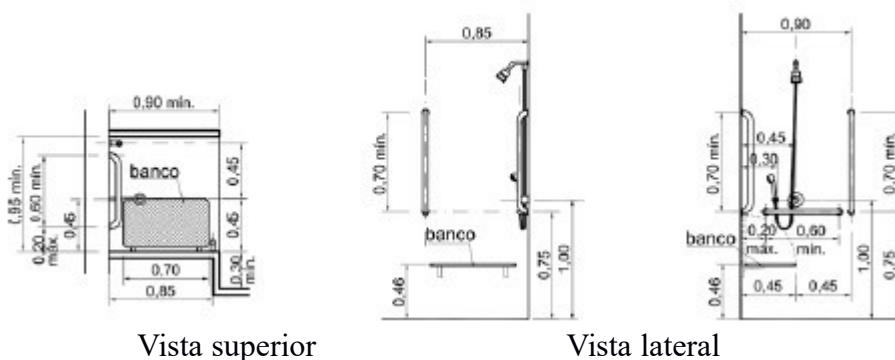


Vista superior

Área de transferência para boxe de chuveiro – exemplo

Fonte: NBR 9050 ABNT

A área de transferência deve ser externa ao boxe, de forma a permitir uma aproximação paralela e estendendo-se até no mínimo 0,30m além da parede onde o banco estiver fixado. O local para a transposição da cadeira de rodas para o banco deve estar livre de barreiras e obstáculos. Quando houver porta, esta não deve interferir na transição e ser feita de material resistente a impacto.



Vista superior

Vista lateral

Vista

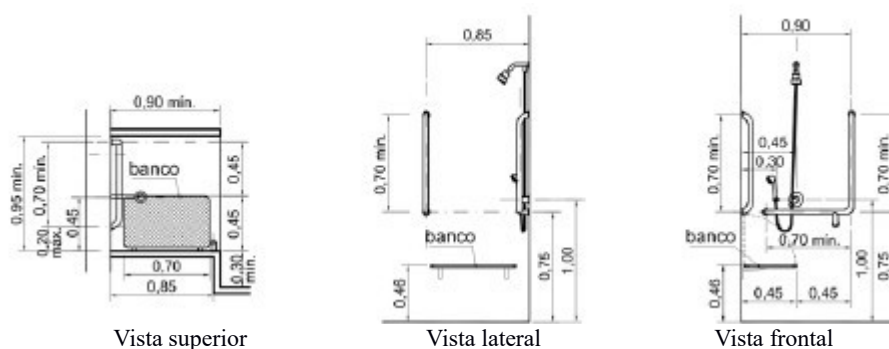
frontal

Boxe para chuveiro com barras vertical e horizontal – exemplo

Fonte: NBR 9050 ABNT

Os bancos devem ser articulados ou removíveis, com cantos arredondados e superfície antiderrapante, impermeável, ter profundidade mínima de 0,45m, altura de 0,46m em relação ao piso acabado e comprimento mínimo de 0,70m. Recomenda-se que os bancos sejam articulados para cima.

Os boxes devem ser providos de barras de apoio verticais e horizontais, ou em forma de “L”, segundo medidas dispostas nos desenhos.



Boxe para chuveiro com barra de apoio em L – exemplo

Fonte: NBR 9050 ABNT



Perspectiva do boxe com as barras de apoio

Fonte: NBR 9050 ABNT

O piso deve ser uma superfície regular, firme, estável e antiderrapante. Não deve provocar trepidação em dispositivos com rodas. Inclinação máxima de 2%. Evitar padronagens que causem insegurança (estampas que provoquem sensação de tridimensionalidade, por exemplo.)

21 - Quantas peças sanitárias são acessíveis (atendem a todas as exigências da Norma)?

- () Nenhuma;
 () Menos de 5%. Quantas? _____;
 () 5%;
 (x) Mais de 5%. Quantas? 2 de 12 _____;
 () Todas.
 () Outra situação:

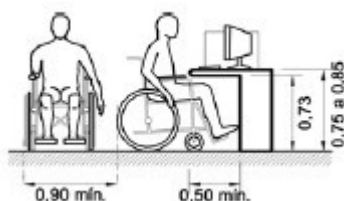
Informar a quantidade total de peças sanitárias: **12 peças**

22 – Quais as condições de conservação dos banheiros, no caso de serem adaptados?

- () Conservadas
 () Depredadas
 (x) Outra: **A conservação dos banheiros é média.**

BIBLIOTECAS

Pelo menos 5% das mesas com no mínimo uma deve ter altura 0,75m e 0,85m do piso e um com vão livre inferior de no mínimo 0,73m. A profundidade mínima deve ser de 0,50m. O mesmo critério deve ser usado para terminais de consulta à internet.



