

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA OSÓRIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

JUCIMARA TEIXEIRA DA LUZ GUIMARÃES

**PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO:
contribuições para acessibilidade curricular**

**OSÓRIO
2022**

JUCIMARA TEIXEIRA DA LUZ GUIMARÃES

**PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO:
contribuições para acessibilidade curricular**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Educação, culturas, linguagens e práticas sociais.

Orientadora: Dr^a Helena Venites Sardagna.

OSÓRIO

2022

Catálogo de Publicação na Fonte

G963p	<p>Guimarães, Jucimara Teixeira da Luz. Práticas de in/exclusão: contribuições para acessibilidade curricular / Jucimara Teixeira da Luz Guimarães. – Osório, 2022. 105 f.</p> <p>Orientadora: Helena Venites Sardagna</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em Educação, Unidade universitária em Osório, 2022.</p> <p>1. Acessibilidade curricular. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino fundamental. 4. Governamentalidade. 5. Biopolítica. I. Sardagna, Helena Venites. II. Título.</p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

JUCIMARA TEIXEIRA DA LUZ GUIMARÃES

Práticas de in/exclusão: contribuições para acessibilidade curricular

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Educação, culturas, linguagens e práticas sociais.
Orientadora: Dr.^a Helena Venites Sardagna.

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Morgana Domênica Hattge (PPGEnsino/Univates)

Prof.^a Dr.^a Sandra Monteiro Lemos (PPGED-MP/Uergs)

Prof.^a Dr.^a Rejane Ramos Klein (UFRGS)

Este trabalho é dedicado aos estudantes que tive o privilégio de ter encontrado em minha trajetória profissional, de 32 anos na rede pública, devido à singularidade de cada um, aos desafios e encantamentos, que sempre me desafiaram a pesquisar e tentar oportunizar diferentes maneiras que pudesse contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Professora Dr.^a Helena Venites Sardagna, por ter me acolhido como orientanda, pelas aprendizagens, pela extrema paciência e entendimento, tanto pela minha trajetória enquanto mestranda, quanto pelas situações pessoais que passei e pela sensibilidade em compreendê-las.

Agradeço às professoras participantes da banca deste trabalho, que aceitaram o convite e muito contribuíram para a qualificação da pesquisa.

Agradeço aos colegas da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, que compartilharam comigo esta formação, durante este tempo pandêmico e que, mesmo nos conhecendo somente através de uma tela de computador, fomos capazes de nos aproximarmos e criarmos laços de amizade, ajuda e contribuições à distância, mas que pareciam estarmos tão próximos pela demonstração de carinho e cumplicidade.

Agradeço às minhas amigas do coração, que não gostaria de citar nomes, para não esquecer de alguém, mas mesmo assim todas sabem o quanto cada palavra foi importante neste meu processo, o apoio e acolhida nos momentos mais frágeis.

Agradeço à minha querida família que sempre me incentivou e acompanhou cada parte desta dissertação, em especial, meu marido Antônio que foi meu grande incentivador e que partilhou de tantos momentos de escuta e discussão desta minha escrita. Também meus filhos Mateus, Pedro e Manuela pela paciência, pela ajuda nas tecnologias e pelo constante incentivo.

Agradeço às minhas tias Dalva, Rosa e também à cuidadora Rosângela, que me auxiliaram nos cuidados diários e noturnos com minha mãe, para que eu pudesse me ausentar nos períodos mais específicos para me concentrar nesta escrita. À minha tia Salete e sua família que me acolheu nos momentos que precisei de “colo” e, minha irmã Raquel, que também como acadêmica, me amparou e me fortaleceu na compreensão do difícil diagnóstico de nossa mãe.

Para sempre grata!

RESUMO

A presente dissertação trata de uma pesquisa que teve como objetivo analisar estratégias pedagógicas que possibilitem a acessibilidade curricular na sala de aula comum, no Ensino Fundamental, a partir de três escolas do município de Novo Hamburgo/RS, identificando suas especificidades e propondo orientações para auxiliar nesse processo. Para tanto, esta pesquisa se pauta em noções de Michel Foucault e em outros autores de inspiração pós-estruturalista, em especial a partir de alguns conceitos-ferramentas, tais como: Governamentalidade, Biopolítica, Norma e Normalidade. A pesquisa foi de cunho qualitativo, do tipo exploratório e descritivo e teve como técnica a entrevista semi-estruturada com três (3) professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado e oito (8) professoras que atuam diretamente com os estudantes com deficiência no cotidiano da sala de aula. Como resultado, o estudo evidenciou que a acessibilidade curricular perpassa por estratégias identificadas em três eixos: Articulação do AEE com a sala comum; Concepção sobre acessibilidade curricular; e, Especificidades presentes nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Acessibilidade Curricular. Educação Inclusiva. Ensino Fundamental. Governamentalidade. Biopolítica.

ABSTRACT

The present dissertation deals with a research that aimed to analyze pedagogical strategies that allow curricular accessibility in the common classroom, in Elementary School, from three schools in the municipality of Novo Hamburgo/RS, identifying their specificities and proposing guidelines to help in that process. Therefore, this research is guided by the contributions of post-structuralist authors and the studies of Michel Foucault, especially from some tool-concepts, such as: Governmentality, Biopolitics, Norm and Normality. The research was of a qualitative nature, exploratory and descriptive and had as a technique a semi-structured interview that were carried out with three (3) teachers who work in the Specialized Educational Service and eight (8) teachers who work directly with students with disabilities in the daily life of the classroom. As a result, the study showed that curricular accessibility permeates strategies identified in three axes: Articulation of the AEE with the common room; Conception of curriculum accessibility; and Specificities present in pedagogical practices.

Keywords: Curricular Accessibility. Inclusive education. Elementary School. Governmentality. Biopolitics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico do crescimento de alunos matriculados em turmas regulares da escola pública brasileira	17
Figura 2 - Matrículas da Educação Especial por etapa da Educação Básica	18
Figura 3 - Matrículas de alunos da Educação Especial em classes comuns	18
Figura 4 - Número de estudantes com deficiência matriculados na Educação Básica	19
Figura 5 - Dados gerais da Rede Municipal de Ensino de NH	21
Figura 6 - Gráfico da distribuição dos estudantes com deficiência da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo	22
Figura 7 - Diferença de igualdade e equidade BNCC	42
Figura 8 - Tempo de atuação das professoras entrevistadas	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos participantes da pesquisa	52
Quadro 2 - Formação Profissional dos Participantes	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

EF - Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LA - Laboratório de Aprendizagem

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NAP - Núcleo de Apoio Pedagógico

NH - Novo Hamburgo

PCD - Pessoa Com Deficiência

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCG - Referencial Curricular Gaúcho

RME/NH - Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	12
1.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA NA EDUCAÇÃO	12
1.2 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO E LITERATURA	14
1.3 O CONTEXTO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSIVA	17
2 PERCURSO METODOLÓGICO	22
2.1 ESCOLA A	24
2.2 ESCOLA B	24
2.3 ESCOLA C	25
2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	27
2.5 CRITÉRIOS ÉTICOS	28
2.6 INSPIRAÇÃO EM MICHEL FOUCAULT	29
3 ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AMARRAÇÕES TEÓRICAS E LEGAIS	31
3.1 REVISÃO DA LITERATURA	31
3.1.1 Formação de professores para a inclusão	32
3.1.2 Currículos e metodologias para inclusão	35
3.1.3 Políticas de inclusão no contexto da revisão de literatura	38
3.2 HISTORICIDADE, POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	40
3.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA BIOPOLÍTICA E PRÁTICAS DE GOVERNAMENTALIDADE	44
3.3.1 A invenção da (a)normalidade	47
3.3.2 In/exclusão na educação e acessibilidade	51
4 PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO E AS POSSIBILIDADES DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR	53
4.1 ARTICULAÇÃO DO AEE COM A SALA COMUM	60
4.2 ACESSIBILIDADE CURRICULAR: A PERSPECTIVA DOCENTE	70
4.3 ESPECIFICIDADES PRESENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE	92

APRESENTAÇÃO

A pesquisa relatada nesta dissertação tematiza sobre a acessibilidade curricular no contexto das políticas de inclusão, especialmente no ensino fundamental. Está vinculada ao Mestrado Profissional em Educação da Uergs e enfatiza as especificidades das práticas de inclusão, no que concerne à acessibilidade curricular que é uma problemática vivenciada diariamente nos contextos educacionais.

O capítulo 1 introduz a pesquisa, a partir da apresentação da trajetória profissional e pessoal da autora; logo em seguida, o contexto da problemática que motivou a escrita deste projeto é trazido, os questionamentos que movem a pesquisa, os objetivos que orientam o estudo e o contexto escolhido pela pesquisadora.

O capítulo 2 descreve o percurso metodológico, seguido do capítulo 3 que trata do campo teórico-conceitual da pesquisa, organizado em subseções que versam sobre o estado da arte, a historicidade da educação inclusiva no Brasil, junto às políticas e a legislação que alicerçam a prática pedagógica nas escolas de ensino regular e, ainda, os campos conceituais escolhidos pela autora para embasar o projeto de pesquisa.

O capítulo 4 traz a descrição e a análise da pesquisa realizada, onde é possível evidenciar as informações levantadas na empiria da pesquisa, no cruzamento com o estudo bibliográfico. Na sequência, traz-se as considerações finais, elencando reflexões que o estudo possibilitou e os referenciais bibliográficos. A dissertação também apresenta os formulários utilizados como: instrumento e termos para firmar com as instituições participantes.

Por fim, a dissertação apresenta um produto gerado no estudo, intitulado Diretrizes Orientadoras com Práticas de Acessibilidade Curricular que está nos apêndices.

1 INTRODUÇÃO

O estudo desenvolvido para a pesquisa, aqui descrita, parte de problematizações acerca das políticas e práticas de inclusão na escola, tema que marcou a autora, em diferentes momentos históricos.

Nesse sentido, as primeiras palavras dessa dissertação tecem parte desse percurso, que se entrelaça com as problemáticas que mobilizam a pesquisa, partindo da trajetória pessoal, acadêmica, intelectual e profissional da mestranda, para compreender a escolha do tema de pesquisa.

1.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA NA EDUCAÇÃO

Nasci¹ em Toledo no estado do Paraná em 1970. Com um ano de idade, meus pais mudaram-se para a cidade de Palmeira das Missões onde residi até os 16 anos. Em 1987, fomos morar em Novo Hamburgo, em busca de alternativas de trabalho.

No Ensino Médio, optei por cursar Magistério, estudando pela manhã e à tarde, atuando como professora auxiliar em uma Escola de Educação Infantil. No ano seguinte, aderi ao Projeto Aprender Fazendo (AFA) da Prefeitura de Novo Hamburgo, atuando como estagiária no contraturno do ensino regular, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Floriano Peixoto.

Em 1990, me formei no Magistério e, em 1991, fiz concurso público para professora de anos iniciais na cidade de Campo Bom, iniciando minha trajetória profissional com uma turma de 2º ano. Em 1993, realizei concurso novamente e assumi mais 20 horas semanais, onde atuei em turma de alfabetização (1ºano) e percebi que precisava de uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, específica, para os anos iniciais.

Realizei, em 1995, vestibular na Feevale e iniciei o curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério, das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar, concluindo-o em janeiro do ano 2000.

Atuei em diversas escolas e diferentes funções até o ano de 2003. A partir desse momento, na minha trajetória escolar, comecei a me identificar com as

¹O texto em primeira pessoa será apresentado somente neste capítulo.

questões da não aprendizagem e os fatores que interferiam no percurso de cada aluno.

Realizei diversos cursos com enfoque no Laboratório de Aprendizagem que me direcionaram à Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, cursada na Feevale, de 2002 a 2004. Minhas leituras, então, voltaram-se para autores como Alcília Fernandes, Nádia Bossa, Lino de Macedo, Celso Antunes, entre outros.

No decorrer deste processo, casei e tornei-me mãe. A experiência de ser mãe de meninos gêmeos, mostrou-me, na prática, que um minuto de diferença de vida que ambos têm, foi capaz de torná-los indivíduos totalmente diferentes. Essa vivência reforçou meu entendimento de que há um processo individual de aprendizagem de cada criança, independente de ambos terem sido gerados juntos e terem tido ‘acesso’ a mesma forma de estímulos. Há uma percepção única, de cada indivíduo na interação com as diversas situações a que são expostos ou submetidos.

Minha trajetória profissional modificou-se muito a partir deste olhar em relação aos processos de aprendizagem, sendo meu foco de estudo e pesquisa, no cotidiano escolar. Ao atuar em diferentes turmas e funções, tive a oportunidade de confirmar, ou não, alguns pressupostos e hipóteses em relação à aprendizagem em diferentes contextos. Os documentos orientadores do portal do Ministério da Educação, em específico, da Secretaria de Educação Especial (cadernos e revistas lançados que abordavam as deficiências) me subsidiaram na prática de educadora.

Ao atuar, diretamente, com um grupo de 12 alunos com diferentes deficiências e pensar na articulação dos conhecimentos da escola em relação aos conhecimentos que já traziam do seu cotidiano, percebi um grande abismo que precisava ser discutido, num momento onde a educação estava em pleno processo inclusivo. Muitas propostas foram realizadas, estudos, pesquisas e tentativas de fortalecer e vincular estes alunos às demandas da escola e dos conteúdos mínimos, até entendermos, na prática, que a mudança precisava acontecer em cada escola que recebia um estudante com qualquer tipo de deficiência.

Esse momento tornou-se um ápice na aprendizagem de muitos profissionais, como eu, e decidi desenvolver projetos individuais, atendendo à singularidade e às potencialidades de cada criança e adolescente, atuando no “convencimento” do desenvolvimento efetivo das habilidades em relação aos conteúdos e do desenvolvimento de vínculo com seus respectivos professores.

Esse processo ocorreu, concomitantemente, com uma especialização na área da “Neurocognição e Aprendizagem”, pois percebi as relações entre os diagnósticos da área médica/clínica, com o desenvolvimento das propostas dos estudantes com deficiências na escola. Estes conhecimentos, discussões e abordagens me auxiliaram a problematizar e compreender processos e articular propostas diferenciadas para cada estudante atendido na Sala de Recursos Multifuncional. Após atuar nessa área durante dez anos aceitei, em 2017, compor a equipe da Secretaria de Educação de Novo Hamburgo (SMED|NH) no setor da Educação Inclusiva e Psicossocial, espaço em que permaneci atuando, até setembro de 2021.

A partir de minha trajetória profissional e pessoal, na inclusão e diversidade, sinto-me desafiada a pesquisar como vêm sendo estruturadas as estratégias pedagógicas na sala de aula comum para promover a acessibilidade curricular na educação inclusiva, no Ensino Fundamental.

Assim, buscar o Mestrado Profissional em Educação está sendo essencial, a fim de dar continuidade aos processos, às reflexões e discussões pedagógicas cotidianas que sustentam minha prática nestes 30 anos, realizando aproximações entre a prática e a teoria acadêmica.

1.2 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO E NA LITERATURA

A escola, historicamente, caracterizou-se pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social.

A partir do processo de democratização da educação, se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, os movimentos para a implementação de leis, regulamentos e diretrizes que orientaram os sistemas de ensino nas duas últimas décadas, vêm em nome da oposição à exclusão, da negação à segregação e integração.

Nesse contexto, foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), em 2008, com o objetivo de “[...]”

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 14).

O estudo aqui proposto, problematiza essa visão binária da oposição, inclusão X exclusão, concordando com Lopes e Veiga-Neto (2011), de que a inclusão não é o oposto de exclusão. Para isso, o estudo busca inspiração em referenciais foucaultianos que ajudarão a pensar nesta linha temporal de conceitos e termos e suas implicações no currículo e, principalmente, no desenvolvimento de cada sujeito.

Parte-se do pressuposto que falar de currículo não é simplesmente assumir que devemos promover a acessibilidade curricular para termos uma educação com mais qualidade. Compreender as práticas, em relação à pessoa com deficiência como práticas de in/exclusão, é propor uma discussão da complexidade que envolve esse processo.

Assim, concorda-se com Foucault (2010) de que a anormalidade é uma invenção moderna para conduzir, controlar a população ou seja, ao trazeremos o estudante com deficiência para junto de nós, estamos também controlando-o, administrando a sua diferença, tendo como parâmetro a normalidade criada pelos processos biopolíticos, que supõe uma ação sobre a população, a ponto de controlar o conjunto de múltiplas cabeças.

Ao abordar a acessibilidade curricular é pertinente discutir sobre o currículo que traz o caráter produtivo, proposto por Silva (2005):

Para o pós-estruturalismo o sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária, entretanto, radicaliza o caráter inventado do sujeito, portanto não existe sujeito a não ser como um simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social. (SILVA, 2005, p. 120)

O autor salienta dois aspectos para essa compreensão: o primeiro que vê o processo de significação como basicamente indeterminado e instável, sendo este significado não pré-existente, mas cultural e socialmente produzido, considerando que o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção (SILVA, 2005). Como campos de significação, o conhecimento e o currículo são, pois, caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder. O segundo aspecto tem a ver com os processos de significação que são ampliados para se focalizar, especificamente, nas noções de correntes de

“verdades”. Recorremos, então, a Foucault (1988) que desconfia das definições filosóficas de “verdade”, enquanto noções que estão na base das concepções de conhecimento que moldam o currículo ao longo da história, assim como o contemporâneo.

As relações de poder estão presentes nas instituições, como as escolas, as fábricas, os hospitais etc., sendo uma relação de força, pura estratégia, que nos mobiliza a descrever de que maneira seus mecanismos fazem com que ele passe a ser exercido. Já a concepção positivista do poder, é comprovada quando se percebe que seu objeto não é excluir o homem da sociedade, mas, ao contrário, incluí-lo a ponto de se conseguir gerir e controlar suas atividades com vistas a utilizar ao máximo suas potencialidades.

[...] o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, dualidade que repercute de alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social. (FOUCAULT, 1982, p.104)

Nesse sentido, é importante a concepção de poder, no sentido foucaultiano, na constituição dos saberes, não como uma força localizada, mas capilarizada no tecido social. Poder enquanto uma relação, um exercício, algo que se exerce; onde ninguém está fora destas relações, sendo o poder, um feixe de relações assimétricas em todos os espaços, que atua sob os corpos e que funciona como uma rede, que conecta inúmeros laços e nós.

Assim, ninguém detém o monopólio do poder todo o tempo, sendo um exercício que não está centralizado nas grandes instituições, por estar em todos os espaços e agir em todas as formas. As relações de poder não são negociáveis, não estão localizadas em um único local da sociedade, havendo os que o possuem e os que não o possuem. Na verdade, há práticas e relações de poder. O poder não é percebido como um objeto, não é uma coisa que eu posso portar ou deixar de portar, pois está no microespaço, nas microrrelações de poder.

Pensando o currículo nessa perspectiva, se questiona essa noção de verdade e se enfatiza o processo pelo qual algo é considerado como verdade. Silva (2005) salienta que a questão não é saber se algo é verdadeiro, mas por que esse algo se tornou verdadeiro. Assim é potente a discussão sobre os inúmeros binarismos e o conhecimento que constitui o currículo e as práticas escolares como a noção de in/exclusão.

Nessa concepção, é preciso questionar a concepção de sujeito, como “[...] autônomo, racional, centrado, unitário – na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular, portanto é o próprio projeto de uma perspectiva crítica sobre o currículo que é colocado em questão” (SILVA, 2005, p.123 e 124).

Sobre as fronteiras inclusão e exclusão, Skliar (1999) nos desafia a pensar como elas aparecem, desaparecem e voltam a aparecer; assim se multiplicam, se disfarçam e seus limites se ampliam, numa lógica discursiva que coloca o outro diferente, como aquele que precisa ser conduzido, administrado, corrigido:

[...] a educação especial e a alteridade deficiente compartilham de um mesmo problema: ambos têm sido e são todavia tratados como tópicos sub-teorizados. E isso ocorre, curiosamente, em uma época onde os acontecimentos mais triviais como o dormir, o fumar, usar brincos, olhar ao vazio, comprar objetos supérfluos ou fazer dieta, são hiper-teorizados. (SKLIAR, 1999, p.16)

Nesse sentido, convém compreender o discurso da deficiência como constituidor de uma métrica comparativa para a pessoa que está em uma cadeira de rodas, ou o que usa um aparelho auditivo, ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera. A deficiência, assim, está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade.

Conforme Skliar (1999), a educação especial conserva o olhar das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e completude/incompletude, como elementos centrais na produção de discursos e das práticas pedagógicas: “Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem” (SKLIAR, 1999, p.19).

Nessa perspectiva, importa discutir as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas para a acessibilidade ao currículo, compreendendo no contexto desse discurso binário, que ao olhar o sujeito in/excluído acaba por posicioná-lo, por exemplo, no pólo da incompletude, da anormalidade ou da irracionalidade, para conduzi-lo ao outro ponto do pólo.

1.3 O CONTEXTO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSIVA

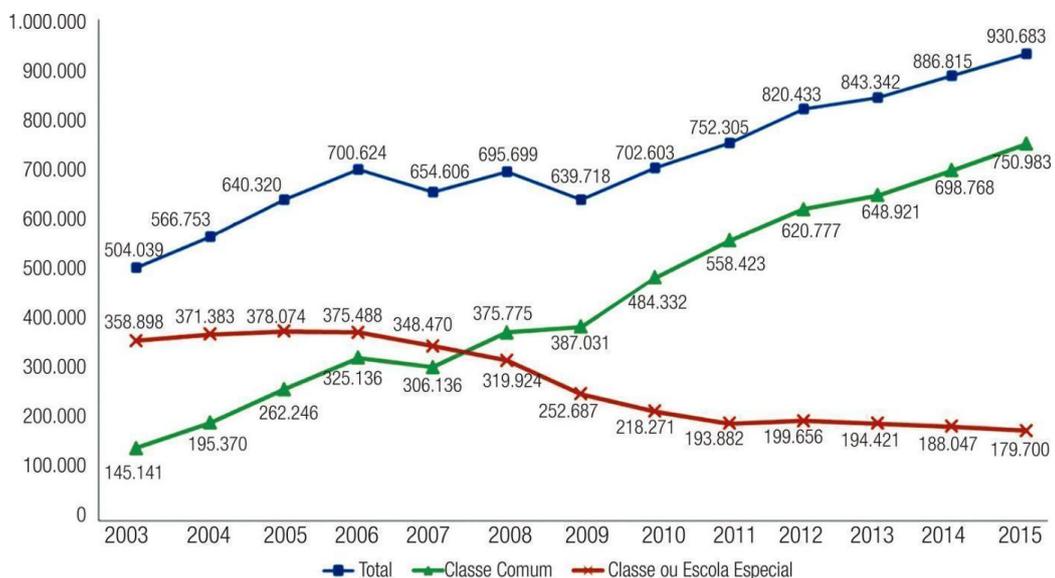
Acompanhando os dados do Censo Escolar é possível analisar o aumento significativo do número de estudantes matriculados com algum tipo de deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem na rede regular de ensino brasileira.

Segundo o Censo Escolar de 2010, o número de estudantes com deficiência, matriculados nas turmas regulares das escolas públicas do Brasil, era de 484.332, mas apenas 24.301 dessas instituições contavam com apoio pedagógico especial.

Nos dados do Censo Escolar de 2013, em 5.553 municípios das cinco regiões do país, 648.921 estudantes com deficiência – visual, auditiva, física ou transtornos globais do desenvolvimento – estudavam em classes comuns da educação básica.

Na figura abaixo, percebe-se um grande crescimento, datado de 2015, de estudantes matriculados nas turmas regulares das escolas públicas, totalizando 750.983 estudantes:

Figura 1 - Gráfico do crescimento de alunos matriculados em turmas regulares da escola pública brasileira



Fonte: INEP, 2020.

Comparando os dados do Censo Escolar 2010 e de 2020, analisa-se o número de estudantes com deficiência, matriculados nas escolas de ensino regular de nosso país. Os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira) - Figuras 2 e 3, não deixam dúvidas de que o movimento de inclusão no Brasil é irreversível:

Figura 2 - Matrículas da Educação Especial por etapa da Educação Básica

TABELA M10
NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR ETAPA DE ENSINO,
SEGUNDO O ANO – 2016-2020

Ano	Etapa de Ensino					
	Total	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. Méd.	Prof. Con/Sub	EJA
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	108.000	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar.

Fonte: INEP, 2020.

Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, o Censo Escolar revela (Figura 3) que o percentual de matrículas de incluídos, em classe comum, também aumenta, gradativamente, passando de 89,5%, em 2016, para 93,3%, em 2020.

Figura 3 - Matrículas de alunos da Educação Especial em classes comuns

TABELA M11
PERCENTUAL DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUÍDOS EM CLASSES
COMUNS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO O ANO – 2016-2020

Ano	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2016	89,5%	96,3%	79,6%	96,6%	96,2%	44,2%
2017	90,9%	96,8%	82,1%	97,4%	96,6%	47,6%
2018	92,1%	97,3%	86,7%	98,0%	97,1%	51,8%
2019	92,8%	97,6%	90,1%	98,3%	97,4%	56,7%
2020	93,3%	97,9%	90,1%	98,5%	97,6%	58,5%

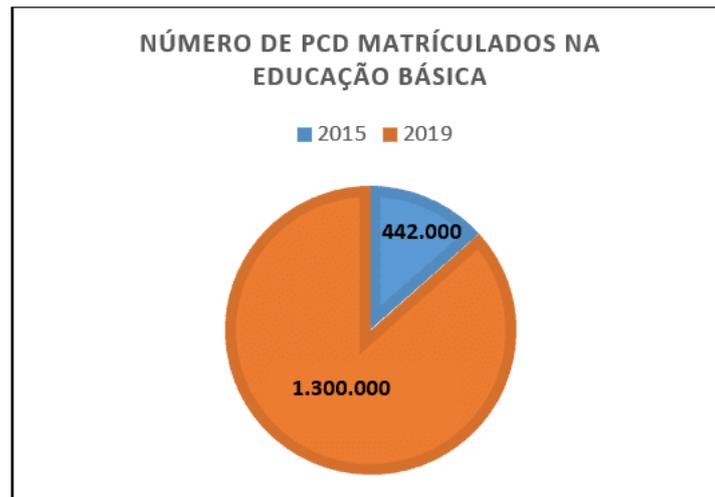
Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar.

Fonte: INEP, 2020.

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020,

um aumento de 34,7% em relação a 2016. Nesse caso, o levantamento se refere aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou em classes especiais exclusivas, como vê-se na figura abaixo:

Figura 4 - Número de estudantes com deficiência matriculados na Educação Básica



Fonte: INEP, 2020.

Devido a esta crescente demanda, entende-se ser de suma importância que a escola ofereça recursos necessários para a efetiva inclusão destes estudantes, ou seja, a instituição precisa se adaptar às necessidades conforme a demanda dos estudantes e promover uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, que visa somente a aprendizagem daqueles sem deficiência.

Esse movimento, requer organização por parte dos sistemas de ensino, para a promoção da acessibilidade curricular, por meio de estratégias que considerem as especificidades de cada estudante. Nessa direção, foram formuladas as questões que guiaram a pesquisa:

- Como vêm sendo estruturadas as estratégias pedagógicas para promover a acessibilidade curricular na educação inclusiva, na sala de aula comum do Ensino Fundamental?
- Que especificidades são evidenciadas nessas estratégias?
- É possível constituir um documento orientador que auxilie na acessibilidade curricular em sala de aula?

Como objetivo geral, a pesquisa buscou analisar estratégias pedagógicas que possibilitem a acessibilidade curricular na sala de aula comum, no Ensino Fundamental, a partir de três escolas do município de Novo Hamburgo/RS, identificando suas especificidades e propondo orientações para auxiliar nesse processo.

Para atender a esse objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no planejamento da acessibilidade curricular, para os estudantes com deficiências no Ensino Fundamental.
- Acompanhar as propostas planejadas e as intervenções pedagógicas para os estudantes com deficiências, realizadas por professores de três escolas do Ensino Fundamental.
- Analisar quais estratégias pedagógicas utilizadas pelos grupos de professores, das três escolas pesquisadas, contemplam a acessibilidade curricular para os estudantes com deficiência do Ensino Fundamental.
- Construir documento orientador para práticas pedagógicas de acessibilidade curricular a ser disponibilizado para a Rede de Ensino à qual as escolas participantes vinculam-se.

Partiu-se do pressuposto que as estratégias pedagógicas empregadas pelas escolas, em sentido amplo, possibilitam a acessibilidade curricular na sala de aula comum, contudo, há especificidades que necessitam de recursos pedagógicos e tecnológicos, cujas estratégias ainda estão em processo de construção, pois dependem de parcerias e de trabalho colaborativo entre docentes e profissionais especializados.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme já mencionado, a pesquisa foi realizada a partir do contexto de três escolas da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME-NH). A Rede de Ensino atende, atualmente, cerca de 24.000 alunos, desde a faixa-etária zero da etapa da Educação Infantil, ao 9º ano da etapa do Ensino Fundamental e, inclusive, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Deste número, 489 estudantes da RME-NH estão cadastrados no Censo Escolar como pessoa com deficiência (PCD).

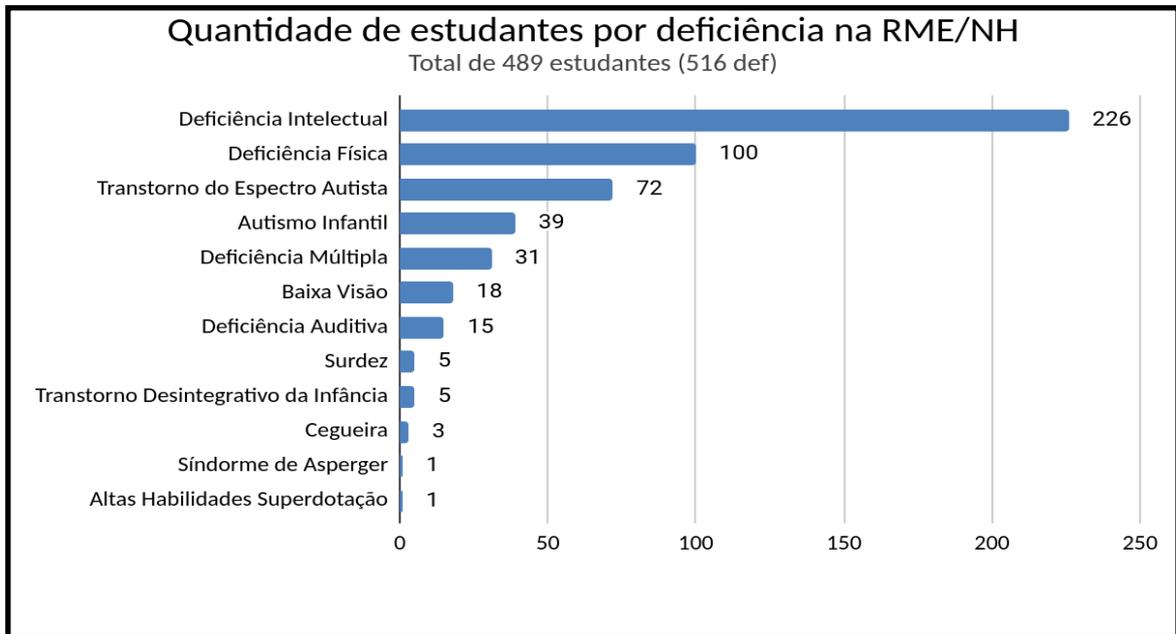
Figura 5 - Dados gerais da Rede Municipal de Ensino de NH

<p>Nº de EMEIS: 37 Nº de EMEFS: 52 Total de escolas: 89 Espaços Pedagógicos: 05 Nº de alunos: 24.000</p>	<p>Indicadores de Qualidade: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB 2019 * Anos iniciais: 6.2 * Anos finais: 5.0</p> <p>Rendimento escolar 2019: * Ensino Fundamental: 95,57%</p>
--	--

Fonte: SMED, Portal da Educação de NH, 2021.

Conforme a figura 5, vê-se que a RME-NH tem 37 EMEI's, 52 EMEF's e 5 Espaços Pedagógicos. Dentre estes espaços pedagógicos, há o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), que atende, essencialmente, estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além do NAP, a RME-NH dá suporte aos espaços escolares através da contratação de, quase 200 profissionais apoiadores à inclusão e, cerca de, 45 profissionais para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), alocadas nas EMEF's, atendendo também às crianças das EMEI's próximas. A figura abaixo, mostra a realidade da RME-NH quanto ao número de estudantes com deficiência atendidos.

Figura 6 - Gráfico da distribuição dos estudantes com deficiência da Rede Municipal



de Ensino de Novo Hamburgo

Fonte: SMED-NH, 2021.

O gráfico da figura 6 evidencia que a maioria das deficiências atendidas pela RME é do público da deficiência intelectual, seguido pela deficiência física. Em seu caderno orientador, a SMED traz a concepção de educação inclusiva da RME-NH:

Na perspectiva da educação inclusiva, entendemos a escola como um espaço em que cada sujeito é protagonista de sua própria história, que constrói o seu saber na medida de suas possibilidades e potencialidades. Dessa forma, é o lugar onde se privilegiam as singularidades dos sujeitos dentro do contexto coletivo, oportunizando diferentes estratégias pedagógicas para que todos possam aprender. A educação inclusiva tem como princípio o reconhecimento e a valorização das diferenças humanas, o que requer das escolas ambientes com condições de garantir acesso, permanência, participação, interação, aprendizagem e autonomia para todos os estudantes, da educação infantil à educação de jovens e adultos, com igualdade de condições. (NOVO HAMBURGO, 2019, p.12)

Nos Projetos Político-Pedagógicos de todas as escolas municipais de Novo Hamburgo, há referência à educação inclusiva. Considerando o contexto pesquisado, cabe analisar como ocorrem as possibilidades educativas para os estudantes com deficiência.

Como mais uma ação, anualmente, a RME-NH incentiva as escolas municipais a produzir curtas-metragens que promovam a inclusão e valorizem a

empatia e as diferenças. A proposta intitula-se Mostra Curta Inclusão e Diversidade e convida toda a comunidade escolar a assistir, no cinema da cidade, a exibição dos filmes.

As três EMEF's participantes da pesquisa estão localizadas em três bairros distintos da cidade e com diferentes realidades sociais. Estas instituições serão denominadas A, B e C, neste trabalho, a título de manter o anonimato.

2.1 ESCOLA A

A Escola A situa-se num bairro rural da cidade de Novo Hamburgo; oferece o Ensino Fundamental completo e atende, aproximadamente, 300 estudantes, com um quadro de 25 professores. Nesta escola há SRM e a disponibilização de um profissional 40 horas para o atendimento do público do AEE. O mesmo profissional atende às crianças da EMEI vizinha à escola. Atualmente, atende 11 estudantes na SRM, sendo 6 nos anos iniciais e 5 nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em seu PPP, a escola traz sua concepção de Escola Inclusiva, compreendendo-se como tal:

A diversidade sociocultural presente no espaço escolar possibilita o conviver com as diferenças, o seu acolhimento e o trabalho com a singularidade do sujeito. Assim, uma das premissas já construída com a participação de todos os segmentos refere-se à Escola Inclusiva, na qual conseguimos agregar e respeitar a diferença com o empenho e comprometimento de todos. Temos discutido muito sobre o termo “inclusivo” e ponderado que o mesmo tem uma abrangência maior, além dos estudantes com deficiência. Todos os estudantes têm o direito ao acesso à escola, independentemente de suas limitações e possibilidades, garantindo sua efetiva aprendizagem. (NOVO HAMBURGO. ESCOLA A, 2020, p.11)

A Escola A conta com prédio de dois andares e com desnível no pátio, porém há rampas de acesso para os dois níveis do pátio com toldos e corrimão. Pela dificuldade de acessibilidade no segundo pavimento, a escola organizou os espaços comuns, como: biblioteca, SRM, secretaria, sala da equipe diretiva, refeitório nos primeiros pisos.

2.2 ESCOLA B

A escola B situa-se num bairro periférico da cidade de Novo Hamburgo; oferece a Educação Infantil- pré-escola - e o Ensino Fundamental completo. Atende,

aproximadamente, 550 estudantes e tem como equipe 31 professores e profissionais. Nesta escola há SRM e a disponibilização de um profissional 40 horas para o público do AEE. Atualmente atende 19 alunos estudantes na SRM, da Faixa Etária de 5 anos aos Anos Finais.

Em seu PPP, a escola apresenta a concepção de educação inclusiva:

[...] como um espaço de aprendizagem para todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades e vivências, onde o sujeito é incentivado a ser protagonista da sua própria história, construindo seu saber de acordo com suas possibilidades e potencialidades.” (NOVO HAMBURGO. ESCOLA B, 2020, p.21)

Também destaca, no PPP, que a flexibilização curricular destina-se aos estudantes que apresentam em seu histórico escolar, acentuadas dificuldades, em diversos períodos da sua vida escolar. Salaria que a proposta da escola deve garantir avanços para estes estudantes, flexibilizando mudanças didático-metodológicas, que são realizadas pelo professor titular da turma (nos anos iniciais) e pelos professores das diferentes áreas do conhecimento (anos finais), em parceria com a coordenação pedagógica, orientação, professoras do laboratório de aprendizagem e da sala de recursos.

A estrutura física da Escola B conta, atualmente, com cinco prédios, um pavilhão coberto e o restante do terreno é ocupado por pracinha e pátio. Nos três prédios que são destinados às salas de aula todos têm dois andares, portanto exigem sempre uma re-adequação em relação à acessibilidade arquitetônica para os estudantes com restrição motora, mas para os acessos aos espaços de uso coletivo: banheiro, refeitório, biblioteca e auditório, todos estes espaços possuem rampas e corrimãos.

2.3 ESCOLA C

A escola C situa-se num bairro periférico, o mais populoso, da cidade de Novo Hamburgo; oferece a Educação Infantil - pré-escola e o Ensino Fundamental completo, além da EJA, no turno da noite. Atende, aproximadamente, 646 estudantes e é composta por 38 professores. Nesta escola há SRM e a disponibilização de um profissional 40 horas para o público do AEE. Atualmente atende 16 estudantes na SRM da Faixa Etária 4 anos até 8º ano.

Em seu PPP, a escola define a concepção de educação inclusiva,

[...] para além da garantia de matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns. Ela garante o direito de todos à educação, valorizando as diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, entre outras. Educação esta, entendida como aquela que além de acolher todas as crianças, garanta uma dinamicidade curricular que contemple mudar o caráter discriminatório da prática pedagógica. (NOVO HAMBURGO. ESCOLA C, 2020, p.36)

Sua estrutura física conta, atualmente, com três salas de aula destinadas à Educação Infantil e outras 11 salas de aulas destinadas ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), com funcionamento em três turnos: manhã, tarde e noite. A modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) está contemplada no noturno. Possui ainda salas de Recursos Multifuncional, Laboratório de Informática e Biblioteca, que podem ser utilizadas por professores, alunos, estagiários e funcionários. A escola ainda possui um prédio de madeira com quatro salas, onde em duas são desenvolvidos os projetos do programa municipal de contraturno Movimentos e Vivências na Educação (MOVE), uma é destinada ao Laboratório de Aprendizagem e outra é utilizada como depósito.

A escola possui a proposta de salas de aula temáticas, sendo que, as destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, são organizadas por área do conhecimento, proporcionando assim um ambiente de ensino e aprendizagem com maior riqueza didático-metodológica.

Na Escola C há amplo espaço de terreno, o que propicia conforto e comodidade para a prática de educação física, a recreação e o lazer dos alunos. O prédio possui dois banheiros para os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), sendo eles masculino e feminino, dois banheiros (masculino e feminino) para os alunos (anos finais) e, ainda, outros dois banheiros para os professores e funcionários.

A metodologia de pesquisa foi desenhada e orientada pelo objetivo geral proposto para o estudo. A pesquisa foi de cunho qualitativo, do tipo exploratório e descritivo, pois buscou compreender certas práticas relacionadas a grupos sociais de difícil generalização, por serem experiências individuais e grupais, enfatizando sua complexidade e seus processos dinâmicos, com foco na experiência das pessoas e seus significados na relação com o campo teórico-metodológico (FLICK, 2009).

Segundo Godoy (1995, p.63) “Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada”, por isso, optou-se por essa metodologia investigativa.

As informações foram obtidas por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas, virtualmente, pelo Google Meet, com onze (11) participantes, acerca das propostas planejadas para os estudantes que compõem o público da educação inclusiva. Para apresentar a pesquisa e confirmar os convites, a pesquisadora participou de uma reunião de Planejamento Coletivo² de cada Escola participante apresentando a proposta de pesquisa aos professores. Posteriormente os interessados manifestaram aceite através da Orientadora e ou da Coordenadora Pedagógica.

De posse do aceite e da autorização por parte da Secretaria de Educação do município, bem como das equipes diretivas das escolas, as professoras, juntamente com a coordenadora pedagógica, organizaram os horários para as entrevistas de acordo com sua carga horária e disponibilidade na semana. Algumas optaram por serem entrevistadas no seu período de hora atividade na escola, outras na hora atividade à distância e no turno vespertino. Todas as entrevistas foram realizadas pela ferramenta de reunião virtual, o Google Meet, individualmente, com a presença da pesquisadora e de uma professora participante. O tempo médio de duração das entrevistas podemos destacar que foi entre 25' a 45' minutos aproximadamente.

2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A entrevista foi realizada pelas ferramentas virtuais do Google Meet, com três (3) profissionais que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, sendo um (1) de cada escola e, dois (02) ou três (03) professores de sala de aula comum, de cada escola participante, totalizando onze (11) participantes.

Os critérios de inclusão dos participantes foram: ser professor responsável pelo atendimento educacional especializado na escola e ser docente de turma que

²Planejamento coletivo é a denominação de momentos de formação continuada realizada periodicamente, pelas escolas participantes, seguindo uma diretriz da mantenedora da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de Novo Hamburgo. Nesses momentos a escola não atende alunos e o corpo docente se reúne para estudo, discussão e formação.

tem, em sua matrícula, estudantes com deficiência. O convite foi de livre adesão. Foi preservado o anonimato dos participantes; somente características profissionais foram trazidas para a análise de contexto das entrevistas realizadas.

A participação de cada sujeito da pesquisa considerou o que propõem Bogdane Biklein (1994, p. 47):

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Ainda que alguns investigadores utilizem equipamentos de vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis.

No caso da presente pesquisa, o vídeo e o áudio de cada participante foi a maior fonte de informações que compuseram a empiria da investigação.

2.5 CRITÉRIOS ÉTICOS

A mantenedora que é a Secretaria de Educação, vinculada à Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, assinou a Carta de Anuência da Instituição co-participante que foi protocolada na Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, para deferimento da Diretora de Educação da RME-NH, apresentando a proposta de pesquisa, sua intenção e objetivo. Com base nesses elementos, foi pedida autorização para execução da pesquisa e para o uso do material coletado pela pesquisadora, com escolas e professores participantes.

Cada participante recebeu a devida explicação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice 3). As três (3) instituições em que os participantes atuam também deram o aceite por meio de “Declaração de instituição co-participante”. Por serem instituições, vinculadas a uma mantenedora, foi solicitada, também, uma “Declaração de instituição co-participante” à Secretaria de Educação, ligada à Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, para deferimento da Diretora de Educação da RME-NH. Assim, totalizaram quatro Declarações de instituições co-participantes (modelo no Apêndice 4).

Todos os cuidados foram tomados para garantir o sigilo, a confidencialidade das informações, a privacidade, estigmatização e identidade dos participantes, bem como das instituições envolvidas. Todo material coletado fica sob responsabilidade

da pesquisadora do estudo, sendo utilizado somente para fins de pesquisa. Dados pessoais dos participantes não foram mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme as Resoluções: Nº 196/1996, Nº 466/2012 e Nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos ofereceu riscos à dignidade dos participantes.

2.6 INSPIRAÇÃO EM MICHEL FOUCAULT

Na perspectiva do estudo, utilizou-se a análise do discurso com inspiração em Michel Foucault, compreendendo discurso como práticas que constituem significados particularmente do campo das ciências humanas e da educação, atentando para a ideia de que palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados que, a rigor, são “raros”, isto é, não são óbvios, estão para além das “coisas dadas” (FOUCAULT, 1986).

Importante considerar, também, que os fatos e enunciados analisados referem-se basicamente a práticas, discursivas e não discursivas, constituindo matéria-prima das investigações. Portanto, analisar o discurso seria dar conta exatamente das relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos que sempre se produzem em razão de relações de poder. Para Foucault (1986), discurso seria constitutivo da realidade e produziria, como o poder, inúmeros saberes:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p.56)

O discurso diz respeito a relações de poder e a modos de constituição dos sujeitos individuais e sociais e, segundo Foucault (1996), a prática discursiva é como

um feixe complexo de relações que funcionam como regra. Assim, definir em sua individualidade singular um sistema de formação é caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

O acento metodológico com inspiração foucaultiana consiste em utilizar dois principais conceitos como ferramenta para olhar para os dados coletados. A noção de biopolítica, como política que por meio do biopoder exerce controle sobre a população (FOUCAULT, 2008). Também o conceito de governamentalidade, compreendendo que no contexto pesquisado, as práticas direcionadas aos sujeitos são maneiras de orientar as condutas (FOUCAULT, 2008). Esses são os principais conceitos que formam as lentes para olhar para as práticas de acessibilidade curricular no contexto pesquisado. Ainda Foucault inspira a perspectiva de que todas as práticas escolares são invenções datadas na história, mais especificamente na modernidade, a fim de constituir uma sociedade disciplinar e de normalização (FOUCAULT, 2008).

Finalmente, entende-se que é necessária a atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aqueles que se diferenciam do que ele próprio pensa, a fim de que a pesquisa seja fidedigna e ética com relação à análise de discurso.

3 ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AMARRAÇÕES TEÓRICAS E LEGAIS

No pressuposto da educação inclusiva, a escola constitui-se um local acessível, diversificado e individualizado, onde os estudantes possam expressar sua individualidade e diferença e, a partir disso, serem contemplados. É preciso considerar as condições sociais, intelectuais, motoras e comportamentais de cada estudante, assim como seu ritmo e tempo de aprendizagem.

Ao levar em consideração o universo das diferenças individuais presentes em sala de aula, é fundamental atentar para as especificidades de aprendizagem de cada um, no sentido de promover acessibilidade ao currículo, contudo, sem desconsiderar o caráter produtivo desse processo.

Os discursos acerca da educação inclusiva problematizam e deflagram o esgotamento das práticas tradicionais de educação especial serem um sistema paralelo, substitutivo do ensino comum (BERSCH, 2012), portanto, defendem a apresentação de uma proposta de ensino em um só contexto escolar, buscando atender às peculiaridades educacionais de cada educando.

Como uma das etapas iniciais da pesquisa, como um primeiro movimento de aprofundamento teórico para o estudo, realizou-se uma revisão da literatura (Apêndice 2) que contribuiu para consolidar o objeto de pesquisa.

3.1 REVISÃO DA LITERATURA

Com o intuito de conhecer o que havia sido abordado acerca do tema proposto, foi elencada uma busca por outros estudos, no sentido de compreender como suas discussões poderiam contribuir para delimitar o tema, elencado inicialmente.

Numa primeira busca, optou-se pela Plataforma *Google Scholar*, com os descritores “*acessibilidade curricular and educação inclusiva and ensino fundamental*”, no período de publicação de 2015 a 2021, pois compreende-se este recorte temporal de grande relevância para esta pesquisa devido ao expressivo número de matrículas de estudantes com deficiência, já detalhados na Figura 2. Também porque em 2015 é sancionada a Lei Brasileira da Inclusão, lei nº 13.146 de

2015 (BRASIL, 2015).

Porém, pelo grande número de trabalhos (16.000 artigos) encontrados, optou-se por refinar melhor os descritores, incluindo o referencial teórico inspirado em Michel Foucault. Nesse caso, foram delimitados os seguintes descritores: “acessibilidade curricular *and* educação inclusiva *and* ensino fundamental *and* governamentalidade *and* biopolítica”. Também foram consultados os resumos dos trabalhos publicados em: teses, dissertações e artigos.

A base de dados escolhida foi a SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) e Plataforma no *Google Scholar*. Foram encontrados 179 resultados de produções acadêmicas disponíveis, compreendidas no período de 2015, ano que data a Lei Brasileira da Inclusão (Lei 13.146/2015), com atenção específica para o Ensino Fundamental até o ano de 2021.

Do total de 179 estudos localizados nas diferentes plataformas, foram identificados 21 estudos que contemplaram alguns dos conceitos elencados, porém, ao ler os trabalhos, foi verificado que 12 trabalhos contemplavam todos os critérios da busca, estabelecendo maior vínculo com a pesquisa ora proposta. A seleção levou em consideração os trabalhos que tivessem relação e contribuições específicas com os descritores já destacados. O exercício da leitura permitiu organizar os trabalhos encontrados, identificando-os por 3 eixos de discussão: Formação de professores para a Inclusão; Currículos e metodologias para inclusão; Políticas de inclusão no contexto da revisão de literatura.

3.1.1 Formação de professores para a inclusão

“É preciso retomar a ideia de contemporaneidade não como aquele que entende o seu tempo, mas aquele sujeito que se implica de forma múltipla nas relações de seu tempo”.
(BARBIERI, 2019, p. 57)

As discussões sobre acessibilidade curricular se vinculam à docência e aos saberes que produzem tanto esse sujeito, quanto suas práticas. Na perspectiva foucaultiana, o sujeito torna-se sujeito ao subjetivar-se, e ao mesmo tempo é visto como produtor de saberes (FOUCAULT, 2004). Assim, a educação é compreendida na relação com os processos de subjetivação e não como uma ferramenta de instrumentalização dos sujeitos.

Para este eixo, *Formação de professores para a Inclusão*, foram consideradas quatro (4) pesquisas, cujas discussões se acentuam na relação entre formação de professores e a inclusão. Na leitura destas pesquisas, foi possível identificar que existem tantas outras possibilidades de análise, mas uma delas é a investigação sobre a subjetivação dos sujeitos posicionados pelas práticas normalizadoras, tanto de alunos (estudantes), quanto de professores, que passam a acreditar na importância dos processos nos quais estão implicados.

Os estudos de Kraemer & Thoma (2018) também destacam que o contexto educacional brasileiro tem vivenciado nas últimas três décadas uma reconfiguração política orientada para a efetivação de condições de desenvolvimento e aprendizagem para todos. Desta forma, a política de inclusão escolar de alunos com deficiência, instituída a partir de programas, decretos, portarias e legislações, têm feito investimentos com vistas à efetivação do acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem desses alunos no espaço da escola comum. Desenvolveram esta análise, a partir da noção de governamentalidade biopolítica de Michel Foucault que investe na potencialização da vida, de modo a fazer com que os sujeitos se tornem úteis, produtivos e aptos às demandas de uma racionalidade econômica neoliberal.

No artigo “O Ciclo de Políticas no Contexto da Educação Especial”, os autores Nozu e Bruno (2015) analisaram documentos referentes ao ciclo de políticas da educação especial brasileira em três contextos: de influência, que elucida configuração do discurso da inclusão no campo da educação especial; no contexto de produção de texto onde elenca textos político-normativos representativos da atual política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e enfatiza a proposta do atendimento educacional especializado e o último contexto destaca a atuação desse serviço de apoio em salas de recursos multifuncionais.

Os autores, ao tratarem da especificidade do atendimento educacional especializado na relação com o programa das salas de recursos multifuncionais, evidenciam o caráter produtivo dessas ações. A relação com o estudo da proposta de pesquisa está nas discussões sobre a influência dos discursos na produção de textos político-normativos. Como resultado, o estudo evidenciou que há forte influência da produção de textos normativos sobre os serviços de apoio à inclusão.

Desta forma, os encaminhamentos desses estudantes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) reforçam padrões estabelecidos pela lógica

neoliberal e se aliam ao Estado para as práticas de governo, tanto dos sujeitos estudantes, quanto dos outros docentes da instituição escolar.

Assim, para corroborar neste estudo, temos como referência a pesquisa de Sardagna e Frozza (2019) que analisam as narrativas de educadores e registros acerca de práticas avaliativas de estudantes incluídos, evidenciando que as práticas de governo operam de forma eficiente na regulação das suas condutas.

Portanto, elas citam que, na lógica do biopoder, os sujeitos docentes que potencializam os processos normalizadores, também se encontram atravessados pelas táticas de biopoder, pois ao agirem em meio às práticas que dirigem as condutas, respondem ao enredo da norma que é criada na malha discursiva, fortalecendo assim a teia de jogos de poder. A escola, por sua vez, assume papel importante enquanto maquinaria de governo dos sujeitos (SARDAGNA; FROZZA, 2019).

As autoras destacam, ainda, que as práticas de controle de conduta, existentes entre docente e estudantes, reforçam esse sentimento de utilidade e produtividade, pois esses estudantes passam a responder às relações de poder-saber que lhe estabelecem a norma e a média (SARDAGNA; FROZZA, 2019).

Trazem como significativo e ponto nevrálgico, na sua pesquisa, as narrativas dos docentes ao apresentarem sua compreensão sobre o imperativo da inclusão escolar, por meio do entendimento da legislação existentes com as ferramentas foucaultianas, evidenciando que o governo opera de forma produtiva na regulação das condutas dos educadores e trazendo, como um dos enfoques, o imperativo "educação para todos", como um direito.

Dessa forma, Sardagna e Frozza (2019) identificaram nas narrativas dos educadores, a preocupação centrada no poder disciplinar e na aprendizagem dos estudantes com deficiência. Salientaram, ainda, que essas formas de produção de sujeitos também produzem maneiras de conduzir o outro, segundo normas que agem sobre os corpos dos estudantes, sobre os educadores e sobre as instituições.

Seguindo nesse contexto, Heck e Ferraro (2020) destacam que é preciso que os docentes percebam a inclusão como um dispositivo de governo e seu funcionamento, a partir de um modo específico de racionalidade: a racionalidade neoliberal.

Os autores têm a intenção de debater a inclusão sob outra perspectiva como forma de contribuir na ampliação de visões de mundo. Destacam a inclusão como

prácticabiopolítica que constitui-se como relevante para o campo da formação de professores, pois permite um olhar crítico sobre as ações educativas - ditas inclusivas - postas em prática diariamente, a partir dos estudos foucaultianos, abrindo um leque de possibilidade em relação à (des/re) reconstrução de conceitos de status de verdade absoluta (HECK; FERRARO, 2020).

Os mesmos autores, destacam que é preciso colocar a aprendizagem a serviço da produção de um futuro menos desigual entre todos. Sendo que isso só será possível com o incremento do capital cultural docente, o que naturalmente os conduzirá a uma atuação interdisciplinar, expandindo não apenas a sua visão de mundo, mas a de seus estudantes: essencial ao cosmopolitismo intrínseco e necessário à inclusão (HECK; FERRARO, 2020).

Os estudos acima descritos reforçam a importância de compreender a inclusão no contexto biopolítico, pelas possibilidades de evidenciar as relações de forças que incidem sobre as instituições com suas estratégias. Ao sensibilizar educadores e a sociedade, em geral, no que diz respeito à diversidade, ocorre uma sensibilização aos atores envolvidos (gestores, docentes, comunidade) de que as políticas de inclusão são necessárias e devem abranger toda a população.

3.1.2 Currículos e metodologias para inclusão

Para este eixo, foram consideradas quatro (4) pesquisas que enfatizam mais especificamente as práticas curriculares na relação com a inclusão. Esse estudo, acentuou a concepção de currículo, compreendendo sua implicação na constituição dos estudantes com deficiência e nas estratégias escolares. Pode-se, assim, estabelecer alguns vínculos com o foco principal desta pesquisa, que é a acessibilidade ao currículo escolar e as intervenções e estratégias realizadas pelos professores do AEE e dos professores docentes da sala de aula comum.

O estudo de Correia (2016) problematiza a concepção de adaptações, adequações e flexibilizações curriculares, trazendo a ideia de que a acessibilidade curricular amplia e coloca em ênfase os percursos individuais de cada estudante. Portanto, não se modifica o que será ensinado para os estudantes com deficiência, mas se reflete, diante das diversidades da turma, quais as formas possíveis de os estudantes se expressarem e interagirem com o conhecimento que está sendo ensinado. Utiliza-se o currículo escolar como ponto de partida para a construção de

um trabalho pedagógico diverso, enriquecido das possibilidades de significação dos estudantes.

Acredita-se que, quanto mais acessibilidade ao currículo for proporcionada pela metodologia utilizada, menos adaptações individuais serão necessárias. Não está se falando de um modelo de acessibilidade ideal, tampouco elencando medidas a serem tomadas para tornar o currículo acessível. A ideia de - quanto mais acessibilidade pedagógica, menos adaptações individuais, não tem pretensão prescritiva, pois pode abarcar uma variedade de práticas, admite o processo com seus avanços e retrocessos, assume que a prática escolar é resultado de temporalidades diferentes e de interpretações variadas, enfim, abraça o processo, a invenção, a criatividade. Mas convida à reflexão e ao investimento constante. (CORREIA, 2016, p.154)

Nesse sentido, a autora traz que o guia do processo de ensino e aprendizagem, neste caso, é somente a reflexão permanente sobre como organizar a prática pedagógica de modo a possibilitar variadas formas para acessar o conhecimento abordado em aula, para interagir com ele, recriando-o e ressignificando-o e, assim, expressar o que foi aprendido.

Outro aspecto importante é o que Chagas (2019) discute sobre o “alargamento das funções da escola”, trazendo para discussão o entendimento do quanto os projetos ou programas assistenciais dentro das escolas surgem com o intuito de incluir a todos, como os vulneráveis social e economicamente, de socialização, etc.

O autor tece uma crítica em relação à ampliação de funções da escola como sendo produzida, sobretudo, pelas políticas de inclusão escolar e social que atribuem à escola uma variedade de responsabilidades que extrapolam o campo pedagógico. Nesse sentido, sinaliza que este alargamento das funções da escola tem vários pontos de sustentação, sendo um destes pontos as políticas inclusivas. Alarga-se a escola para incluir sujeitos, projetos, tempos, espaços, entre outros aspectos (CHAGAS, 2019).

Fröhlich (2018) buscou compreender de que maneira as práticas de apoio à inclusão escolar colocam em funcionamento processos de normalização das pessoas com deficiência através da criação dos serviços em rede e a circulação dos sujeitos nesses serviços. A autora destaca que cada profissional que compõe a rede de serviços produz um diagnóstico segundo suas competências técnicas com informações que chegam à escola. Na escola, as informações produzem uma

individualização das intervenções educativas, com o objetivo de desenvolver aprendizagens.

Desta forma, a autora conclui que as práticas de apoio terceirizadas operam com processos de normalização que não apenas visam à correção, mas também fragmentam o sujeito com deficiência, indicando capacidades para a aprendizagem. As adaptações e flexibilizações curriculares foram visualizadas como forma de atender às especificidades daqueles sujeitos na escola e de garantir, para além do processo de correção de seus desvios, processos de aprendizagem.

A autora finaliza destacando que estes processos de fragmentação dos sujeitos se mantêm na atualidade. Através de diferentes profissionais, que se multiplicam com suas competências técnicas e que atendem os sujeitos com deficiência, vão fragmentando estes sujeitos em características cada vez menores e defende: as práticas de apoio terceirizadas, através da tríade rede-individualização-aprendizagem, constituem normalidades diferenciais nos sujeitos com deficiência, dificultando processos que visam a um desenvolvimento integral do sujeito (FRÖHLICH, 2019).

Por fim, o estudo que discute sobre o olhar da acessibilidade pelo *Cuidado de si*, proposto por Ferraz (2020), vai enfatizar as últimas décadas, com as mudanças nos paradigmas políticos e educacionais. A autora afirma que a inclusão de discentes considerados com deficiência têm tido a oportunidade de experienciar novas vivências sociais e relação de amizade dentro do cotidiano escolar. Entre as crianças consideradas normais e anormais, há a possibilidade efetiva de experiências ao convívio que não busca, meramente, a superação de seus modos de existência, mas sim nova ascense nas relações afetivas entre estes sujeitos.

Em suma, a amizade reflete o Cuidado de si em uma relação que impera a convivência com os processos éticos de cada um, na medida em que cada um cuida de si, vivendo de acordo com sua ascense e, conseqüentemente, aceita e compartilha a vida com o outro, que vive segundo seu modo, sendo semelhante ou não entre si.

Portanto, dentro desta perspectiva foucaultiana de amizade, para criar novas relações afetivas que destoam de práticas institucionalizadas, surge a figura do denominado deficiente. A presença dos modos de existência, dita deficiente, pode expressar-se como um ponto de resistência da vida governamentalizada.

A autora finaliza ressaltando que a partir da amizade pode existir uma forma de inclusão que se auto-organiza sem que o poder seja previamente delegado na

relação a um, ou a outro, portanto, com riscos menores de dominação ou com possibilidades maiores de um jogo sem que as regras definam, previamente, o lugar a ser ocupado por cada jogador (FERRAZ, 2020).

Os estudos trazem em comum que a docência vai sendo conduzida pelas discursividades que constituem tanto as normativas escolares para os sujeitos, quanto para subjetivar o professor nas práticas cotidianas nos diferentes espaços institucionais.

3.1.3 Políticas de inclusão no contexto da revisão de literatura

Para este eixo, foram consideradas quatro (4) pesquisas, que enfatizam mais especificamente as políticas e as relação com a inclusão.

No artigo “Sobre Educação, Política e Singularidade” (RAHME *et al*, 2019) os autores discutem as questões relativas à configuração da política da Educação Especial no Brasil a partir dos anos 2000, destacando os elementos que marcaram o processo de institucionalização da inclusão de alunos. Os autores problematizam essas políticas e evidenciam princípios em comum, em trabalhos relacionados à educação como direito para todos.

Destacam no decorrer do texto que, para romper, portanto, com uma cultura da separação, tradicionalmente presentificada nas instituições e serviços especializados à proposição de uma Educação Inclusiva, indicaria a possibilidade de uma vivência democrática mais ampla. Todavia, essa promessa não se encerra nas intenções e acordos documentais, já que demanda uma elaboração dos sujeitos e uma reconfiguração das instituições (RAHME *et al*, 2019).

Pagni (2019) analisa, teoricamente, os problemas decorrentes da elaboração, implantação e dos reflexos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) pela perspectiva da biopolítica, após dez anos de sua publicação. Destaca que este documento se concentra em alguns objetivos para as políticas públicas, mas também apresenta uma série de desafios para a realização desses objetivos, com vistas a garantir, não somente a ampliação das matrículas, como também o efetivo acesso e, principalmente, a permanência dessas pessoas na escola, proporcionando-lhes condições de igualdade no acesso aos saberes e práticas em circulação, de acessibilidade aos meios para deles se apropriar e, de dignidade nas relações de sociabilidade, produzidas nas instituições.

Traz, então, uma crítica em relação ao paradigma de inclusão dominante e, principalmente, aos enfrentamentos decorrentes de certa forma de exclusão, no âmbito de uma perspectiva inclusiva, a partir dos relatos que emergem de experiência dessas pessoas e, na sua impossibilidade, de seus familiares, amigos, educadores e psicólogos escolares.

Nesse sentido, destaca o quanto é preciso rever as estratégias dos campos de saberes e técnicas da PNEEPEI que legitimam suas ações, inclusive àquelas que se postulam no presente e visam dissolver a sua perspectiva inclusiva. Destaca-se a importância de sua problematização que pode nos auxiliar a rever os rumos da perspectiva inclusiva em que se apoia a PNEEPEI, pois evidencia uma das razões pelas quais os saberes e técnicas que produz são utilizadas pelos órgãos executores dessa política e, inadvertidamente apropriada, pelos profissionais que atuam nesse campo, sem as devidas críticas e propostas para seu reordenamento geral, mantendo intacta boa parte das ações que prescreve (PAGNI, 2019).

Ziliotto, Gisi e Vieira (2018) estudam as políticas inclusivas no Brasil, cujo discurso enfatiza a garantia da igualdade de direitos e da qualidade de condições à escolarização e tais políticas, a partir de uma lógica neoliberal, limitam a expansão dos serviços especializados, considerados essenciais ao processo de escolarização e inclusão das pessoas com deficiência. Trata-se de uma pesquisa documental, referente à legislação específica, concernente ao AEE, no que se propõe enquanto normativa.

Os mesmos autores destacam a importância do atendimento ser ampliado em centros de AEE, por meio de diversos atendimentos com equipe interdisciplinar e parcerias intersetoriais, visto que as demandas podem estar atreladas a outras necessidades, que não somente de ordem pedagógica e que incidem na permanência do aluno, público-alvo da educação especial, na escola.

Trazem a Nota Técnica de 2013 que, ao possibilitar a ampliação do AEE em centros especializados, alarga seu apoio às escolas que possuem alunos incluídos, à medida que, como postulado na legislação, podem estabelecer parcerias intersetoriais e disponibilizar um trabalho com equipe interdisciplinar, com o intento de prover outros atendimentos suplementares aos alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2013).

Diante disso, as práticas de inclusão podem ser vistas como forma de subjetivar os indivíduos, sendo necessário examiná-las devido à complexidade das

questões educacionais atuais que estão implicadas pelas políticas de inclusão (KLEIN, 2020).

Esta autora traz a experiência do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), enquanto uma das políticas inclusivas, que envolvem e mobilizam diferentes segmentos para qualificar e garantir a alfabetização na “idade certa” para todos os estudantes e, que atendem à lógica do imperativo da inclusão. Sendo assim, esse imperativo coloca a necessidade de todos estarem e permanecerem no jogo de neoliberalismo, como uma condição de participação, funcionando como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações.

Nesse sentido, as políticas de inclusão produzem um alargamento da escola e suas funções, tornando-a mais flexível e abarcando uma variedade de funções, onde ela produz e é produzida por práticas, que preconizam o cumprimento de um currículo escolar, pautado em programas de apoio de caráter inclusivo.

3.2 HISTORICIDADE, POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Inicialmente, faz-se necessário retomar fragmentos, especificamente, as primeiras discussões sobre direitos humanos, que culminaram na "Declaração Universal dos Direitos Humanos", aprovada pela ONU, em 1948. Esse documento expressa, em seu artigo primeiro, que todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade. Portanto, implicitamente, os artigos desta Declaração trazem consigo um exercício de assegurar a todos os "mesmos direitos": à liberdade, à educação, ao acesso cultural e social e à livre participação na vida comunitária.

Nesse processo, a “Declaração Mundial de Educação Para Todos” (1990) visa assegurar a todas as pessoas o direito à educação, com igualdade de acesso às pessoas com deficiência. Este documento reafirma que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as outras pessoas e que esses direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Dentro deste movimento mundial, surge a “Declaração de Salamanca” (1994), que traz uma concepção de Educação Especial ao utilizar o termo “pessoa com

necessidades educacionais especiais”, que atendeu a todas as crianças/jovens que têm deficiência, lançando o desafio da educação inclusiva às escolas.

Tal provocação em âmbito mundial, foi extremamente importante em termos didáticos, pois serviu de base para a elaboração de políticas públicas, dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que assegura aos alunos com “necessidades especiais” (termo já modificado para: alunos com deficiência) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e de organização específica, para atender às suas necessidades.

A Educação Especial é definida a partir da LDBEN 9394/96, como uma modalidade de educação escolar que permeia as etapas, modalidades e níveis de ensino. Esta definição permite entender a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor.

Dentro desta perspectiva, o Art. 58 da LDBEN traz o conceito de educação especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996)

Em 2001, surge a “Convenção de Guatemala” que confirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos das outras pessoas, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência. Na sequência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, assegura o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular e também garante o direito ao apoio necessário para facilitar a aprendizagem destes alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI) estabelece que a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, e reafirma o direito de todos os estudantes à educação no ensino regular (BRASIL, 2008). Os regulamentos dessa Política enfatizam que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutiva à escolarização. Este atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, conforme previsto no documento

da PNEEPEI (BRASIL, 2008) e nas diretrizes operacionais para o AEE, Resolução nº 04 de 2009 (BRASIL, 2009).

Assim, entende-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) institui-se como um serviço que atua na oferta de recursos de acessibilidade que visam, prioritariamente, a participação e a aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial no ensino comum. De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, o AEE tem como público-alvo:

- I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

O mesmo documento diz, ainda, que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado e que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas, conforme reitera a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular [...] O atendimento educacional especializado deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado. (BRASIL. SEESP, 2010)

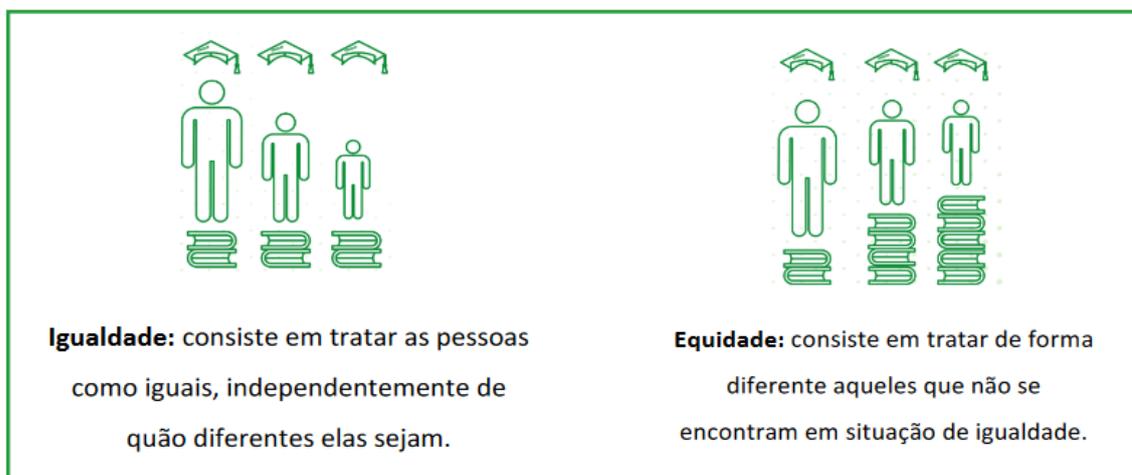
Nesse sentido, o Decreto Nº 7.611/2011 dispõe, em seu Artigo 3º, dos objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

As diretrizes orientam que o AEE deve adequar a ação educativa escolar para atender à diversificação das necessidades e uma das estratégias que oportunizam a aprendizagem a todos, é a acessibilidade curricular, que é assegurada por lei aos sistemas de ensino, em cumprimento à educação inclusiva, como ferramenta pedagógica indispensável para garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência, como previsto no Art. 27 da Lei Brasileira da Inclusão, “[...] de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

Muito embora a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) não tenha destacado, com muita ênfase, o direito à adaptação curricular aos estudantes com deficiência, traz em seu texto a concepção de equidade para todos os estudantes, como pressuposto de garantir a aprendizagem, respeitando as diferenças e diversidades, como vê-se na figura 7:

Figura 7 - Diferença de igualdade e equidade BNCC



Fonte: SOMOS EDUCAÇÃO (2017).

A BNCC (BRASIL, 2017) também traz em sua introdução, sua concepção de Educação, já destacando a escola como espaço de democracia inclusiva:

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto [e idoso] – considerando-os como sujeitos de

aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

Ao trazer esses dispositivos legais que asseguram a inclusão escolar, é importante ressaltar a concepção de que o currículo não possui nenhuma neutralidade em relação à seleção dos conteúdos a serem ensinados e às práticas metodológicas e de avaliação estruturadas. Assim, torna-se pertinente relacionar a concepção acerca do currículo escolar, à noção de Foucault (1999, p. 114) sobre a escola, ao afirmar que a finalidade primeira da escola

[...] é fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens, ligando-os a um processo de produção, de formação ou de correção de produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma.

Sob esta perspectiva há que se problematizar a prática curricular como um fim à normalização e, não, como um ponto de partida, um percurso como seu próprio termo significa. Permeada por estas inquietações, supõe-se que as práticas que envolvem a acessibilidade curricular são formas de produção de sujeitos que também produzem maneiras de conduzir o outro, segundo normas que agem sobre os corpos dos estudantes, sobre os educadores e sobre as instituições.

Desta forma, entende-se que a acessibilidade curricular “surge” com a importante tarefa de “desconstrução” do engessamento, importante para ressignificar as práticas na perspectiva inclusiva, no sentido de instigar novas ações e desconstruir marcadores e normalizações.

3.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA BIOPOLÍTICA E PRÁTICAS DE GOVERNAMENTALIDADE

Ao discutir sobre a educação inclusiva, enquanto uma política educacional, o presente estudo busca aproximações da noção de políticas com a concepção de biopolítica em Foucault (2003), que identifica a partir do século XVIII, no contexto uma racionalização da prática governamental sobre os problemas do conjunto de indivíduos, a população, relacionados a taxas de natalidade, longevidade, saúde e higiene.

Para entendermos estes conceitos é pertinente compreender o exercício de poder que Foucault (2003) chamou de biopoder e relacioná-lo ao poder disciplinar, este que durante o século XVII adentrou em diferentes instituições, promovendo processos de disciplinarização como uma ação individualizante sobre cada indivíduo (FOUCAULT, 2002).

O disciplinamento se dava pelo exercício de um poder sobre o sujeito, sobre o indivíduo, sobre o corpo, constituindo-se numa série de instituições que têm, por objetivo, adestrar e exercer um poder sobre os corpos desses sujeitos (FOUCAULT, 2008). Cumprem então, estes papéis várias instituições como: escolas, quartéis, exércitos, prisões, asilos, hospitais, oficinas, ou até a própria família, controlando essa criança/adolescente/jovem/adulto para que “não faça coisas indesejáveis”, principalmente em relação a questões da sexualidade. Há um disciplinamento, ordem e adestramento dos corpos nestas instituições citadas acima e a religião entra neste contexto como mais uma forma de corroborar com estas questões.

Já nas sociedades modernas, o biopoder perpetua, porém a lógica muda: essas estratégias de punição já não funcionam mais, passando a incidir a lógica do biopoder sobre as múltiplas cabeças, ou seja, sobre a população, que serviu de referência para as normalizações (FOUCAULT, 2008). O mesmo autor, ainda identifica, por volta do século XVII, a lógica de disciplinamento dos indivíduos que a sociedade ocidental deslocou para a gestão dos homens e sua relação de consumo\subsistência com o território e a propriedade. Em síntese, entende-se o biopoder até a contemporaneidade, numa combinação com o poder disciplinar (sobre indivíduo) e biopolítica (sobre a população).

Nesse sentido, é importante destacar as distinções que o autor faz, em relação à disciplina “[...]que pode, portanto, ser vista como biopoder ao visar o corpo individual, enquanto outro nível de biopoder visa o corpo-espécie” (FOUCAULT, 2008, p.119), descrevendo esses dois níveis como “[...] os dois pólos, em torno dos quais, a organização do poder sobre a vida foi implantada” (FOUCAULT, 2008, p.119).

Segundo o autor, esses dois níveis de poder estão, necessariamente, entrelaçados, uma vez que corpos compõem populações e populações são compostas de corpos individuais. A tecnologia disciplinar não está excluída da biopolítica (política sobre a vida) da população e da coletividade, existindo numa

escala diferente, se movimentando diferente e fazendo uso de instrumentos muito diferentes.

Na contemporaneidade, o poder disciplinar vai sendo minimizado, mas não de uma forma totalitária e o poder soberania permanece se fazendo presente em alguns locais. Nesse contexto, cabe-se dizer que o poder disciplinar tem seu declínio e o biopoder sua ascensão, mas aquele não desaparece. Assim, é importante destacar as distinções de Foucault em relação à disciplina “[...] que pode, portanto, ser vista como biopoder ao visar o corpo individual, enquanto outro nível de biopoder visa o corpo-espécie” (FOUCAULT, 2008, p.11).

A biopolítica surge após grande explosão de um crescimento demográfico e, a fim de controlar as grandes massas, em seus diferentes contextos, estabelecendo estratégias de biopoder para limitar e organizar, como forma de racionalizar os problemas próprios que surgiam de viventes de muitos grupos, da população, desta coletividade, como poder regulador com seus objetivos e táticas.

O sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal. É ainda o poder que, para Foucault, está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo:

[...] o saber não é externo ao poder. Poder e saber são mutuamente dependentes, não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. (FOUCAULT, 2008, p. 12)

De acordo com Sardagna e Frozza (2019), ao discutirem sobre o contexto do século XVIII e XIX, salientam que desde então, a família esteve na ótica privilegiada do governo, passando por diferentes problematizações, conduções e localizações na arquitetura da arte de governar, mas recebeu seu lugar estratégico com a descoberta de que a população deve ser público-alvo dos dispositivos de governamentalidade.

As autoras corroboram ainda destacando que de acordo com Foucault (2001) a família passa a ser um instrumento de manobra, não mais visto como principal, mas agora como privilegiado, pois é a partir dela que serão feitas as intervenções à população, legitimando esta forma de governar, de controle e vigilância, como esclarece Foucault (2001, p. 281), “[...] quando o Estado é bem governado, os pais

de família sabem como governar suas famílias, seus bens, seus patrimônios, e por sua vez os indivíduos se comportam como devem”.

É, portanto, uma forma de conduzir a população, com táticas e estratégias que são utilizadas para tal finalidade, a governamentalidade é explicada por Foucault (2008) a partir de três definições, porém, o estudo aqui proposto toma a primeira definição para compreender a governamentalidade, como o:

conjunto instituído pelas instituições, procedimentos e análises e reflexões cálculos e táticas que permitiram exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008, p. 143)

O enfoque se dará mais neste primeiro item, por entender que o presente estudo está diretamente implicado com as instituições escolares que se utilizam de técnicas de regulamentações e que são permeadas por relações de saber-poder, visando a segurança da população, sendo neste caso o foco da pesquisa: os estudantes com deficiência.

Desta forma, faz-se importante compreender a instituição escolar como uma maquinaria do Estado governamentalizado, que dissemina as condutas de governo dos sujeitos por ela governados. Portanto, o biopoder contribui na administração dos corpos, na constituição do sujeito desejado, disciplinado, docilizado, e assujeitado no contexto da governamentalidade. Essa noção de poder disciplinar, com foco no indivíduo, está relacionada à noção de biopoder, com foco na população.

3.3.1A invenção da (a)normalidade

Em “Os Anormais”, Foucault (2010) marca a história da psicopatologia a partir da constituição de três figuras: *o monstro humano*, *o indivíduo a corrigir* e *o onanista*, evidenciando como, em um contexto histórico, a partir do século XVIII, vão se forjando significados que criam essas três figuras a partir das quais se inventam as anormalidades da sociedade.

Neste sentido, o *monstro humano* tem como referência a lei e a noção jurídica, sendo composta também pelas leis da sociedade e da natureza. Portanto, o aparecimento deste monstro, como diz o próprio autor, é um domínio jurídico-

biológico e que continuam a obcecar a análise e o estatuto do homem anormal armando ciladas e constituindo, assim, instituições parajudiciais e, marginalmente, médicas (FOUCAULT, 2010).

No começo do século XIX, até o aparecimento da noção de indivíduo “perigoso”, ao qual foi impossível dar um sentido médico ou um estatuto jurídico, surgem as perícias contemporâneas, quando ainda se definia como perigoso, o indivíduo que necessitava de uma interdição.

Já o *indivíduo a corrigir* é um personagem mais contemporâneo que o monstro e está relacionado às práticas e técnicas de adestramento daqueles que resistem e a correção dos incorrigíveis. Este enclausuramento começa a ser praticado em larga escala e funciona fora das leis a partir do século XVII, como uma alternativa intermediária entre o procedimento negativo da interdição judiciária e os procedimentos de adestramento, porém tem como justificativa a necessidade de corrigir, melhorar, conduzir a resipiscência, de fazer retomar a “bons sentimentos” (FOUCAULT, 2010).

Historicamente, surgem diferentes instituições de adestramento e para categorias específicas: nascimentos técnicos-institucionais da cegueira, da surdez-mudez, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados, como forma de “garantir” uma correção que diversas tentativas e investimento familiar não foram efetivas ou capazes de “corrigir” o “incorrigível”.

Já, *Oonanista* surge como uma figura totalmente nova no século XVIII, aparecendo com as novas relações entre a sexualidade e a organização familiar. Trazendo uma nova posição da criança no meio parental, destacando a importância do corpo e da saúde, quando há o aparecimento do corpo sexual da criança.

Essas três figuras são destacadas por Veiga-Neto (2007) quando retoma a importância de Foucault ter traçado uma genealogia minuciosa dos anormais e diz que no interior desse processo se instituiu um conjunto de saberes e um correlato poder de normalização. Esses processos tiveram como desdobramentos a psiquiatrização e a psicologização da infância, a formação da família nuclear, a invenção da delinquência, da *expertise*, do exame e do inquérito.

Entende-se que a norma tem uma duplicidade de conceitos: ao mesmo tempo que individualiza, também pode ser associada a um conjunto de indivíduos. Nesse sentido, permite a comparação entre os indivíduos, surgindo as comparações horizontais e verticais, considerando-se aquele que não está no conjunto da maioria,

o “anormal”, ou seja, “[...] essa anormalidade começa a ser considerada um desvio, algo indesejável, porque *des-via*, tira do rumo, leva à perdição” (VEIGA-NETO, 2007, p.75).

Silva (2005) ressalta que, para Foucault, não existe sujeito a não ser como o simples e puro processo de produção cultural e social, trazendo as relações de poder e saber que são mutuamente dependentes, não existindo poder que não se utilize de um saber. É ainda o poder que, para Foucault, está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo.

Entre nossas temporalidades e espacialidades, existe um outro, um outro que tem sido “inventado, produzido, fabricado, (re)conhecido, olhado, representado e institucionalmente governado em termos daquilo que poderia denominar-se como um outro ‘deficiente’”, em outras palavras, “ainda que não seja o mesmo, um outro ‘anormal’, uma alteridade ‘anormal’”. (SKLIAR, 2003, p. 113)

De acordo com Skliar, com a modernidade, instala-se “não apenas um tempo de fabricação da alteridade deficiente”, mas o destino da “era da produção do outro em geral”. Destacando que o termo “invenção” é utilizado no sentido que “inventamos a deficiência, como inventamos a loucura, como inventamos a infância, nesse esforço desesperado pela identidade normal e justa” (SKLIAR, 2004, p. 9). O autor afirma ainda que “ao fazermos essa invenção”, ficamos do lado da normalidade, também, do lado da racionalidade, do lado do ser-adulto” (SKLIAR, 2004, p. 1).

Como toda alteridade deficiente têm sido continuamente inventada e posicionada como excluída, a lista de eufemismos encontrados pelo autor com a finalidade de nomear os outros é cada vez mais crescente na Educação Especial. Skliar (1999) enfatiza ainda que, ao pensarmos na cadeia de significados que localiza e ordena o “outro” em determinados discursos de poder, poderíamos obter uma seqüência discursiva em que: “Deficientes = patologia = outros deficientes = naturalização = reeducação = normalização = integração” (SKLIAR, 1999, p. 28). As questões das definições sobre os outros “[...] constituem apenas um debate sobre melhores e piores eufemismos para denominar a alteridade e que não caracteriza, por si mesma, nenhuma mudança epistemológica, política e/ou pedagógica” (SKLIAR; SOUZA, 2000, p. 270).

Nas suas problematizações sobre os discursos que constroem representações sobre as pessoas com deficiência, Skliar (1999) apresenta uma nova cadeia de ordenação do “outro” em determinados discursos de poder inicia-se pelo: “Reconhecimento político da diferença = prática da diferença = experiências comunitárias = outras diferenças/alteridade = experiências culturais = educação = interação educativa” (SKLIAR, 1999, p. 29).

Nesse sentido, é preciso pensar na possibilidade de se construir outras formas de narrar a alteridade, mas que não são outras formas verdadeiras, nem as melhores nem as mais corretas. São outras formas que vão sair desse engessamento, dessa forma fixa de onde a Educação Especial sempre foi narrada e ouvida.

Pensando nesse indivíduo anormal, a “ser corrigido”, analisam-se as relações com a Educação Especial no Ensino Fundamental, trazendo para a centralidade do discurso os estudantes com deficiência neste cenário atual:

[...] culpabiliza o próprio sujeito a partir de uma suposta deficiência familiar, advinda ou do pai ou dos irmãos mais velhos, ou da escola, que não consegue fugir da lógica curricular de todos aprendendo no mesmo tempo, no mesmo espaço e ritmo para que possa aprovar para a próxima etapa. (PROVIN; KLEIN, 2015, p.14)

Para pensar sobre esta questão, Sardagna (2008) referencia-se em Foucault sobre a noção de norma como padrão de referência objetiva aos indivíduos narrados, no decorrer das técnicas, no nível individual e, ao mesmo tempo, de forma subjetiva. Com estes discursos de correção, os comportamentos vão sendo classificados, as capacidades vão sendo mensuradas, as especificidades vão sendo enquadradas, sendo traçado um limite entre o normal e o anormal, junto às práticas de correção e de normalização dos sujeitos.

A autora ainda destaca que, nas práticas que analisam e decompõem o indivíduo, vão sendo estabelecidas mensurações que funcionam como uma comparabilidade, a partir das quais os indivíduos vão sendo posicionados. É o anormal em relação à norma que, objetivado pelos saberes e poderes, é capturado pela média, sendo posicionado abaixo dela nas práticas de normalização (SARDAGNA, 2008).

É dentro destas problematizações que este estudo se apresenta e se compõe como campo de investigação, atribuindo muitos sentidos a esta pesquisa e ao

percurso da pesquisadora. As propostas pedagógicas utilizadas no cotidiano escolar como a acessibilidade curricular são tomadas como estratégias potencializadoras da inclusão escolar e como importante condição para promover práticas que efetivem e promovam o acesso, a participação e aprendizagem dos estudantes.

3.3.2 In/exclusão na educação e acessibilidade

Ao discutir a concepção de in/exclusão é pertinente trazer breve relação entre a função da escola no contexto da educação para todos, a partir de Lopes e Veiga-Neto (2011, p. 121): “A escola é vista como capaz de resolver todos os problemas sociais”. Essa premissa contextualiza o papel decisivo da escola para a ampliação da participação de todos.

Neste contexto, a palavra inclusão passa a ser usada em discursos cada vez mais diversos, abarcando mais indivíduos, em diferentes contextos e condições, que necessitam serem incluídos ou que já foram incluídos. Propõe-se uma crítica em torno dos termos inclusão e exclusão, pois “[...] torna-se urgente, também, questionar os usos alargados da palavra exclusão, quando ela é entendida como “o outro da inclusão [...]” (LOPES; VEIGA-NETO, 2011, p.122).

Os mesmos autores ainda auxiliam a pensar sobre a análise crítica à inclusão, visando olhar outras coisas que ainda não olhamos e pensar coisas que ainda não pensamos sobre as práticas que a determinam, ou seja, na naturalização da inclusão (social e escolar) e sua lamentável transformação num imperativo que, justamente por ser um imperativo, apresenta-se como blindada a toda e qualquer crítica. Trazem a problematização da crítica sem fundamento, como se qualquer um hoje, pudesse criticar sem embasamento, como se ela fosse um “[...] salvo-conduto para tudo e para todos” (LOPES; VEIGA-NETO, 2011, p.123).

Destacam que é preciso entender alguns sentidos para uma crítica fundamentada, através do reconhecimento e uso de limites sociais (Kant); do impedimento de lançar irrefletidamente ideias (Escola de Frankfurt); da reconsideração ética, que pode tornar o pensamento crítico mais complexo e com dimensões éticas mais claras (LOPES; VEIGA-NETO, 2011), uma vez que “Os sujeitos e a inclusão são, também, produtos das inúmeras técnicas de governo, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros” (LOPES,

2011, p. 126). Os autores problematizam as compreensões que definem inclusão como dentro e a exclusão como fora, numa relação binária:

[...]as atuais formas de inclusão e exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, enfatizando que neste momento o que mais vale é sabermos sobre o que se quer dizer com as palavras inclusão, com exclusão, e com as expressões “direitos iguais”, “todos incluídos”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p.130)

Entende-se a expressão de *In/exclusão* de suma importância para marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral.

Veiga-Neto e Lopes (2011) destacam que ao grafar *in/exclusão* aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação, que não se opõe à inclusão ou à exclusão, mas as articulam, de tal forma, que uma só opera na relação com a outra e, por meio do sujeito, de sua subjetividade.

Este processo de *in/exclusão* pode ser visualizado na atualidade por meio das inúmeras práticas de normalização que a escola faz operar, a fim de que todos possam ser vistos como incluídos e como responsáveis pela inclusão. É neste contexto que a acessibilidade está relacionada ao “in/ex” da norma, na medida em que o acesso tão almejado se dá nessa passagem do suposto “ex” para o “in”.

4 PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO E AS POSSIBILIDADES DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR

Neste capítulo são descritas e analisadas as informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas, realizadas com os professores do Atendimento Educacional Especializado e com os professores do Ensino Fundamental que atendem estudantes com deficiência nas escolas participantes da pesquisa.

Retomam-se as questões da pesquisa que guiaram o trabalho de análise: como vêm sendo estruturadas as estratégias pedagógicas para promover a acessibilidade curricular na educação inclusiva, na sala de aula comum do Ensino Fundamental? Que especificidades são evidenciadas nessas estratégias? É possível constituir um documento orientador que auxilie a acessibilidade curricular em sala de aula?

As informações foram analisadas e estão organizadas em três tópicos, gerados por meio do exercício analítico, a partir das transcrições das entrevistas, no cruzamento com o referencial teórico e com outros elementos que agregam os contextos pesquisados, tais como diretrizes, leis e regulamentos seguidos pelas escolas participantes.

Os tópicos estão na sequência desse preâmbulo, organizados em seções, conforme segue: 4.1 Articulação do AEE com a sala comum; 4.2 Concepção sobre acessibilidade curricular; e 4.3 Especificidades presentes nas práticas pedagógicas.

Parte-se do pressuposto de que as estratégias pedagógicas empregadas pelas escolas, em sentido amplo, possibilitam a acessibilidade curricular na sala de aula comum. Contudo, há especificidades que necessitam de recursos pedagógicos e tecnológicos, cujas estratégias ainda estão em processo de construção, pois dependem de parcerias e do trabalho colaborativo entre docentes e profissionais especializados.

Para melhor contextualizar o campo empírico da pesquisa, são apresentados quadros informativos, com dados gerais dos sujeitos em relação à sua formação e tempo de atuação docente, como forma de estabelecer relações entre estes dados, e o tema da pesquisa.

A fim de preservar a identidade dos participantes, utilizam-se siglas que representarão o profissional que atua em cada uma das três escolas, identificadas

como E-A, E-B e E-C. As três professoras³ participantes, que atuam no AEE de cada escola, estão identificadas por *Professora AEE E-A*, *Professora AEE E-B* e *Professora AEE E-C*. Já as demais professoras que atuam com estudantes com deficiência, têm como referência a mesma inicial que identifica a escola e, na sequência, um número de 1 a 3 - sendo que três é o número máximo de docentes de sala comum entrevistados por escola, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 - Identificação dos participantes da pesquisa

Participantes da pesquisa e respectivas siglas que os identificam		
Escola A	Escola B	Escola C
Professora AEE-EA	Professora AEE-EB	Professora AEE-EC
Professora 1 E-A	Professora 1 E-B	Professora 1 E-C
Professora 2 E-A	Professora 2 E-B	Professora 2 E-C
Professora 3 E-A	Professora 3 E-B	--

Fonte: Autora (2022)

O Quadro 2 faz referência à formação das professoras entrevistadas das escolas A, B e C e ao tempo de atuação, como pode-se evidenciar abaixo:

Quadro 2 - Formação Profissional dos Participantes

Escola	Função	Entrevistados	Magistério/ Ensino Médio	Ensino Superior	Especialização	Mestrado/ Doutorado	Tempo de atuação
A	SRM	Professora AEE EA	Ensino Médio Comum	Pedagogia	1-Gestão Educacional 2- Psicopedagogia /Ênfase Inclusão	-	7 anos
	Prof.	Professora 1 E-A	Ensino Médio Comum	Licenciatura em História Pedagogia	1- História Indígena e Afro Brasileira 2- AEE (180h)	-	5 anos

³Todos os docentes participantes são do sexo feminino, motivo pelo qual são referidas como "professoras".

				a	- em curso)		
	Prof.	Professo ra 2 E-A	Magistério	Licenciatu ra em Letras	-	-	25 anos
	Prof.	Professo ra 3 E-A	Magistério	Pedagogi a	1-Gestão, Supervisão e Orientação Educativa 2- Neuropsicope dagogia	-	22 anos
B	SRM	Professo ra AEE EB	Magistério	Pedagogi a - Orientaçã o Educacio nal	1- Psicopedagog ia 2- Educação Especial AEE 3- Neurocogniçã o e Aprendizage m	Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social e Sustentabilid ade Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social e Sustentabilid ade (em curso)	29 anos
	Prof.	Professo ra 1 E-B	Magistério	Licenciatu ra em Letras	1- Literatura 2- Coordenação Pedagógica 3- Tecnologias Digitais	-	30 anos
	Prof.	Professo ra 2 E-B	Ensino Médio	Licenciatu ra em Letras	1- Psicopedagog ia Clínica e Institucional	Mestrado em Linguística Aplicada Doutorado em Linguística Aplicada	18 anos
	Prof.	Professo ra 3 E-B	Ensino Médio	1- Licenciatu ra em Matemátic a 2- Pedagogi a (em curso)	1- Educação Matemática 2- Psicopedagog ia Clínica e Institucional	-	11 anos

C	SRM	Professora AEE EC	Ensino Médio Comum	Pedagogia EAD	1- Psicopedagogia (em curso)	-	7 anos
	Prof.	Professora 1 E-C	Ensino Médio Técnico	Licenciatura em Letras	1-Gestão, Supervisão e Orientação Educacional 2- Neuropsicopedagogia	-	22 anos
	Prof.	Professora 2 E-C	Ensino Médio Comum	Licenciatura em Ciências Biológicas	1- Mídias 2- Gestão Escolar	- -	11 anos

Fonte: Autora (2022)

Contextualizar o processo formativo de cada profissional entrevistado é de suma importância, para compreender a prática pedagógica desenvolvida e os conceitos e paradigmas implícitos nas falas de cada um, trazidos mais adiante para reflexão.

Um documento que se levou em conta para as análises foi a Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial, e que se refere à formação básica do profissional do AEE: licenciatura e formação específica em educação especial (BRASIL, 2009).

Assim, considerando a formação de cada profissional entrevistado, pode-se perceber que há diferentes níveis de formação entre os três profissionais que atuam no AEE/SRM das escolas A, B e C. A Professora AEE EB tem formação inicial no Magistério, graduação em Pedagogia e formação continuada em Educação Especial. Em contrapartida, a Professora AEE EA e a Professora AEE EC têm como formação inicial o Ensino Médio, a Pedagogia e a Especialização em Psicopedagogia. Portanto, entende-se que as Professoras AEE EA e AEE EC não atendem plenamente à formação instituída na resolução já citada. Cabe, neste caso, analisar se este dado está relacionado à ausência de profissionais capacitados para a Educação Especial na rede de ensino da qual pertencem as escolas analisadas, ou à falta de interesse de profissionais, com a formação específica em educação especial, em atuar no AEE.

Pode-se considerar que o processo de formação continuada constitui-se em fases distintas, o que faz pensar na oferta e participação das Professoras AEE EA e AEE ECena formação continuada em serviço, ofertada pelas instituições às quais estão vinculadas. Assim, busca-se entender como as demandas do cotidiano são tratadas e discutidas num contexto formativo tão diversificado, quando duas (2) das três (3) entrevistadas estão num recente processo formativo.

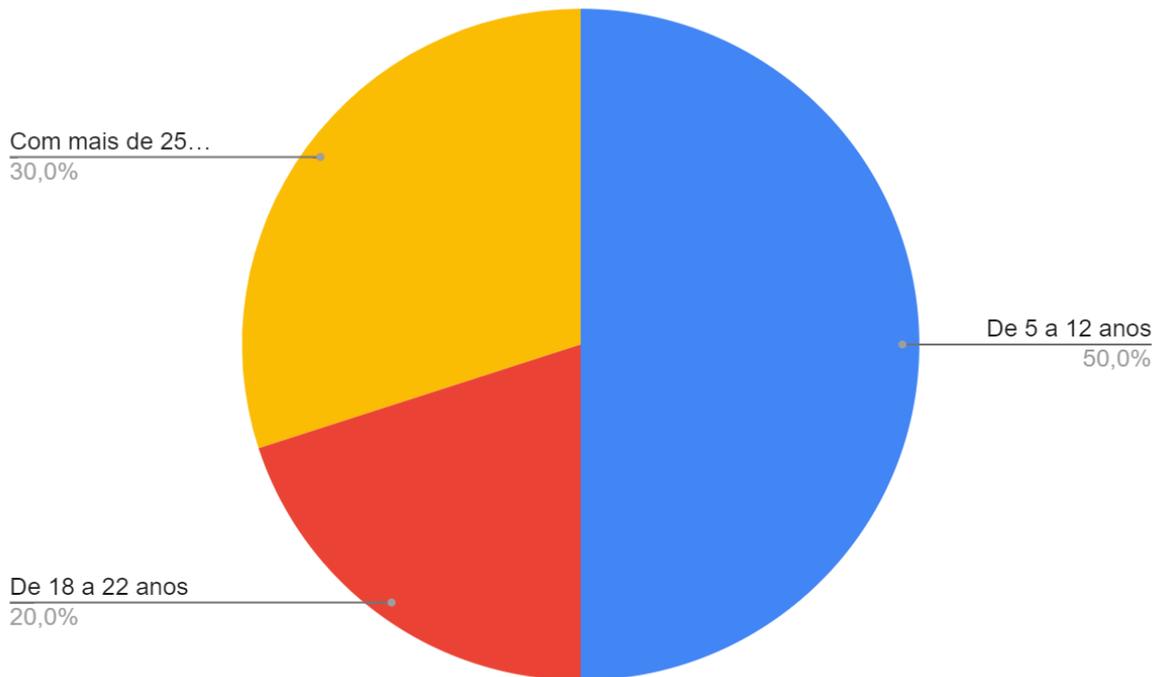
Nesse sentido, é importante trazer aspectos fundamentais destacados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica que contam na Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015) que está, diretamente, voltada à formação de professores e que orienta a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica, assegurando a valorização da diversidade e, portanto, contrária a qualquer forma de discriminação.

Essas diretrizes têm sua importância, pois mobilizam todo o processo formativo das instituições de ensino em prol de conhecimentos básicos para o atendimento da diversidade de estudantes do contexto escolar, visando assim uma prática pedagógica mais qualificada e individualizada aos professores.

Em relação ao tempo de atuação na área da educação é possível analisar dois contextos: duas (2) das profissionais do AEE têm 7 anos de atuação docente e uma (1) profissional tem mais de 25 anos de atuação docente. Este dado contextualiza a renovação dos profissionais nesta área, ou seja, um novo processo formativo e de atuação docente de profissionais mais recente, na Educação Especial.

Quanto ao tempo de atuação dos demais profissionais entrevistados, percebe-se três grupos: um com menos de 12 anos de atuação (5 professoras), outro grupo com 18 a 22 anos (3 professoras) e, um terceiro grupo, com mais de 25 anos de atuação (3 professoras). Abaixo, pode-se melhor observar estes dados que contemplam o tempo de atuação de todas as profissionais entrevistadas, no gráfico:

Figura 8 - Tempo de atuação das professoras entrevistadas



Fonte: Autora (2022)

Percebe-se diferenças temporais bem significativas: dado que impacta diretamente nas concepções de inclusão de cada profissional e na prática pedagógica com os estudantes com deficiência, o que pode, também, ser evidenciado no seguinte relato:

[...] Eu **caí meio de paraquedas** e eu percebi que eu **não conhecia nada de inclusão**, eu achava que inclusão era o aluno estar sentado ali na sala, estar ali participando, estar ali na sala já era inclusão. **Não, inclusão não é ele está sentado ali na sala**; inclusão é ele poder realizar a mesma atividade que o outro estudante realiza, com adaptações, enfim, flexibilizações; é você não precisar alterar muita a sua rotina de sala de aula para que o estudante consiga estar ali (Professora 1 E-A; grifo nosso).

Pode-se entender a frase: “*Eu caí meio de paraquedas e eu percebi que eu não conhecia nada de inclusão*” como o disparador para o processo formativo desta profissional e a frase: “*Não, inclusão não é ele está sentado ali na sala⁴*”, como um momento divisor das práticas pedagógicas dela. A segunda frase mostra que a profissional compreendeu que a inclusão não se estabelece somente com a presença do estudante em sala de aula e, isso, modifica a prática pedagógica nesta escola, uma vez que este estudante não será “mais um” na sala, apenas vendo “tudo” acontecer, não será apenas um observador.

A Professora 2 E-B destaca que, em seu processo formativo, não houve discussão relevante sobre adaptação curricular para estudantes com deficiência:

[...] Na pós-graduação em educação matemática também não lembro de ter discutido isso, acho que a gente não teve uma formação muito específica (Professora 2 E-B; grifo nosso).

Essa fala representa grande parte das profissionais entrevistadas, aparecendo em vários relatos. Das oito (8) profissionais entrevistadas, seis (6) indicaram a busca pessoal por formação ou estão em busca de conhecimentos para “dar conta” dos diferentes processos de aprendizagens dos seus estudantes, conforme exemplo nos excertos a seguir:

[...] e depois eu fiz em neuropsicopedagogia, porque quando chegaram algumas inclusões eu queria entender melhor o que que tava acontecendo, o que que eu podia fazer; daí eu fiz uma pós em 2012 de neuropsicopedagogia. Daí isso me abriu um entendimento maior (Professora 2 E-C; grifo nosso).

[...] Agora eu fiz uma pós em psicopedagogia e também eu tô fazendo pedagogia, muito também por causa das questões das inclusões, de tentar entender coisas que, honestamente, a minha formação não me deu e eu acho que eu deveria saber como lidar (Professora 3 E-B; grifo nosso).

A busca por cursos de extensão e especialização, por parte das professoras, demonstra preocupação com o grupo de estudantes com necessidade de acessibilidade curricular. Ao mesmo tempo, percebe-se ainda haver pouca delimitação por parte das profissionais, de que *diferentes processos de*

⁴Será empregado o grifo itálico nos excertos das participantes (quando forem com menos de três linhas) para diferenciar das demais citações. Já os excertos longos estarão destacados em quadros.

aprendizagem incluem todos os estudantes, uma vez que se entende a escola como espaço para *todos*, que aprendem em tempos diversos e de formas diferentes.

Assim, reflete-se sobre a necessidade de articular práticas com intencionalidade pedagógica, onde todos possam aprender, o tempo todo e em todos os lugares, pois quando se reconhece que na coletividade, há individualidade, o professor consegue encontrar sua potência pedagógica.

4.1 ARTICULAÇÃO DO AEE COM A SALA COMUM

A presenteseção foi construída, tendo em vista as recorrências e as especificidades presentes nas entrevistas, estabelecendo relações entre o campo conceitual que embasa a pesquisa. Os tópicos foram organizados como uma forma de compor possibilidades de respostas para as questões que guiam a pesquisa.

O primeiro tópico refere-se às estratégias pedagógicas do planejamento. Para situar as estratégias analisadas, destaca-se o que preconiza o Decreto nº 7.611:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

Ao *“integrar a proposta pedagógica da escola”* oportuniza-se, aos estudantes com deficiência, a vivência no ambiente escolar, o compartilhamento de suas experiências com o restante da turma e comunidade escolar, num espaço plural, coletivo e comum.

As escolas devem cumprir ao previsto nos regulamentos legais, tais como o Decreto acima, contudo, os profissionais de AEE apontam lacunas e dificuldades na interlocução com o professor do ensino comum, em manter um trabalho articulado e conjunto.

Neste íterim, as professoras do AEE evidenciam preocupação com as dificuldades em concretizar um trabalho colaborativo, percebidas nas falas que se seguem abaixo:

[...] na área que acontece bastante, de cada um focar só no seu conteúdo, **então a gente procurou logo aqui no início do trimestre tá falando e vendo o que cada um pensava em tá trabalhando, e o que que a gente podia tá trabalhando isso de uma forma conjunta, no sentido de dar uma continuidade**, para não ter essas rupturas que a gente vê muito frequente no currículo também (Professora AEE-EA; grifo nosso).

[...] muitas vezes o professor tá dentro da sala de aula, o aluno tá lá, e ele não conhece o aluno. [...] Não **tem como a gente poder pensar em estratégias prontas ou alguma coisa que tu retire de algum lugar**. Às vezes as pessoas retiram coisas da internet, retiram coisas do Pinterest (risos). [As] estratégias têm que ser pensadas juntas, com o professor da sala de recursos, com o professor do ensino regular ali, pensando e olhando para esse aluno especificamente (Professora AEE-EC; grifo nosso)

[...] a partir de amanhã que eu vou vir de manhã para ver a demanda dos alunos da manhã também. [Os professores] têm o apoio na sala de aula para esses anos que necessitam, aí **juntamente com o apoiador eles buscam estratégias de tentarem incluir o aluno ou no conteúdo, naquela atividade**, ou então arrumar uma estratégia de fazer alguma outra atividade que ele consiga desenvolver, que ele consiga sanar suas habilidades (Professora AEE-EC; grifo nosso).

Ortiz *et al* (2021) sinalizam a importância da articulação entre o professor regente e o professor do AEE, o que contribui para que o trabalho desenvolvido aconteça de modo mais elaborado, priorizando o ensino e a aprendizagem do estudante incluído, no que se refere ao atendimento de suas individualidades.

Nesse sentido, reforça que o ensino colaborativo é uma potente estratégia pedagógica que consiste em todos os profissionais envolvidos dividirem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes. Será retomada a discussão sobre o ensino colaborativo, mais adiante.

Observa-se que há pouca articulação entre os profissionais. Um exemplo é de quando ocorre um planejamento, onde as atividades planejadas para estes estudantes não estão conectadas ao que o restante da turma está trabalhando, ao projeto pedagógico da turma ou aos assuntos tematizados pelo professor, tornando-as assim, uma medida e um princípio de que age no sentido de incluir a todos, segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir de grupos sociais. De outro lado, fica também evidente que as estratégias estão implicadas em processos de regulação e controle dos alunos “incluídos”, na medida em que cada um é comparado à média da norma, quando acompanhado, vigiado, controlado para que atenda às expectativas de aprendizagem e habilidade.

Quando nos referimos à *norma*, que pode tantose aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar, funcionando como um “princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum” (LOPES E FABRIS, 2013, p.42), que pode se instituir como uma referência de um grupo a si próprio, nos remetemos a estes relatos das professoras, pois em seus dizeres também fica visível a norma constituída a partir de um normal universal.

Assim, Lopes e Fabris (2013) explicam que, primeiro identifica-se a norma e, depois, os sujeitos, sempre de uma forma dicotômica ou polarizada, como: normais e anormais, incluídos e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes, aprendentes e não aprendentes. Um exemplo é quando refere “[...] juntamente com o apoiador eles buscam estratégias de tentarem incluir o aluno ou no conteúdo, naquela atividade...” (Professora AEE E-C), ficando evidente que há a definição de um modelo de *aula* a seguir, pois ao *tentarem incluir os estudantes*, estão agindo na individualização mas tendo como referência a homogeneização, a partir dos referenciais de um grupo, neste caso, a aula planejada para todos.

Identifica-se o planejamento desta “aula paralela” nos seguintes relatos:

[...] Eu acho que tem algumas crianças que a gente tem mais dificuldade para acessar esse material, para ti poder adaptar material, para ti conseguir inserir dentro de um contexto escolar (Professora 2 E-A; grifo nosso).

[...] Muitas vezes não tem absolutamente nada a ver como que a turma tá estudando, às vezes as pessoas me dizem 'ah tá, mas não tá vendo isso', e eu digo 'e vai continuar vendo coisas diferentes, porque eu não tenho como dar para ele a mesma coisa que a turma' (Professora 3 E-B; grifo nosso).

[...] por exemplo, eles estão trabalhando letra de música, ela tá ouvindo música no chrome, a música da borboletinha; daí eu fiz uma borboletona lá para ela passar a lâ, porque ela não consegue usar o lápis; usar massinha de modelar, um quadro; aí eu vou adaptando assim. Aí eu vou adaptando assim, porque eu tô lá só na gramática, como é que você adapta a gramática? Daí eu tenho que me virar nos 30 (Professora 1 E-C; grifo nosso).

Observa-se, nos dizeres, que há a intencionalidade de atender ao que preconizado na legislação, aqui em específico à Nota Técnica nº 09/2010 (SEESP/GAB) - que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Cap III, inciso 5), e diz que cabe a esse profissional “Orientar os professores e as famílias sobre os recursos

pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação” (BRASIL, 2010).

No contexto escolar, entretanto, esse processo ocorre somente quando a gestão escolar partilha da proposta inclusiva, acolhendo a demanda da professora do AEE e demais professores, através do acompanhamento da coordenação pedagógica deste planejamento do professor e do desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, os profissionais envolvidos se mobilizam, tanto por meio do exercício de pensar sobre as situações concretas curriculares, quanto pela condução de estratégias pedagógicas.

Um segundo tópico de análise é sobre a concepção do Ensino Colaborativo que perpassa a concepção de interdisciplinaridade, uma vez que os professores referem-se às estratégias pedagógicas de acessibilidade como possibilidade de um trabalho interdisciplinar, a partir do conhecimento de cada estudante, com o objetivo de pensar e olhar para este especificamente, como enfatiza a entrevistada Professora AEE EB: *“Então essas estratégias têm que ser pensadas juntas né, com o professor da sala de recursos, com o professor do ensino regular ali, pensando e olhando para esse aluno especificamente.”*

Sobre as estratégias utilizadas pelas professoras do AEE, observa-se que há uma intencionalidade na articulação com os demais profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência no contexto da escola, por exemplo, na referência ao professor do ensino regular e apoio à inclusão, como nas falas abaixo:

[...] **“Tenho pensado muito nessa interdisciplinaridade!** Porque a gente tem muito essa questão dos Professores, mais na área que acontece bastante, **de cada um focar só no seu conteúdo, então a gente procurou logo aqui no início do trimestre tá falando e vendo o que cada um pensava em tá trabalhando, e o que que a gente podia tá trabalhando isso de uma forma conjunta, no sentido de dar uma continuidade, para não ter essas rupturas que a gente vê muito frequente no currículo também...**” (Professora AEE E-A; grifo nosso).

[...] **“Então essas estratégias têm que ser pensadas juntas, com o professor da sala de recursos, com o professor do ensino regular ali, pensando e olhando para esse aluno especificamente”** (Professora AEE E-B; grifo nosso).

[...] **“ sei que os professores já vêm fazendo: Eles tem o apoio na sala de aula para esses anos que necessitam, aí juntamente com o apoiador eles buscam estratégias de tentarem incluir o aluno ou no conteúdo, naquela atividade, ou então arrumar uma estratégia de fazer alguma outra atividade que ele consiga desenvolver, que ele consiga sanar suas habilidades...”** (Professora AEEE-A; grifo nosso).

[...] **A gente não tem um vínculo com esses professores, eu não acho que os**

encaminhamentos hoje em dia sejam muito relevantes e eu, como pessoa realmente, **também tô bem desestimulada em relação a isso, porque não tem um suporte que a gente tinha de alguém lá e dizer 'ah tá, então já que tá aqui, tu tá assim, quem sabe tu faz isso'**; na verdade a pessoa te pergunta, então é meio que.... parece que eu sei mais que a pessoa e isso é muito ruim para mim porque eu espero que ela me dê suporte e não que eu suporte; mas quando é inclusão a gente realmente que alguém nos diga alguma coisa porque a gente já tá perdido, e acho que atualmente infelizmente a gente tá mais perdido em papéis e dizer que fez e não sei o que lá do que mais de fato trabalhar e olhar e praticar e planejar junto, de repente, não sei... (Professora 3 E- B; grifo nosso).

Cabe aqui, fazer uma ressalva sobre a percepção da importância do trabalho colaborativo, destacada na fala das entrevistadas, assim como ressaltam Machado e Almeida (2010, p 91),

[...] o real propósito do Ensino Colaborativo é permitir e proporcionar novos momentos e diferentes formas de aprendizagem, além de oferecer ao aluno público alvo da educação especial um apoio a mais a partir do trabalho colaborativo dos professores. Nesse sentido, o ensino colaborativo e a adaptação curricular possuem extensa e significativa interface.

Com o trabalho colaborativo se reafirma a importância do professor da sala de aula comum trabalhar em conjunto com especialistas na Educação Especial. Capellini e Mendes (2017, p.90) reiteram que “[...] o Ensino Colaborativo é uma prestação de serviço de educação especial no qual um professor regular e um professor da Educação Especial partilham a responsabilidade e planejam em parceria as ações para o grupo de alunos”. Esse trabalho em parceria, de forma mais colaborativa, também favorece a continuidade do desenvolvimento, quando planejado de forma interdisciplinar.

Entende-se, portanto, que há um movimento das professoras do AEE nesta organização como forma de evitar “rupturas”, tanto no currículo quanto nas áreas (anos finais), pensando no sentido de dar uma continuidade e de um trabalho conjunto, conforme dito pela Professora AEE EA: “[...] *então a gente procurou logo aqui no início do trimestre tá falando e vendo o que cada um pensava em tá trabalhando...*”.

Apesar dos percalços manifestados pelos docentes, todos concordam com a necessidade da articulação. Por outro lado, corroborando com Sardagna e Frozza (2019), entende-se que essa é também uma estratégia que dirige as condutas dos docentes, no sentido de uma busca constante por estreitar os vínculos entre o servidor de AEE e a prática pedagógica.

Nesse sentido, o governmento é acionado e operado na regulação das condutas dos educadores, reforçando assim os processos normalizadores e potencializadores das práticas pedagógicas como impulsionadoras do imperativo da inclusão escolar, como pode-se ver nos dizeres abaixo:

[...] a inclusão é muito mais global do que eu na matemática, o professor de português no português, porque a gente tem que ver o aluno e ver, ah, de repente o fundamental é alfabetizar, e tem que fazer essa alfabetização no cinco períodos que a criança tá lá, sabe, não adianta o professor 'ah não, então na aula de português ele vai ser Alfabetizado e na aula de matemática ele vai contar até 10'. E acho que isso não é feito. A meu ver a gente não tem feito... Não tem tido este tipo de olhar, e sem ele, infelizmente, eu não acredito muito no que a gente tem feito. Então, eu, honestamente, quando me sinto desestimulada não ofereço muito. Não sei explicar (Professora 3 E-B; grifo nosso).

[...] Então eu não posso tá falando, sei lá, de mamíferos, e o estudante tá fazendo outra proposta nada a ver; então, o que a gente conseguiu fazer com isso. Então assim, a partir desse movimento, dessa anotação no caderno para mim ficou muito visível (Professora AEE E - A; grifo nosso).

Nos excertos abaixo, ficam evidentes as preocupações dos docentes em relação à dificuldade de propor um trabalho articulado, que supere as ações isoladas:

[...] Aí às vezes eu fico triste porque eu vejo ali eu me matando planejando, tentando adaptar o conteúdo que tem sentido, aí meus colegas e pinte um mapa, pinte não sei o quê. Aí nesses dias no conselho ou meio que briguei porque, ah, o fulano sabe - o meu autista [...] - ele sabe ler e escrever. Eu disse: 'Como assim?'; 'Não, eu dei um texto de história e ele interpretou'. Era um textinho de 5 linhas e ele tinha dois períodos, ele tinha que pintar duas palavras. Isso é ler e interpretar? Entendeu? Então diz pra mim, porque só eu de português não tenho que ficar sabendo qual é o nível de... Então eu tô... Então desculpa, eu não sei nada. Me ensina colega qual é o nível de alfabetização que ele está. Aí não tive resposta. Mas aí tava lá sendo definido: não, olha aqui ele achou a palavra no texto. Tá, mas qual é o nível de leitura e interpretação que ele está? (Professora 1 E-C; grifo nosso).

[...] Por que parece que só eu tenho que adaptar de verdade assim, tentar fazer uma coisa. Nós duas sangrando, se matando, aí nós só falando deles e o resto dá trabalhinho. Se eles fizessem algo significativo em todas as disciplinas, eles teriam mais evolução com a gente. É isso que me deixa um pouco assim 'oh. Mas enfim, eu vou lá, vou fazendo. A gente vai batalhando (Professora 1 E-C; grifo nosso).

Fica evidente que há tensionamentos e conflitos quanto à promoção da acessibilidade curricular, frente à situação do estudante considerado "incluído".

Percebe-se que isso ocorre, na medida em que o fato de não seguir uma estrutura curricular pré estabelecida, provoca inseguranças e discordâncias entre os docentes:

<p>[...] Eu tenho um feeling para olhar para aluno descobrir se tem algum problema. (Professora 1 E-C, grifo nosso).</p>
<p>[...] A gente recebeu agora uma menina que foi adotada, a gente tá fazendo avaliação entre os professores e a sala de recursos pra gente ver se a gente vai precisar de outros encaminhamentos, para o NAP ou... Na questão de uma flexibilização curricular ou adaptação para ela também. Então, nesse sentido a gente procura fazer sempre esse primeiro momento aqui com a equipe diretiva, com o professor, com a sala de recurso e aí se precisa... que a gente considere, a gente vai fazer os outros encaminhamentos que são necessários (Professora AEE E-A, grifo nosso).</p>
<p>[...] Como é que vai buscar um laudo no oitavo ano, no nono ano. Eu tenho um outro aqui no sétimo que tem alguma coisa errada, mas eu não... Eu sei que tem alguma coisa errada, mas ele é nosso desde... - eu que vou fazer isso agora? Como é que eu vou explicar isso para a mãe que tem uma coisa bem errada ali? Daí agora eu ando me controlando sobre isso porque é muito perigoso fazer tão tarde assim. Quem sou eu, uma arrogância. Daí quando eu vejo mesmo eu digo parece meninas 'tem angu nesse caroço aí, e é cognitivo' (Professora 1 E-C; grifo nosso).</p> <p>[...] Daí tu vai trabalhando, trabalhando e o negócio não flui. Tá congelado. É isso assim. Falta um olhar às vezes para os invisíveis. Eles chegam e eles têm problemas, só que eles ficam.. - tem mais problemas do que a gente imagina (Professora 1 E-C; grifo nosso).</p>

Ainda sem demonstrar a existência de uma concepção coletiva acerca da acessibilidade curricular, algumas profissionais evidenciam ações que tendem mais para a homogeneização dos sujeitos, ao buscarem propostas pedagógicas “prontas”, o que se percebe nos excertos abaixo:

<p>[...] juntamente com o apoiador eles buscam estratégias de tentarem incluir o aluno ou no conteúdo, naquela atividade (Professora AEE-EC; grifo nosso).</p>
<p>[...] Então, a acessibilidade que eu uso em sala de aula é mais na experimentação, porque eles vêm com o diagnóstico, mas ali não contempla as habilidades que eles já trazem de casa, do seu conhecimento prévio. Então, eu não posso impor um conhecimento (Professora 1 E-A; grifo nosso).</p>
<p>[...] Eu acho que tem algumas crianças que a gente tem mais dificuldade para acessar esse material, para ti poder adaptar material, para ti conseguir inserir dentro de um contexto escolar (Professora 2 E-A; grifo nosso).</p> <p>[...] Que é um menino menor e que também não tem... não demonstra nenhuma... nenhum retorno, digamos assim, muito visível; a gente tem que ser mesmo pelas percepções, então eu acredito que às vezes fica um pouco difícil contextualizar, trazer para dentro da sala de aula algo que seja adaptável para eles (Professora 2 E-A; grifo nosso).</p>

[...] **Sabe que esse ano nós temos crianças síndrome de Down na área** e eu vou te dizer que - pra mim, né, claro que eu tô falando muito por mim - **é uma grata surpresa tê-los na escola** (Professora 2 E-A; grifo nosso).

Ao referir-se a *todos*, constituídos por uma norma, extraída da própria população considerada normal, sob a faixa da normalidade ao “tentar incluir o aluno ou no conteúdo, naquela atividade”, restringe-se outras possibilidades para cada sujeito da escola. Desta forma, podemos nos utilizar dos conceitos de Foucault (2006, p. 83) em relação à *normalização*, uma vez que “[...] a operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis”.

Em relação aos encaminhamentos realizados ou aos atendimentos que realizam com outros profissionais da área da Educação e Saúde, nota-se a importância deste “olhar terceirizado” que ainda ocupa um grande espaço na organização da prática pedagógica do professor. Isso fica evidente nos excertos abaixo:

[...] Na verdade, **o que a gente tem muitas vezes de apoio** também que seria, por exemplo, o **NAP** [Núcleo de Apoio Pedagógico], que tu faz um encaminhamento ali para o Nap, alguma coisa assim... Muitos pais não aderem. Ainda, assim, essa grande dificuldade. **A gente faz muitas sugestões, muitos encaminhamentos**, mas os pais não aderem. Então essa dificuldade eu vejo. Eu vejo que existe uma gama de apoios, mas que não são olhadas também pela família (Professora AEE E-B; grifo nosso).

[...] Mas a própria interlocução muitas vezes quanto levam, isso é muito bom porque essa troca acontece; a troca entre os profissionais, essa construção de uma nova adaptação ou de uma nova proposta. Ela se dá muito legal quando existe essa troca entre os profissionais. Então eu percebo que quando eles levam a gente consegue dar conta de muito mais coisa, muito mais (Professora AEE E-B; grifo nosso).

[...] Na rede Municipal eu vejo isso com muita tranquilidade, **a rede tem uma boa estrutura nesse aspecto**. Tem a pessoa que é responsável pela sala de recursos, tem os professores de apoio, então eles estão sempre ao nosso lado nos apoiando (Professora 1 E-B; grifo nosso).

[...] **Na verdade são poucos estudantes que frequentam outros espaços [...] Esse estudante está frequentando fono? Ele tá tendo apoio psicológico? Ele é medicado? É uma preocupação muito minha. Esse esse aluno toma alguma medicação?** Eu estou sempre perguntando para as meninas aaahn... **Ele faz fono? Ele faz uma fisioterapia? Ele tem algum outro atendimento? Eu sempre procuro perguntar isso até para eu basear meu planejamento** (Professora 1 E-A; grifo nosso).

[...] Assim, eu sempre ouço as gurias falarem - porque a gente acaba não se envolvendo muito, a gente fica muito preso a sala de aula - mas que existe sim uma parceria, uma rede, eu vejo que às vezes as gurias dizem 'ah, hoje eu liguei pro NAP tentar horário para não sei o quê;[...] então eu vejo que existe uma rede sim que tá articulada, que de repente não consegue se reunir tanto ou trazer, o que acha que seria interessante, vir conversar conosco em uma reunião; eu sempre digo isso, eu acho que essa rede precisa se expandir porque às vezes fica muito centrado aos setores... à gerência da escola, e aí então de repente desse... por exemplo, o [Nome suprimido] que se atende algum aluno nosso, que ele pudesse viver numa reunião conversar sobre, se pudesse trazer elementos, que de repente tem alguma situação [...], mas eu acho que seria interessante que a gente pudesse também ter acesso às vezes há algumas informações, ou de repente a quais atendimentos e que pessoas pudessem conversar conosco (Professora 2 E-A; grifo nosso).

[...] tem famílias que são extremamente participativas, daí eles vão no Caps, eles vão no Nap. Eu já tive no Nap para receber devolutiva de aluno, é um caminho que a escola não consegue sozinha, então se a família tá junto claro que é muito mais produtivo, [...] A gente faz o encaminhamento enquanto escola, observa através da sala de recursos e encaminha, eles fazem o atendimento; [...]um aluno, mas conheço a história dele aqui, que a família não quer, que as gurias já fizeram diversos encaminhamentos desde o início, desde o primeiro ano, ele tá no sexto agora, e ele não tá alfabetizado, e a família argumenta que 'todo mundo na família tem dificuldade mesmo, então, você não alfabetizou, ele vai alfabetizar em algum momento'. É frustrante para o professor; porque como é que tu vai elaborar, tu vai pensar e tu tá trabalhando sozinho... é ... Em alguns casos a gente acaba desmotivando e até 'tá, tudo bem, vamos empurrando porque também não dá para puxar toda a responsabilidade que acaba a gente se frustrando' (Professora 2 E-C; grifo nosso).

[...] Geralmente, como eu pego nas áreas, eles já vêm encaminhados [...] A gente que já recebe o estudante dizendo 'fulano de tal é assim assim assado' [...] Só quando é aluno novo, assim; mas geralmente os que são alunos novos... geralmente são casos de LA [Laboratório de aprendizagem], aí eu eu desconfio (Professora 2 E-B; grifo nosso).

Tais dizeres evidenciam uma concepção de que a inclusão e a acessibilidade estão estreitamente vinculadas ao apoio de outros profissionais, com forte acento clínico, com a busca de profissionais da área da saúde agregados à educação. Assim, é preciso compreender como os discursos que vão constituindo verdades sobre o laudo, no contexto escolar que acabam por comparar e hierarquizar sujeitos em relação ao currículo. Por outro lado, pode-se questionar como podem auxiliar, ou não, para pensar os processos pedagógicos.

Segundo Sardagna e Fontoura (2021) pode-se identificar fragmentos de uma história higienista e excludente, quando a escola, ambiente de educação formal, foi adentrada pelas áreas da saúde que, por vezes, buscam justificar os comportamentos tidos como desviantes, colaborando para a padronização e a divisão entre normais e anormais; por outro lado, buscam auxiliar na percepção da individualidade do aluno.

De acordo com o relato das professoras entende-se que a lógica dos parâmetros, a partir dos quais todos os sujeitos são comparados, permanecem

sendo utilizados nas escolas, e ainda se pode destacar que algumas fazem uso desses parâmetros nos planejamentos escolares, desdobrados em seus serviços de apoio, que existem para tornar o sujeito aluno o mais próximo daquilo que é considerado ideal na escolarização.

Em relação ao laudo, retoma-se a Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014) que frisa que o AEE é um atendimento de caráter pedagógico e não clínico, não sendo considerado imprescindível o diagnóstico clínico, ou seja, o laudo. A Nota Técnica ainda indica que deve ser elaborado o Plano de AEE, considerado o documento responsável por comprovar e assegurar o atendimento.

Nesse sentido, um documento pedagógico para respaldar o atendimento, minimiza o caráter medicalizante da educação. Essa desarticulação do olhar do professor da sala de aula em relação ao objetivo principal do AEE pode ser evidenciado no seguinte trecho: *“Esse estudante está frequentando fono? Ele tá tendo apoio psicológico? Ele é medicado? É uma preocupação muito minha. Esse aluno toma alguma medicação?”*. É possível perceber a lógica “medicalizante e patologizante” na medida em que a entrevistada adota, primeiramente, termos do campo biomédico para compreender, ou conhecer o desenvolvimento do aspecto cognitivo de seus estudantes, e que são o público-alvo de atendimento do AEE.

Estudos já discutidos acima evidenciam que este é um discurso recorrente no meio educacional, não localizado somente no contexto da pesquisa. Há um movimento de individualização docente, cuja materialização se vê na responsabilidade atribuída ou assumida pelos professores regentes para o atendimento dos alunos com deficiência e pela condução e organização do processo do ensino. No entanto, é possível observar neste relato um outro movimento, em que a presença de outros profissionais atuantes na escola com os sujeitos incluídos se faz presente (LOCKMANN, 2021, p.134).

A Nota Técnica referida acima (BRASIL, 2014), orienta que os profissionais de ambas as áreas - educação e saúde - possam se articular para construir estratégias de ensino e aprendizagem que valorizem as potencialidades dos alunos PAEE e, que esta articulação e contribuição entre diferentes profissionais, possa colaborar na organização de propostas efetivas que priorizem o desenvolvimento das habilidades e competências de cada sujeito.

Ainda discutindo sobre a importância do diagnóstico clínico para as professoras e escolas, num sentido mais amplo, busca-se compreender o papel da

família dentro deste contexto, que traz em sua historicidade uma autoridade designada a outro. Neste caso, os profissionais da saúde, em relação aos conhecimentos específicos para uma “correta” interpretação da infância ou do desenvolvimento de seu (sua) filho (a) em relação a padrões de comportamentos e princípios que correspondam à determinada idade.

Portanto, geralmente, essa primeira acolhida da criança, é realizada por profissionais da saúde e essa *classificação médica*, muitas vezes, precisa ser entendida na escola como um processo na busca desta família de se apropriar de formas ou condutas que visam a *corrigir este sujeito* ou, algumas vezes, no descrédito de um processo de desenvolvimento, o que impossibilita a continuidade nos atendimentos ou contato com esta rede de profissionais articulados.

Percebe-se estes movimentos citados no seguinte trecho da professora 2 E-C, referente a um aluno: *[...] conheço a história dele aqui, que a família não quer, que as gurias já fizeram diversos encaminhamentos desde o início, desde o primeiro ano, ele tá no sexto agora, e ele não tá alfabetizado*”. Assim, pode-se pensar que atravessamentos ocorreram no processo deste estudante desde o primeiro ano para que não conseguisse se vincular a nenhum atendimento e, na fragilidade da escola, durante estes anos ao não lograr sucesso em ações específicas com todos os envolvidos, visando a garantia e seu desenvolvimento enquanto sujeito de direitos.

Ao mesmo tempo, há dizeres que apontam famílias, extremamente comprometidas, e que estão muito articuladas com a escola e os demais atendimentos. Assim, constitui-se uma rede que consegue interagir, realizar trocas e pensar em estratégias coletivas como forma efetiva de promover o desenvolvimento da habilidades e potencialidades de seus (suas) filhos (as). Podemos pensar nestes dois opostos que ocorrem no mesmo contexto escolar, quando evidenciamos algumas estratégias para a gestão de articulação de grupos de pais para trocas de experiências, aproximação dos diferentes profissionais no cotidiano da escola, contato direto com o professor referência da turma e tantas outras possibilidades que estão sendo efetivas com alguns e podem ser ampliadas para os demais.

4.2 ACESSIBILIDADE CURRICULAR: A PERSPECTIVA DOCENTE

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) enfatiza a necessidade de um "planejamento com foco na equidade" comprometido com a

reversão de situações de exclusão "[...] reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular" (BRASIL, 2017, p. 18). Essa compreensão vê-se presente nos dizeres das professoras com relação às suas concepções sobre a temática acessibilidade curricular e todas as implicações que envolvem o tema no contexto escolar, estando entrelaçadas nas práticas pedagógicas com todos os estudantes:

<p>[...] a palavra acessibilidade já nos indica que algo tem que ser acessível. Esse acessível para todos. Então não é uma coisa... e aí, questão curricular né, currículo, aquilo que vai ser apresentado aos alunos. Então esse currículo tem que ser acessível para todos, não pode deixar ninguém de fora (Professora 1 E-B; grifo nosso).</p>
<p>[...]É que é muito relativo, parece que é mais amplo do que só o currículo, sabe. Tem coisas que eu acho que as professoras não sabem mesmo, não é porque a gente não queira. Mas eu acho o que, sei lá, o acesso ao "currículo"... É que a palavra não parece fundamentada, sabe; acessibilidade curricular parece estranho porque na verdade se tu for ver o currículo de uma turma... não sei, vamos ver um sétimo por exemplo, tem uma criança inserida ali que de repente ainda tá em contagem. De que currículo a gente tá falando? Do sétimo ou o currículo que essa criança... Entende? (Professora 3 E-B; grifo nosso).</p>
<p>[...] dentro da parte do currículo mesmo ou entendimento é que haja um olhar para aquele aluno com deficiência ou desenvolvimento atípico, enfim, um olhar específico para que dentro desse currículo seja feito, então, algo específico para ele. [...] . Eu sempre penso quando se monta um processo de acessibilidade ou adaptação curricular quais são as potencialidades desse aluno, as necessidades e as dificuldades e ele apresenta (Professora AEE 1 EB; grifo nosso).</p>
<p>[...] É oportunidade de dar acesso a todos, todos os alunos, todas as necessidade [...] O que é nós temos que fazer bastante aqui na sala de recursos, que é tá pesquisando, tá investigando, conhecendo os nossos alunos para poder acompanhar eles e dar esse acesso à aprendizagem de todos (Professora AEE 3 EC; grifo nosso).</p>

Ficam evidentes nos excertos acima, duas ideias em relação à noção de acessibilidade curricular. Por um lado, seria um currículo que abrange a todos, que não deixe que ninguém fique de fora; por outro lado, há dúvidas se “currículo acessível” seria aquele "adaptado" para um estudante com necessidade específica, ou aquele que é para toda a turma. Assim, observa-se que a noção de currículo está mais próxima da ideia de documento que agregue as habilidades e os objetivos a serem abordados.

De acordo com Silva (2005), numa perspectiva pós-estruturalista, há pelo menos duas concepções de currículo. Em primeiro, numa concepção de currículo que vê o processo de significação como indeterminado e instável, onde se considera

a indeterminação e a incerteza, também em questões de conhecimento; na compreensão de currículo cultural e socialmente produzido, enquanto artefato, imbuído de relações de poder em sua produção. Em segundo lugar, numa concepção de currículo com ênfase nos processos de significação ampliados, focalizado, especificamente, nas noções correntes de “verdade”; sendo essas noções, a base das concepções de conhecimento que moldam o currículo contemporâneo. Dessa forma, nessa perspectiva se abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade. Portanto, a questão é saber porque esse algo se *tornou* verdadeiro.

Segundo Silva (2005), mencionando Foucault, assinala que não se trata de uma questão de verdade, mas de uma questão de veridicção. Essa perspectiva, no entanto, não deixaria de questionar a concepção de sujeito - autônomo, racional, centrado, unitário - na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular.

Nos destaques abaixo, fica evidente a preocupação com a autonomia, ou seja, se não conseguem constituir habilidades de cunho acadêmico, há que se dar foco nas habilidades comportamentais. Seguindo essas ideias, Sardagna (2013, p.123) cita Foucault (1999) que chamou de sociedade de normalização a sociedade “[...] em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação”.

Entendendo que é neste jogo duplo das tecnologias de disciplina e das tecnologias de regulamentação que se produz a norma e, sendo a “norma” uma maneira de produzir a medida comum, a regra de um juízo comum a partir do que se dá a possibilidade de um direito das sociedades modernas, a norma emerge de um modelo, de uma medida padrão para disciplinar o corpo, nos termos do poder disciplinar, exercendo o controle, não só individual e do grupo, mas desse grupo em relação aos outros e desses grupos em relação à população. Ocorre assim, uma vigilância sofisticada, ou seja, uma ampliação do campo de visibilidades que age não só sobre o corpo que se quer docilizar, mas sobre o grupo que se quer regulamentar.

[...] **acessibilidade** seria isso, **incluir ele de uma forma que ele possa estar se desenvolvendo, mas dentro das habilidades e sempre tá permeando as coisas que realmente fazem sentido**, porque às vezes a gente também propõe, a gente tem ideias, a gente propõe

algumas atividades que não tem significado (Professora AEE 1 EA; grifo nosso).

[...] Que a **acessibilidade curricular** é você pegar lá [...] **toda a classe que você vai ter de habilidades, as habilidades que você vai ter que trabalhar com todos os estudantes da classe e você conseguir trabalhar as mesmas habilidades com os estudantes com deficiência** (Professora 1 EA).

[...] Qual é a acessibilidade que eu vou proporcionar para ela conseguir realizar o que eu tô propondo? Não é só entregar uma folhinha e dizer pinta. É muito mais do que isso (Professora 1 E-A; grifo nosso).

[...] eu acho que a gente vem num avanço, eu acho que a gente tá trilhando um caminho bem bacana com relação a isso. Eu acho que tem algumas crianças que a gente tem mais dificuldade para acessar esse material, para poder adaptar material, para conseguir inserir dentro de um contexto escolar [...] a gente tem que ser mesmo pelas percepções, então eu acredito que às vezes fica um pouco difícil contextualizar, trazer para dentro da sala de aula algo que seja adaptável para eles (Professora 1 E-A; grifo nosso).

Uma estratégia encontrada pelos profissionais, para promover acessibilidade curricular, foi a simplificação das atividades, como relatam abaixo:

[...] Que **o conteúdo esteja adaptado ao que o aluno pode conseguir...** Tanto que eu **flexibilizo tudo, desde correção...** [...] Daí surgiram bastante dúvidas quanto a adaptação no caso do português, porque mais pra mim é difícil no **nono ano, no oitavo**, do que no sexto e sétimo, porque o conteúdo do oitavo e nono é muito mais complexo. **Daí eu fui estabelecendo estratégias.** Aí **eu tive que estudar bem a BNCC dos anos iniciais**, eu já tenho ela quase de cor, eu já vou direto lá para ver. **Mas aí o que eu tô freada agora é que eu tenho alunos que então antes da... é lá na faixa etária e eu não tenho nada sobre isso, sabe, de BNCC e tal, de ficar fazendo massinha de modelar.** [...] (Professora 1 E-C; grifo nosso).

[...] Então, **trabalhar as questões dele, de se gerenciar, de se socializar, de se relacionar com o meio, e poder depois trabalhar, interagir com outras...** Na sociedade em si, poder ter um papel de cidadão (Professora 2 E-C; grifo nosso).

[...] **Saber a alimentação, o que que eu devo me alimentar ou... A malinha da ciências;** o meu cuidado comigo, entender o que tá acontecendo com meu corpo (Professora 2 E-C; grifo nosso).

[...] **É o mesmo assunto só que de uma outra forma, um outro tipo de abordagem.** Tem sido bem bacana (Professora AEE E - A; grifo nosso)

Essas concepções ficam bem expressas no relato da Professora 2 E-C: *“Então, trabalhar as questões dele, de se gerenciar, de se socializar, de se relacionar com o meio, e poder depois trabalhar, interagir com outras... Na sociedade em si, poder ter um papel de cidadão”*, o que se dá a entender que a ênfase recai para o processo de socialização e disciplinamento para a vida em sociedade com vistas ao exercício futuro da cidadania. Ou, o outro relato nessa

direção, é o da Professora 2 E-C quando diz: “*Saber a alimentação, o que que eu devo me alimentar ou... A malinha da ciências; o meu cuidado comigo, entender o que tá acontecendo com meu corpo*”, reforçando o uso de táticas para torná-los mais interativos na sociedade, segundo os modelos sociais existentes.

Um outro aspecto encontrado é que os dizeres consideram a acessibilidade curricular associada aos profissionais de apoio, tais como monitores e auxiliares, pois são estes que darão suporte para desenvolver estratégias junto dos estudantes, como vemos abaixo:

[...] Eu sempre explico para apoiadora o que a gente vai fazer até para que ela consiga, não dar aula no meu lugar, mas tá ali também fazendo esse acompanhamento, porque numa turma de 30 também tu não consegue, se tu dá atenção para um, os outros 29 se dispersam, então o papel [...]; como elas passam mais tempo com eles, ficam ali fazendo e desenvolvendo a atividade, elas conseguem fazer apontamentos sobre o que que precisa melhorar, o que não deu certo, o que tem que tentar de novo. Então geralmente eu produzo material, entrego pronto... já trago um plano separado da turma, no caso das inclusões que eu tenho hoje [...](Professora 2 E-C; grifo nosso).

Contudo, ainda que esse apoio seja muito favorável à aprendizagem, há situações nas quais corre-se o risco de haver uma terceirização da responsabilidade da aprendizagem para a figura do profissional apoiador, uma vez que a tarefa de planejamento, acessibilidade curricular, documentação pedagógica e ação deve ser do professor e essa não pode e não deve ser transferida ao apoiador (ORTIZ *et al*, 2021).

No relato acima, fica explícito que a função do apoiador é de responsabilidade pedagógica pelo estudante quando diz: “[...] eu explico pra apoiadora...”. Nesse sentido, na compreensão do docente essa é uma das estratégias de acessibilidade, contudo, o profissional que exerce o apoio, normalmente não tem a formação inicial na área de licenciatura e está “colocando em prática” uma orientação recebida pelo profissional docente, em um processo complexo de aprendizagem, envolvendo desenvolvimento cognitivo, especificidades e potencialidades de aprendizagem do sujeito que este profissional do apoio acompanha.

Isto nos faz pensar sobre que outras estratégias poderiam ser elencadas em situações como esta, pois cabe destacar que, geralmente, os profissionais que exercem a função de apoiadores são estudantes de graduação. No caso da rede de ensino pesquisada, são estudantes em processo de formação na área das

Licenciaturas e Psicologia e, para iniciar no cargo de profissional apoiador, podem estar cursando o primeiro semestre do curso de graduação.

A Nota Técnica SEESP/GAB nº 19, de 2010, que dispõe sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, assinala que:

[...] Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. (BRASIL, 2010)

De acordo com a referida Nota Técnica, nem todos os estudantes têm a necessidade de ter um profissional de apoio, já que nem todos têm a necessidade de cuidados relacionados à alimentação, higiene e locomoção. Porém, as professoras entrevistadas destacam a importância desse profissional em sala de aula comum, para auxiliar na organização das atividades pedagógicas dos estudantes:

[...] e as meninas, **as apoiadoras que ficam também tem um caderno, então quando eu tô muito apertada, que eu não consigo dar conta de anotar, eu peço para elas anotarem no caderno delas, 'ó gurias, anota em tal coisa para mim para eu não esquecer'. Então a gente faz um trabalho em conjunto, isso ajuda. A gente se ajuda** (Professora 2 E-A; grifo nosso).

No excerto acima, podemos analisar sob duas perspectivas, sendo uma de trabalho colaborativo com o apoiador/a e a outra de terceirização do atendimento do estudante incluído, quando a entrevistada refere: “[...] e as meninas, aos apoiadores que ficam também tem um caderno, então quando eu tô muito apertada, que eu não consigo dar conta, eu peço para eles anotarem no caderno delas...”.

Alguns professores, no entanto, conhecem bem suas atribuições e as distinguem das atribuições do profissional apoiador, como é o caso da Professora 2 E-A:

[...] é isso no trabalho **com o apoiador**, em conjunto, **ai eu explico para ela, para a estudante**, eu

nunca explico a atividade para apoiadora. Isso eu aprendi enquanto era apoiadora, **tu explica para o estudante porque ele compreende** (Professora 2 E-A; grifo nosso).

A prática pedagógica expressada acima, dá a entender a concepção que ela tem do processo inclusivo, da sua responsabilidade em pensar estratégias pedagógicas de adaptação e propostas para os estudantes e da função dos apoiadores/as no contexto da sala de aula.

Outra professora explica, abaixo, que alguns professores “não sabem planejar”, ou seja, acreditam não saber, ao referirem a-se ao planejamento para os estudantes com deficiência, reafirmando aquela velha lógica do “não estar preparado”:

[...] mas da **adaptação especial, porque é uma questão que eu acho que os professores de área tem muita dificuldade, e é de ignorância mesmo, é de não saber,**(Professora 3 E- B) [...] ia lá , **sentava, observava, via, daí vinha com todo o seu amor para dizer 'ah, mas então...' - em vez de dizer 'ah, você não sabe o que tá fazendo' - ela vem 'ah, quem sabe a gente tenta essa proposta', desse jeito. E acho que a gente aprendeu, assim, pelo menos um pouco acho que a gente aprendeu** (Professora 3 E-B; grifo nosso).

Novamente, neste item, podemos trazer para discussão uma das atribuições do profissional do Atendimento Educacional Especializado, que consta no Decreto Nº 7.611 (2011), como sendo o articulador das estratégias a serem organizadas e planejadas. Esse profissional planeja e oferece recursos pedagógicos, tanto para estudantes, quanto para apoiadores e professores, tornando-se assim um elo, pois vai orientar estes profissionais em relação a posturas que devem adotar, recursos e materiais necessários para o acesso ao currículo e tipo de atenção especial que ele precisa, no desenvolvimento de recursos pedagógicos, que fomentem a educação inclusiva.

Nesse sentido, entende-se que essa é uma função complexa, que prescinde de modelos e receitas, pois cada situação exige diferentes estratégias para acesso ao currículo. Assim, acredita-se que o êxito poderá estar em um trabalho colaborativo e conformativo (pensando na formação continuada em serviço e no estudo de cada situação). Leva-se em conta que o profissional do AEE atua, principalmente, no contraturno com o estudante, o (a) professor(a) acompanha o estudante na sala de aula comum, com carga horária mais expressiva e o apoiador

está, até 20 horas semanais com o estudante. Portanto, é importante que essa articulação seja planejada desde o início do ano letivo com todos os envolvidos, para que fique o processo de inclusão e de aprendizagem não centralizado na Sala de Recursos Multifuncional, responsabilidade exclusiva do apoiador ou do profissional do AEE. Nessa direção, a centralidade está no coletivo da escola inclusiva: espaços, tempos e todos os profissionais que ali perpassam.

4.3 ESPECIFICIDADES PRESENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção serão analisadas especificidades da prática dos profissionais entrevistados em relação ao acompanhamento das aprendizagens dos estudantes com deficiência.

Ao serem questionadas sobre como realizam o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, as professoras trazem suas ponderações. Na maioria das vezes, há um diário do desenvolvimento dos estudantes, mesmo que às vezes seja em relação à quantidade de produção que o mesmo faz na sala de aula comum, na SRM ou mesmo em casa. Percebe-se ainda que a preocupação não se dá somente pelo aspecto da aprendizagem, mas também por expectativas das famílias, ou pressão da comunidade com a avaliação:

[...] Praticamente... **Semanalmente. Porque a gente tem muita troca com os professores, tá bem bacana isso . Ele sempre me procura e me mostram ' o que tu acha dessa atividade?'; eu sou muito... - eu fico pensando assim, as vezes eu digo 'ah, quem sabe a gente faça isso, faça aquilo'**. A gente tem feito isso. E como a gente também tem o **registro no Drive eu consigo acompanhar as propostas**, faço esse acompanhamento mais burocrático, como se diria, mas sempre nessa troca, nesse movimento constante (Professora AEE E - A; grifo nosso).

[...] **eu pedi também que os apoiadores sempre registem as propostas que foram feitas naquele dia com o estudante ou até mesmo quando ele não conseguiu realizar**, que ficou a proposta para outro momento, e **esse caderno eu sempre olho, eu gosto de acompanhar. Porque eu sempre me incomodava com a questão que a família... de chegar esse caderno às vezes em casa e ter feito uma folha, e ter ficado na escola, e essa família não saber o que esse estudante fez** (Professora AEE EA; grifo nosso).

[...] e as famílias também **gostaram muito**; porque eles traziam um relato assim: **'o meu sonho prof é que um dia ele chegue em casa e ele consiga me contar o que ele fez na aula. Porque o caderno dele não tem nada, prof'**. Então isso começou a me incomodar também por que é uma questão assim 'bah, que legal, tu coloca ali: houve um... Assistimos um vídeo, houve um bate-papo isso. **Interessante saber que vídeo e esse que foi assistido, sobre o que é falado. Esses pais podem também retomar em casa. Então podem ter coisas para conversar com**

seus filhos também (Professora AEE EA; grifo nosso).

Com efeito, o tema avaliação é assunto de muita discussão na Educação em todos os âmbitos. Segundo Mendes (2018, p 01), “[...] a avaliação escolar tem se demonstrado ao longo da história como algo complexo, e um tema constante nos debates educativos, no sentido de provocar reflexões sobre como proporcionar uma aprendizagem significativa e de torná-la mais humana”.

Historicamente, a avaliação escolar incide sobre os estudantes pautada na média escolar que são as métricas curriculares, a partir das quais todos estudantes têm o seu desempenho mensurado. Portanto, é importante considerar a avaliação enquanto processo formativo que orienta a prática docente e que guia o trabalho pedagógico com foco na aprendizagem dos estudantes. Estando a ideia centrada em ajustar o próprio ato de ensinar, visando contribuir com o avanço da aprendizagem de cada um dos estudantes.

Segundo Zabala (1998), a avaliação formativa é aquela que tem como propósito a aprendizagem contínua do aluno que se avalia; a avaliação é instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais compatíveis com seu processo.

Neste sentido a avaliação formativa visa levar o professor a observar mais individualmente seus estudantes, a compreender suas especificidades, de modo a organizar abordagens pedagógicas e situações didáticas a serviço da aprendizagem dos estudantes.

Para que a avaliação formativa assuma esse caráter, se faz necessária uma série de registros, que aqui iremos sugerir a “documentação pedagógica”. Trata-se de um instrumento no processo avaliativo, entendido, em linhas bem gerais, como todo o tipo de registro feito em sala de aula, seja escrito, fotográfico, em vídeo, etc., que de alguma forma possa registrar as aprendizagens de todos os estudantes, principalmente os estudantes com deficiência, público alvo deste estudo.

De acordo com Varela (1992) podemos entender esta configuração social que as instituições escolares cumprem, ao mesmo tempo em que mascaram seu próprio caráter adventício na cena sócio-política, pois enquanto “ciência pedagógica” tem uma funcionalidade ordenadora, num espaço não homogêneo, de acordo com a

pirâmide social, definindo as disciplinas, flexibilizando os espaços e o tempo que pretendem imobilizar todas as crianças entre quatro e dezessete anos.

A partir da institucionalização da escola obrigatória, esta é uma prática que liga-se às práticas familiares e, conseqüentemente, às classes sociais e aparecem outras medidas de controle social, mantendo sempre a referência na norma que define aqueles para os quais a avaliação indica a necessidade ou não dos serviços de apoio.

Embora os processos disciplinares movimentados pela maquinaria escolar tendam à homogeneização dos sujeitos, eles não conseguem apagar as diferenças existentes (VEIGA-NETO, 1996). Formas distintas de se relacionar com as muitas formas de disciplinamentos são postas em ação pelos coletivos e pelos indivíduos em particular, permitindo que esses tomem outros caminhos e exerçam sua liberdade, mesmo que provisória, de tomar outras tramas sociais e verdades para si.

A garantia de outra configuração social exigiu que muitos se submetessem a uma mesma orientação, para tanto a escola constituiu-se em um dos espaços privilegiados de reunião e de circulação de uma lógica que se queria e se fazia necessário implantar (VEIGA-NETO, 1996).

Longe de entendermos essas práticas na relação de causa e de consequência, trata-se de um conjunto de causas imanentes em operação sobre as práticas de vida e sobre os regimes de verdade presentes em um determinado tempo. Assim, é possível afirmar que a escolarização operou por meio de um conjunto de tecnologias, que articuladas produziram outro tipo de indivíduo para os tempos que passavam a se colocar como emergentes. Tempos que exigiram um esforço concentrado, não somente sobre o corpo dos indivíduos, mas sobre os saberes que os descreviam e os sujeitavam.

Alógica de organização e distribuição de saberes e sujeitos no currículo escolar – recorrente até hoje - foram produzindo sujeitos, cujos pensamentos que utilizam para olhar e interpretar o mundo e as relações nele estabelecidas, se inscrevem em uma ordem disciplinar (dividida por campos de saber). O currículo instituiu determinados regimes de verdade pautados na lógica disciplinar que dispõe, exclui, inclui, afasta, estabelece limites, hierarquias e posições de sujeito, de acordo com distintos saberes em tensão no interior dos jogos de forças estabelecidos dentro e fora do espaço escolar (VEIGA-NETO, 1996).

Desta forma, o currículo que acontece na escola é sempre construído, cotidianamente, por todos que compõem a instituição. Nunca teremos um mesmo currículo em diferentes instituições de ensino, por mais que no âmbito da documentação o que está dito seja o mesmo. Nesse processo de construção do currículo, os sujeitos deixam suas crenças e suas marcas na instituição. Portanto, sujeitos diferentes produzem marcas diferentes.

De certa forma, a acessibilidade curricular tenta dar conta, enquadrar aqueles que não se "encaixam" nessas médias, o que gera tanto desconforto por parte dos profissionais. Esse ato de acompanhar o desenvolvimento individual de cada um, fica evidente também nos excertos que seguem:

[...] **O tempo todo**, assim, de fato a gente tá acompanhando. **Por que eu faço umas visitas, às vezes eu entro dentro das salas e eu procuro perceber como é que esse aluno está interagindo com essa aprendizagem. Converso bastante com os professores. Chamo eles, porque eles não me procuram né, então muitos eu chamo** (risos) (Professora AEE EB; grifo nosso).

[...] **Então eu tenho que ir atrás do professor**. Então, muito disso eu faço; **vou atrás, converso, pergunto; às vezes até aquela conversa do corredor mesmo, da porta da sala de aula, que daí eu já consigo ter uma percepção de como as coisas estão fluindo**, e aí então Poder chamar ele de fato um dia diferente **'senta aqui, vamos conversar, vamos montar junto aqui alguma coisa'**. **E essa parte de também estar junto dentro da sala de aula, muitas vezes entrando, nem que seja para dar uma olhadinha, um oi; mas muito ali tu já percebe** (Professora AEE EB; grifo nosso).

[...] **Diariamente, todas as aulas, e eu faço as minhas anotações**. Eu entro três vezes na semana, daí eu vou fazendo anotações. Até porque a gente tem para turma inteira no caderno de acompanhamento, e aí a gente já aproveita e já vai colocando ali, **porque senão realmente eu vou esquecer. Quando tem um avanço, alguma coisa mais significativa, eu anoto ali; quando as coisas não funcionam né, porque a gente também faz esse registro;** (Professora 2 E-A; grifo nosso).

[...] **conversei um pouco com os profes, fiquei observando como esses alunos interagem dentro da sala, socializam com as outras crianças. Foi mais assim. Foi mais investigação mesmo, foi mais observação. A troca com os profs tá se dando bem positiva** (Professora AEE EC; grifo nosso).

[...] **Eu recolho todo o material para tentar assim... Eles, na própria rotina deles é difícil dele se organizar em, então eu prefiro ficar com material**, tem o (incompreensível 13:45min) **no caderno, tem o registro ali, mas eu retenho esse material comigo até para eu conseguir daqui a pouco 'ah, o que que deu certo? Como é que a gente tá melhorando?'**. Como são dois períodos semanais, e na rotina da escola muitas vezes eles acabam faltando, **então eu prefiro guardar para eu acompanhar e eu ter essa visão do todo, do que deles terem um registro, e eles acabam perdendo, enfim**. Se o aluno... - eu ia usar uma palavra horrível... **o aluno normal às vezes não guarda todo o material;** eles que tem que se gerenciar e depende de outras situações, é mais difícil; então eu retenho, eu guardo o material da produção deles até para poder avaliar, né (Professora 2 E-C; grifo nosso).

Nesses excertos, observa-se um movimento por parte das professoras de articulação entre os profissionais envolvidos, como uma espécie de vigilância constante dos estudantes com deficiência, no sentido de avaliar seus processos e definir "o que é melhor para eles", dentro dos processos de in/exclusão. Esses sujeitos só são os excluídos porque processos normalizadores fizeram essa distribuição, os colocando abaixo das médias escolares (como anormais) e as práticas de inclusão foram criadas para aproximá-los da média.

Corroborando com essas ideias, Sardagna (2008) destaca que essas práticas de classificação e ordenamento ocorrem quando se procura diferenciar os que aprendem dos que não aprendem, construindo-se conhecimentos sobre esses sujeitos, que passam a ser sujeitados à vigilância e ao controle, como fica explícito na fala da Professora 2 E-C: “[...] *o aluno normal às vezes não guarda todo o material; eles que tem que se gerenciar e depende de outras situações, é mais difícil; então eu retenho, eu guardo o material da produção deles até para poder avaliar*”. Assim, essa média escolar assume um caráter de valoração no jogo das comparações entre o normal e anormal. Podemos dizer, a partir disso, que o entendimento dessa média é uma das condições de possibilidade para o surgimento dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem que se encontram na zona de normalidade.

Nesse sentido, podemos pensar que a média vai servir de referência para as três ordens de indivíduos posicionados nessa zona: os próximos da média, passíveis de serem corrigidos; os que possuem um desvio em relação à média; e aqueles localizados muito abaixo da média que se situam à beira da anormalidade. A norma é uma ligação entre o controle do corpo e, ao mesmo tempo, dos acontecimentos de uma população, sendo mais específico, sobre os acontecimentos destes sujeitos posicionados nos/pelos discursos da Educação Especial, quando esses corpos precisam ser dispostos de uma outra forma para que possam permanecer num campo de visibilidade maior, sujeitos às práticas normalizadora. Nesse processo, a média e a vigilância são técnicas de poder que mobilizam a norma (SARDAGNA, 2013).

Outra problemática apontada, é o acompanhamento dos estudantes que estão nos anos finais, referido no excerto como "a área", ou seja, refere-se aos professores das áreas específicas, que atuam nos anos finais e ministramos componentes curriculares:

[...] Pois é, **isso que eu acho que a gente não tá ainda sabendo muito fazer na rede, sabe, porque não é uma coisa de grupo** [...] a dificuldade de acessar certos professores, de aceitar isso... Então é difícil ter uma... **Eu sei o crescimento que tem comigo, mas é difícil haver um crescimento maior.** [...] **por que a área é uma coisa muito cortada** (Professora 1 E-C; grifo nosso).

Nesse sentido, percebe-se que o processo de controle e vigilância dos estudantes não ocorre como a expectativa de um grupo, pela falta de adesão de certos professores, que preferem fazer seu trabalho da forma que lhe convir. O incômodo visto por meio dos dizeres, tem a ver com o não atendimento pleno às diretrizes curriculares, tal como a BNCC (BRASIL, 2017), que sugerem um trabalho articulado, sob procedimentos de avaliação formativa, levando em conta contextos e condições de aprendizagem.

Segundo Lopes e Fabris (2013), a institucionalização da educação nas escolas foi uma das invenções da Modernidade que mais tem contribuído para que a população seja educada, desde a mais tenra idade, e para que as políticas de Estado se estabeleçam como princípios de organização da vida em sociedade.

Dessa forma, a escola passou a ser um lugar útil para o Estado, que necessitava por princípio de governo disciplinar a população para poder manter sob controle todos os indivíduos e os segmentos sociais que pudessem ameaçar a ordem declarada, cabendo à escola da Modernidade produzir sujeitos capazes de integrar a sociedade de sua época, guardadas as proporções e os interesses burgueses, balizada pelo princípio da educação para todos.

Nessa lógica, o sujeito produzido na/para a sociedade moderna, é aquele capaz de conduzir a si próprio, é aquele que já atingiu a maioridade ou aquele que já foi conduzido pela boa educação e disciplina durante a menoridade. Corresponsável por sua saída da menoridade, o homem deve procurar e desejar se autoconduzir. A ausência de racionalidade, capaz de levantar razões que possam balizar decisões tomadas é a justificativa para que a condução da conduta se estabeleça.

Assim, se aproximam a criança, o jovem, o deficiente, o louco, entre outras figuras que aprendemos em diferentes tempos e espaços a definir como incapazes de racionalidade e autocondução. A diferença entre tais figuras seria que os dois primeiros (a criança e o jovem), se bem conduzidos e submetidos à educação institucionalizada, teriam condições de atingir a maioridade, enquanto os demais (os

deficientes, os inaptos, os loucos, etc) devido à condição de “irracionalidade”, sempre estariam sob suspeita e constante vigilância. Disciplina era uma condição importante para que a criança pudesse se desenvolver. Encarregada de humanizar e corrigir os indivíduos, a escola moderna investe na disciplina (SARDAGNA, 2008).

Portanto, as práticas de regulação e de controle, somadas às práticas de disciplinamento dos indivíduos e de correção de seu corpo, tiveram na escola um produtivo campo de intervenção sobre os escolares, que orientados desde cedo a estar e permanecer na escola se tornam alvos fáceis das ações de Estado. Nesse sentido, o conceito de *aprendizagem* ao ser exaltado pelas teorias psicológicas passou a dar destaque àquele que aprende.

Assim, discursos pedagógicos, psicológicos, biológicos passaram a estar alinhados e fornecer elementos que tornam atrativo tal conceito para o campo empresarial e de mercado, perpassando pelas instâncias institucionais como a escola e repercutindo nas práticas pedagógicas contemporâneas. Portanto, se até pouco tempo a aprendizagem era uma preocupação quase única da escola, hoje ela é uma preocupação também do mercado, pois forjar aquele capaz de *aprender a aprender* ou o *aprendiz para toda a vida* é tarefa que necessita da união de esforços de distintos setores sociais, educacionais e de mercado. União de esforços para que os indivíduos possam estar preparados para conduzir a si mesmos na busca incessante de novos desafios. Dessa forma, há um investimento no capital humano (SARDAGNA, 2008) e a noção de inclusão se potencializa como uma *estratégia educacional*, aproximando assim, sujeitos diferentes (que possuem histórias distintas e porque partem de posições e condições biológicas, sensoriais, cognitivas, físicas além das econômicas, culturais e religiosas distintas).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como propósito analisar e problematizar como estavam sendo estruturadas as estratégias pedagógicas para a promoção da acessibilidade curricular na educação inclusiva, no contexto da sala de aula comum do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa em três (3) escolas de ensino fundamental, com anos finais, por meio de uma entrevista semi-estruturada, na modalidade virtual, com os profissionais responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado e professoras que atuavam diretamente com o público da Educação Especial.

O estudo do referencial teórico e a pesquisa bibliográfica foram embasados nos estudos foucaultianos: governamentalidade, biopolítica e processos de in/exclusão. A revisão de literatura buscou estudos produzidos, no recorte temporal 2015-2020, sobre a temática. Essa revisão, auxiliou na compreensão dos processos da Educação Especial no contexto atual, bem como, na constatação de que são necessários mais estudos que analisam práticas pedagógicas que corroboram com as demandas dos sistemas de ensino frente aos processos inclusivos, retratadas pelas professoras, em relação a “seus desconhecimentos” sobre as deficiências e/ou processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Nos eixos compostos, a partir das análises, pudemos perceber que a formação continuada permanece sendo uma necessidade emergente das professoras entrevistadas. No contingente das onze (11) entrevistadas, somente duas (2) não tem especialização nas áreas que mais se aproximam de suas demandas, porém mesmo tendo uma formação/especialização, relatam estarem em constante desafio e incertezas de quais propostas pedagógicas seriam mais adequadas para os estudantes com deficiência.

Entendemos que nenhuma formação/especialização conseguirá abranger a demanda e a diversidade dos estudantes que frequentam as escolas regulares, devido às singularidades, possibilidades e habilidades de cada um. No entanto, pode-se pensar em princípios básicos de como implementar estratégias pedagógicas do processo de desenvolvimento de aprendizagem de cada um, para uma ação pedagógica mais assertiva.

As análises também apontam para a importância de uma maior interlocução entre todas as profissionais envolvidas no processo de planejamento das estratégias pedagógicas para os estudantes com deficiência. Fica evidente essa demanda, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, onde há um número significativo de professores, devido às diferentes disciplinas e carga horária fracionada. Assim, percebeu-se a necessidade de a escola proporcionar um contato mais sistemático com o profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, para aproximação das propostas pedagógicas e do planejamento mais individualizado, bem como, de promover um contato maior com os apoiadores, que atuam diretamente com os estudantes e os profissionais que realizam atendimentos mais específicos, conforme citado pelas entrevistas: NAP, CRAS e especialistas de outras áreas e os familiares.

O planejamento articulado entre todos os profissionais envolvidos, oportunizaria uma reorganização dos tempos e espaços escolares, bem como de propostas mais conectadas ao que se passa no grupo, ao projeto pedagógico da turma, aos assuntos tematizados pelos professores, minimizando as rupturas sinalizadas pelas entrevistadas. Esta proposta articulada precisaria constar no Projeto Político Pedagógico da escola e, além disso, ser uma ação específica da gestão escolar, tendo como referência a Coordenação Pedagógica que atua e acompanha, diretamente, o planejamento dos professores, tendo como uma das suas atribuições, também, a formação continuada em serviço.

Outro aspecto principal e foco desta pesquisa se referiu às estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras na acessibilidade curricular. Destaca-se que há diferentes compreensões e interpretações deste conceito e também das práticas exemplificadas pelas professoras, que vão desde a simplificação de atividades até o reducionismo de habilidades em relação à idade e ao ano escolar dos estudantes. E, aqui, inspiradas nas investigações foucaultianas identificamos o lugar em que os estudantes são posicionados, como são narrados pelas suas professoras, de diferentes formas, mas em relação à norma, figuram como “normal e anormal”, “aquele a ser corrigido”, “aquele incorrigível” e, até o questionamento “se o lugar dele é na escola”. Fica evidente, portanto, que as práticas de normalização fazem parte do cotidiano escolar, e por mais que a política educacional e legislações assegurem práticas de acessibilidade, a ideia de acesso está estreitamente vinculada à noção de in/exclusão, ou seja, asseguram serviços de apoio para que

esse sujeito supostamente “excluído” adentre cada vez mais na lógica da média, por meio das práticas curriculares.

O estudo evidenciou que muitos estudantes com deficiência estão incluídos nas estatísticas e, em alguns espaços físicos, neste caso a escola, porém a partir do relato das entrevistadas, esses sujeitos ditos incluídos, são alvo das práticas de inclusão excludentes, pois muitos sofrem por estarem no interior de grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar, ou ainda, participar das mesmas práticas dos grupos que integram.

A pesquisa permitiu aprofundamento sobre regulamentos, políticas e referenciais teóricos que sustentam a pesquisa, levando em conta que o Atendimento Educacional Especializado precisa estar em consonância com o currículo escolar, ou seja, com todas as práticas desenvolvidas nas salas de aula, compreendendo que o ato de educar é para todos.

O estudo ainda possibilitou elencar estratégias pedagógicas estruturadas, utilizadas pelos professores do ensino fundamental para promover a acessibilidade curricular, no cotidiano de suas salas de aulas, como elementos para a produção de conhecimento.

A pesquisa também problematizou a concepção acerca da acessibilidade curricular, como uma forma de “incluir” os sujeitos com deficiências na escola, em combate à exclusão, uma vez que na perspectiva do estudo, ambas fazem parte dos discursos inventados, no contexto da normalização da população, por processos da governamentalidade.

Assim, diante das leituras e análises realizadas, entende-se a importância de ter um documento não “normalizador” (que conduz as condutas), mas sim um disparador para pensar as práticas de in/exclusão como forma de contribuir na articulação das práticas docentes e de formação de professores. Desta forma, compreende-se que isso possa se dar, através da construção de um documento referência⁵ para as práticas de acessibilidade curricular, com estratégias pedagógicas para a qualificação do atendimento aos estudantes com deficiência, do Ensino Fundamental.

⁵ Este documento é o produto final do Mestrado Profissional de Educação e está no apêndice 5, nesta dissertação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BARBIERI, Simone Côrte Real. **Intencionalidades Biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/5465/Tese%20Simone%20Côrte%20Real%20Barbieri.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 19 de jun.2021.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEIN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Nara Raquel Nehme. **Na maquinaria escolar**: a engrenagem clínica normaliza sujeitos infantis. São Leopoldo, 2006. Dissertação (Mestrado de Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2006. 156 f.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Resoluções Nº 196/1996, Nº 466/2012 e Nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde**. Ministério da Saúde. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html Acesso em 19 de jun. 2021.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 09 jun. 2021.

_____. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 09 jun 2021.

_____. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2009**. Institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 19 jun.2021.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166>

90-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 11 jun. 2021.

_____. **Decreto 5.625 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em 19 jun. 2021.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 19 jun. 2021.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 13 jun.2021.

CAPELLINI, V. L. M. F., MENDES, E.G. **O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.** Educare et Educare-Revista de Educação, Cascavel, v. 2, n. 4, jul./dez. 2007, p. 113-128.

CORREIA, Gilvane Belem. **Deficiência, Conhecimento e aprendizagem:** Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147927/001000610.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 31 de Jul. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação.** Perspectiva, Florianópolis, v.21, n.02, p.371-389, jul/dez. 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Uwe Flike: tradução Joice Elias Costa. - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2000. 405p.

FONTOURA, Gabriela Prado da; SARDAGNA, Helena Venites. **Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização.** Revista Educação Especial | v. 34|2021. Santa Maria/RS. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41866/pdf>. Acesso em 26 de setembro de 2022.

FOUCAULT, Michel. **Ciência e saber - a trajetória da arqueologia de Foucault,** Rio de Janeiro: Ed. Graal,1982.

_____.Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____.Michel. **A história da sexualidade** .Rio de Janeiro : Edições Graal, 1988. 13ª ed. 157p.

_____.Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002. 3ª ed. 160p.

_____. Michel. **História da sexualidade 1 - a vontade de saber**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008 (Coleção tópicos).

_____. Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Michel. **A governamentalidade**. In: MACHADO, Roberto (org). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org). **Currículos na contemporaneidade**: incertezas e desafios. Tradução de Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.

GODOY, Arilda. S.. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, 35, 1995. p. 20-29. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004> Acesso 19 jun. 2021.

HAAS; Baptista; Silva, Mayara Costa da, TEZZARI, Mauren Lúcia; FREITAS, Claudia Rodrigues de. **Educação especial, pesquisa e ação docente**: introduzindo diálogos. Marília : ABPEE, 2020.

HECK, Gabriela Sehnem; FERRARO, José Luís. **A Inclusão sob a perspectiva crítica**: estado da arte e notas para a formação de professores. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. Campo Grande, 2020. https://www.researchgate.net/publication/348002398_A_INCLUSAO_SOB_A_PERSPECTIVA_CRITICA_estado_da_arte_e_notas_para_a_formacao_de_professores. Acesso 27 de jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP - **Censo da Educação Básica**. Brasília, 2020. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024. Acesso em 22 de junho de 2021.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, Autores Associados: 2012.

KLEIN, Rejane Ramos. **Políticas de Inclusão e os Efeitos nas Práticas Docentes no Ciclo de Alfabetização**. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 272-291, jan./abr., 2020.

LOPES; Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES; VEIGA-NETO Alfredo e Corcini, Maura Vieira. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. verve, 20: 121-135, 2011.

LOPES, Alice Casimiro, Elizabeth Macedo (organizadoras). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, Márcia Cristiane Ferreira; MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; MASCARENHAS, Luiza Teles (Org.). **Deficiência em questão: para uma crise da normalidade**. Rio de Janeiro: Nau, 2017.

NOVO HAMBURGO. **Projeto Político-Pedagógico: Escola**. Novo Hamburgo: SMED, 2020a.

NOVO HAMBURGO. **Projeto Político-Pedagógico: Escola**. Novo Hamburgo: SMED, 2020b.

NOVO HAMBURGO. **Projeto Político-Pedagógico: Escola**. Novo Hamburgo: SMED, 2020c.

ORTIZ, Cilene de Oliveira; CORRÊA, Camila Bottero; LOCKMANN, Kamila. **Os alunos com deficiência no ensino remoto emergencial**. In: TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; SPERRHAKE, Renata (org.). *Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 237p. Disponível em

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/233573/001135480.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 09 out. 2022.

PAVÃO, Ana Claudia Oliveira. **Formação de professores para o AEE**. Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino à Distância. UFJF. Editora NGime. Publicado em 28 mar 2019. Disponível em <https://www.ngime.ufjf.br/formacao-de-professores-para-o-aee-ana-claudia-oliveira-pavao> Acesso em 11 set. 2022.

PROVIN, Priscila; KLEIN, Rejane Ramos (orgs). **Inclusão e Educação: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2015.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de Novo Hamburgo - RS (1950 a 2007)**. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação, 2008. Disponível em:

<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2086/HelenaVenites>

>, Helena Venites; FROZZA, Tatiana de Fraga. **Narrativas e Práticas de governamentalidade: A Perspectiva do Docente sobre o Aluno com Deficiência**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.35, 2019. <https://www.scielo.br/j/edur/a/8HhJmKLYBXWDC7pfXHgwh7N/?lang=ptsSardagnaEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 19 jun. 2019.

SILVA, Jorge Gregório. **Currículo e diversidade**: a outra face do disfarce. Trabalho necessário. Ano 7, n°. 9, pp. 1-18, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SMED. **Portal da Educação de Novo Hamburgo 2021**. Disponível em <https://www.novohamburgo.rs.gov.br/smed>. Acesso em 08 jun. 2021.

SOMOS EDUCAÇÃO. **BNCC na prática**. Glossário da BNCC. 2017. Disponível em <http://www.bncnpratica.com.br/glossario/> Acesso em 25 mai. 2021.

TAYLOR, Chloe. Biopoder. In: **Conceitos Fundamentais**. Editado por Dianna Taylor. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 09 jun. 2021.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria & Educação. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 192p.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão e in/exclusão**. Revistaverve, 20: p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 28 de set. 2021.

XAVIER, Maíra da Silva. **Acessibilidade curricular**: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós Graduação em Educação, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17084/DIS_PPGEDUCACAO_2018_XAVIER_MAIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 27 de jul. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2003. Disponível em <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia-da-pesquisa-estudo-de-caso-yin.pdf> Acesso em 13 jun. 2021.

ZABALLA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

Apêndice 1- Roteiro de entrevista semi-estruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Algumas questões já pensadas:

- 1- Formação
- 2- Atuação: Tempo de atuação como docente:
- 3- O que você entende por acessibilidade curricular?
- 4- O que você entende por flexibilização curricular?
- 5- O que você leva em consideração para planejar as propostas para a diversidade de estudantes com deficiência?
- 6- Que estratégias pedagógicas você utiliza neste planejamento?
- 7- Cite propostas que os estudantes mostram maior interesse em realizar?
- 8- Que conhecimentos específicos você tem ou buscou para realizar estas propostas?
- 9- De que forma você acompanha o processo de desenvolvimento destes estudantes?
- 10- Como se dão os encaminhamentos aos serviços de apoio e à acessibilidade curricular?
- 11 - Tem mais algum aspecto que você gostaria de destacar?

Apêndice 2 - Descritivo da Revisão da Literatura

Nº	Título\ Ano	Autores	Resumo	Link
1	Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência 2018	Graciele Marjana Kraemer Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, Brasil. Adriana da Silva Thoma Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil	Na racionalidade da governamentalidade biopolítica, a inclusão escolar das pessoas com deficiência constitui-se como estratégia necessária para um bom governo da população. Nesse cenário, perguntamos: como a acessibilidade tem se constituído como condição para o acesso, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com deficiência? Para responder essa questão, analisamos documentos – leis e políticas – voltados à inclusão de pessoas com deficiência produzidos a partir dos anos 2000, dentre eles: a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, de 2013; e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Como ferramenta teórico-metodológica, utilizamos a noção de governamentalidade biopolítica, na esteira do pensamento de Michel Foucault. As análises buscam mostrar que a acessibilidade se constitui como uma estratégia potencializadora da inclusão escolar e como condição para promover práticas que efetivem e promovam o acesso, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com deficiência na escola comum.	https://www.scielo.br/j/pcp/a/nyPrDHWvjKSTTHQ5WZxmnb/?format=pdf&lang=pt
2	O Ciclo de Políticas no Contexto da Educação Especial 2015	Washington César Shoití Nozu, Marilda Moraes Garcia Bruno	O presente artigo utiliza o método de análise intitulado ciclo de políticas, proposto pelos pesquisadores ingleses Stephen J. Ball e Richard Bowe e amplamente divulgado no Brasil por Jefferson Mainardes, aplicando-o no contexto da educação especial. A abordagem do ciclo de políticas prevê a análise de cinco contextos: o de influência, o de produção do texto, o da prática, o dos resultados/efeitos e o de estratégia política. Contudo, este estudo limita-se a compreender o ciclo de políticas da educação especial brasileira em três contextos. No	http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3342

			<p>contexto de influência, elucida a configuração do discurso da inclusão no campo da educação especial. Na sequência, o contexto de produção do texto elenca textos político-normativos representativos da atual política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e enfatiza a proposta do atendimento educacional especializado. Por fim, o contexto da prática destaca a atuação do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.</p>	
3	<p>Narrativas e Práticas de Governamentalidade: A Perspectiva do Docente Sobre o Aluno com Deficiência</p> <p>2019</p>	<p>Helena Venites Sardagna e Tatiane de Fraga Frozza</p>	<p>Este trabalho analisa as narrativas de docentes originadas em uma escola pública da região Litoral Norte do Rio Grande do Sul, sobre processos de inclusão escolar de alunos com deficiência. Empregando o conceito foucaultiano de governamentalidade como ferramenta metodológica, questionou-se como está sendo produzido o sujeito aluno com deficiência, a partir das narrativas de nove docentes atuantes em sala de aula, no Ensino fundamental, e que relações podem ser estabelecidas com as técnicas de condução desses sujeitos, enquanto práticas de governamentalidade. Foram analisados formulários de encaminhamento dos alunos com deficiência ao atendimento educacional especializado (AEE); instrumentos avaliativos (pareceres descritivos) dos alunos com deficiência matriculados na instituição pesquisada, e entrevistas semiestruturadas com os docentes daqueles alunos. Evidencia-se a efetivação das ações inclusivas na escola, no fortalecimento do imperativo da inclusão, reforçando a instituição escolar que opera como uma maquinaria a serviço do Estado governamentalizado, disseminando condutas almejadas por seus docentes.</p>	<p>https://www.scielo.br/j/edur/a/8HhJMkLYBXWD C7pfXHgwh7N/?lang=pt&format=pdf</p>
4	<p>A Inclusão sob a Perspectiva</p>	<p>Gabriela Sehnem Heck</p>	<p>Considerando a importância dos processos inclusivos na sociedade contemporânea, debater a</p>	<p>https://periodicoonline.uems.br/index.php/educ</p>

	Crítica: estado da arte e notas para a formação de professores 2020		temática da Inclusão sob a perspectiva crítica é essencial para que possamos eliminar algumas crenças e estigmas sobre a mesma no campo da educação. Nesse sentido, o presente trabalho propõe uma análise do discurso da Inclusão em sua indissociação em relação à exclusão. É a partir da in/exclusão como agenciamento produzido no interior da racionalidade neoliberal – e observado nos trabalhos selecionados –, que derivam algumas notas para a formação de professores, visando ampliar a percepção dos docentes sobre a Inclusão como dispositivo de governmentação.	acaoculturaling uagem/article/vi ew/5738
5	A inclusão como estratégia de governmentação : a condução da conduta dos sujeitos normais	Camila Bottero Correa	Esta dissertação tem por objetivo problematizar como os discursos da inclusão escolar, materializados em documentos oficiais, colocam em funcionamento estratégias de governmentação que operam sobre os normais. Para tanto, esta pesquisa se pauta nas contribuições de autores pós-estruturalistas e nos estudos de Michel Foucault, sendo utilizados alguns conceitos-ferramentas, tais como: norma, normalidade e governmentação. Os discursos analisados fazem parte de documentos oficiais produzidos pelo Ministério da educação, os quais são: O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular (2004); Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola (2005); Educar na diversidade: material de formação docente (2006). Através da construção de dois eixos de análise este estudo possibilitou mostrar e problematizar que estes documentos colocam em operação estratégias inclusivas de governmentação que agem sobre o sujeito docente, através da tríade convocação - sensibilização - condução, e sobre sujeito discente normal, por meio da tríade reflexão - simulação - colaboração.	http://repositorio.furg.br/handle/1/8334

			<p>Tratando-se do docente, observou-se que este aparece nos documentos não só como alvo de estratégias que visam torná-lo um sujeito-parceiro do Estado, transferindo a ele a responsabilidade pela execução do projeto da inclusão; mas também de estratégias que o fazem refletir sobre si e sobre a sua prática pedagógica, estimulando-o à autotransformação por intermédio do investimento em si mesmo.</p> <p>Tratando-se do discente normal, observou-se este sendo alvo não só de estratégias de reflexão que visam familiarizá-los com casos e objetos utilizados por pessoas que possuam alguma deficiência, mas de técnicas de simulação pautadas na lógica da diversidade, que buscam despertar sentimentos de comoção, pena e tolerância. Além disso, o discente normal também aparece sendo alvo do que se nomeia como cultura da colaboração. A partir dessa problematização este estudo possibilitou compreender que ao promover a aceitação, tolerância e respeito para com a diversidade, os discursos inclusivos contribuem para a naturalização da presença do outro e, desta forma, para o alargamento da noção de normalidade.</p>	
6	<p>O projeto Acreditar é investir : os processos de in/exclusão e as estratégias de governo no CAIC/FURG</p> <p>2019</p>	<p>Guilherme Botelho Chagas</p>	<p>Esta dissertação aborda o tema das políticas sociais, por meio da discussão e problematização acerca das estratégias de governo presentes no projeto social Acreditar é Investir, desenvolvido no âmbito do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC. Utilizo como sustentação os estudos desenvolvidos por Michel Foucault e Alfredo Veiga-Neto e alguns conceitos-ferramenta como governo, biopoder e biopolítica. Realizo uma volta ao passado para compreender o presente, analisando algumas políticas públicas que tornaram possível o surgimento do referido projeto, assim como as modificações ocorridas no mesmo até os dias de hoje. Com o objetivo</p>	<p>http://repositorio.furg.br/handle/1/8367</p>

			<p>de compreender os efeitos deste projeto e as estratégias efetivadas pelo mesmo na vida dos estudantes jovens realizei entrevistas semiestruturadas com os funcionários e ex-funcionários que acompanharam o referido projeto e redes de narrações com os adolescentes que participaram e participam do mesmo na condição de bolsistas ou aprendizes. A partir das análises, foi possível organizar quatro seções que discutem efeitos do projeto. Na primeira, Práticas de in/exclusão por meio da concorrência, analiso as práticas de in/exclusão e concorrência presentes não só na seleção, mas no decorrer do desenvolvimento do projeto analisado, pois a concorrência consigo mesmo e com os outros é constantemente convocada pelo mesmo. Na segunda seção, intitulada Estratégia biopolítica de gerenciamento do risco social: práticas de contraconduta, compreendo que o projeto atua dentro de uma estratégia biopolítica para gerenciar riscos futuros e que algumas contracondutas são percebidas dentro do mesmo. Percebeu-se que o projeto busca evitar determinados modos de vida, que possam ser supostamente prejudiciais à sociedade, colocando alguns comportamentos como sendo considerados mais adequados do que outros. No entanto, os sujeitos demonstram quando estão descontentes ao serem governados desta forma, buscando outras formas de vida e outras possibilidades por meio das contracondutas. Na terceira seção, Práticas discursivas salvacionistas: quem é o Messias na Contemporaneidade?, analiso, a partir do poder pastoral, algumas práticas que rondam o projeto e que se reconfiguram na Contemporaneidade. Por mais que o projeto se utilize de algumas técnicas desta forma de poder, foi possível perceber que existem algumas reconfigurações, que tornam este poder ainda mais</p>	
--	--	--	---	--

			<p>insidioso e produtivo para o funcionamento do projeto analisado. Na quarta seção, Alargamento das funções da escola: as brumas do neoliberalismo, discuto acerca dos alargamentos da escola produzidos a partir da racionalidade neoliberal e suas estratégias. Tais estratégias visam um sujeito que seja capaz e desenvolva o desejo de entrar, permanecer e, caso saia, queira voltar para o jogo econômico, se tornando cada vez mais competitivo com os outros e consigo mesmo. Dessa forma, foi possível compreender o projeto Acreditar é Investir como estratégia biopolítica de gerenciamento dos riscos futuros, que age individualmente sobre as condutas dos sujeitos jovens a fim de gerenciar o risco social que os mesmos poderão produzir à população. Por meio de tais estratégias o projeto desenvolve ações de in/exclusão que alargam as funções da escola e visam a produção de sujeitos flexíveis e que possam concorrer no jogo econômico do neoliberalismo.</p>	
7	<p>Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciadas 2018</p>	Raquel Frölich