Terminais de consulta – exemplo

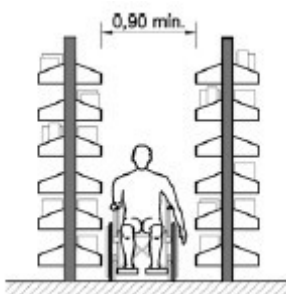
Fonte: NBR 9050 ABNT

23 - Quantas mesas possuem as dimensões exigidas ?

- (x) Nenhuma;
 () Apenas uma;
 () 5% do total;
 () Mais de 5% do total;
 () Outra situação:

Informar a quantidade total de mesas: **06 unidades na biblioteca e no laboratório são 27.**

A distância entre estantes de livros deve ser de no mínimo 0,90m.



Estantes em bibliotecas – exemplo

Fonte: NBR 9050 ABNT

24 - Qual a distância entre as estantes de livros?

- () Todas menores de 0,90m;

- () Algumas menores de 0,90m; outras com 0,90m ou mais;
 () Todas com 0,90m ou mais;
 (x) Outra situação: **As estantes de livros ficam encostadas na parede.**

25 – Quais as condições de conservação dos espaços das bibliotecas?

- () Conservadas
 () Depredadas
 (x) Outra: **Consideramos o estado de conservação da biblioteca e do laboratório médios, porque as pernas e pés das cadeiras estão enferrujados e algumas lâmpadas não funcionam.**

AUDITÓRIOS

Considera-se Pessoa com Mobilidade Reduzida (PMR) aquela que, temporária ou permanentemente, tem limitada a sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo. Entende-se por pessoa com mobilidade reduzida a pessoa com deficiência, idosa, obesa, gestante entre outros.

Em um auditório, a PMR precisa de assento que facilite sua utilização, especialmente de cadeiras próximas à circulação com afastamento frontal de, no mínimo 0,60m, permitindo assim uma confortável aproximação e utilização.

Os assentos para PMR devem estar em locais de piso plano horizontal, sempre em rotas acessíveis, vinculadas a rota de fuga. Devem ainda estar junto aos corredores, preferencialmente nas fileiras contíguas às passagens transversais. Os braços próximos aos acessos devem ser tipo basculante ou removíveis. A quantidade destes assentos deve seguir a tabela abaixo.

<i>Capacidade total de assentos</i>	<i>Assento para pessoa com mobilidade reduzida</i>
até 25	1
de 26 a 50	1
de 51 a 100	1
de 101 a 200	1
de 201 a 500	1,00%
de 501 a 1000	1,00%
acima de 1000	10 assentos mais 0,1% do que exceder 1000



*Espaço frontal para pessoas
com mobilidade reduzida*
Fonte: NBR 9050 ABNT

26 - Onde estão localizados os assentos para pessoa com mobilidade reduzida?

- () Junto aos corredores, em fileiras contíguas às passagens transversais;
 () Junto aos corredores, em fileiras longe das passagens transversais;
 () Longe dos corredores, em fileiras contíguas às passagens transversais;
 () Longe dos corredores, em fileiras longe das passagens transversais;
 () Não existem assentos para pessoa obesa ou com mobilidade reduzida;
 (x) Outra situação: **Não há auditórios na escola Paulo Freire.**

27 - Quantos são os assentos para pessoa com mobilidade reduzida?

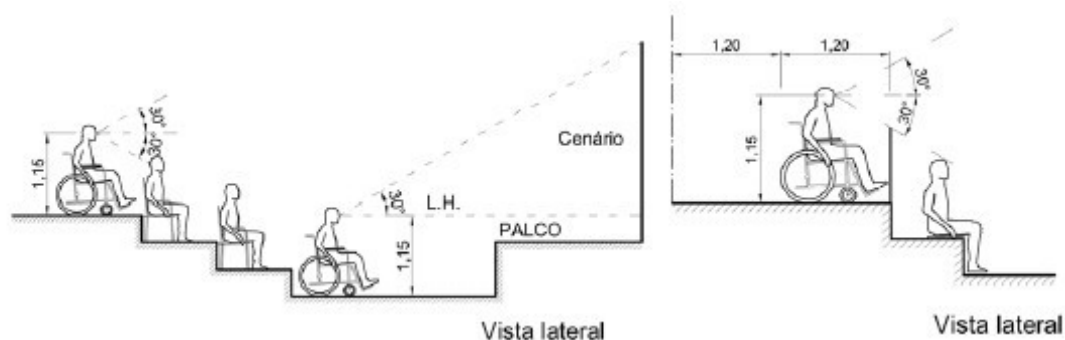
- () Estão em quantidade menor que os estipulados na tabela apresentada;
 () Estão em quantidade igual ou maior que os estipulados na tabela apresentadas;
 () Não existem assentos para pessoa com mobilidade reduzida;
 () Outra situação: _____

28 - Qual o espaço frontal livre nos assentos para pessoa com mobilidade reduzida?

- () Menor que 0,60m;
 () Maior ou igual a 0,60m;
 () Não existem espaços destinados a pessoa com mobilidade reduzida;
 () Outra situação: _____

Pessoas em Cadeira de Rodas (PCR) precisam de previsão de espaços onde possam estacionar convenientemente e acompanhar com conforto os eventos do auditório. Para tanto, os espaços devem atender às seguintes condições:

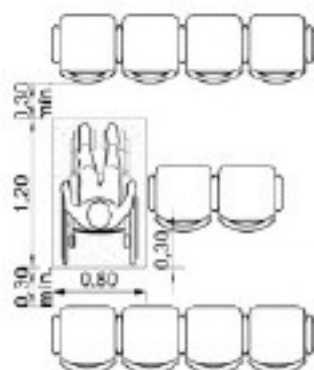
Estar dispostos em lugares que respeitem o ângulo visual máximo de 30° a partir do limite superior da tela ou palco até a linha do horizonte visual (1,15m do piso). Caso haja anteparo, sua localização e altura não devem impedir o ângulo visual citado.



Anteparos – exemplo

Fonte: NBR 9050 ABNT

Uma cadeira de rodas ocupa uma área correspondente a um retângulo de 0,80mx1,20m; espaço frontal livre 0,30m; estes espaços devem estar deslocados 0,30m em relação à cadeira ao lado, para que a pessoa e seus acompanhantes fiquem na mesma direção.



Espaço para cadeira de rodas

Fonte: NBR 9050 ABNT

Espaços para PCR devem estar em locais de piso plano horizontal, sempre em rotas acessíveis, vinculadas a rota de fuga. Devem ainda estar junto aos corredores, preferencialmente nas fileiras contíguas às passagens transversais. A quantidade destes assentos deve seguir a tabela abaixo.

<i>Capacidade total de assentos</i>	<i>Espaço para pessoa em cadeira de rodas</i>
até 25	1
de 26 a 50	2
de 51 a 100	3
de 101 a 200	4
de 201 a 500	2% do total
de 501 a 1000	10 espaços, mais 1% do que exceder 500
acima de 1000	15 espaços, mais 0,1% do que exceder 1000

29 - Quantos são os espaços para pessoa em cadeira de rodas?

- () Estão em quantidade menor que os estipulados na tabela apresentada;
 () Estão em quantidade igual ou maior que os estipulados na tabela apresentadas;
 () Não existem espaços destinados a pessoa com cadeira de rodas;
 () Outra

situação:

30 - Quais as dimensões dos espaços para pessoa em cadeira de rodas?

- () Menores que 1,20m x 0,90m;
 () 1,20m x 0,90m ou maiores;
 () Não existem espaços destinados a pessoa com cadeira de rodas;
 () Outra

situação:

31 - Qual o espaço frontal livre nos espaços para pessoa em cadeira de rodas?

- () Menor que 0,30m;
 () Maior ou igual a 0,30m;
 () Não existem espaços destinados a pessoa com cadeira de rodas;
 () Outra

situação:

32 - Qual o espaço posterior livre nos espaços para pessoa em cadeira de rodas?

- () Menor que 0,30m;
 () Maior ou igual a 0,30m;
 () Não existem espaços destinados a pessoa com cadeira de rodas;
 () Outra

situação:

33 - Os espaços para pessoa em cadeira de rodas respeitam o ângulo visual de 30° a partir do limite superior da tela até a linha do horizonte visual?

() Sim;

() Não. Informar o ângulo respeitado: _____;

() Não existem espaços destinados a pessoa em cadeira de rodas;

(_____) Outra

situação:

Outras observações

O acesso ao palco deve prever uma rampa com largura mínima de 0,90m e uma inclinação de 1:6, quando se tratar de uma altura de até 0,60m e de 1:10, quando se tratar de uma altura maior que 0,60m.

A rampa pode ser substituída por equipamento eletromecânico.

34 – O acesso ao palco é dotado de rampa acessível ou equipamento mecânico?

() Sim;

() Não;

() Outra

situação:

O desnível entre palco e platéia deve ter sinalização tátil de alerta no piso.

35 – Existe sinalização tátil de alerta no piso, no desnível entre palco e platéia?

() Sim;

() Não;

() Outra

situação:

Deve haver ao menos um camarim acessível (com porta acessível, localizado em rota acessível e dotado de todos os equipamentos dispostos de forma a garantir o perfeito uso pelo deficiente físico) para cada sexo. No caso de existir apenas um camarim, este deve ser acessível.

36 – Existe camarim acessível?

() Sim;

() Não;

() Outra situação: _____

37 – Em caso de ambientes adaptados no auditório, quais as condições de conservação dos mesmos?

() Conservadas

() Depredadas

() Outra: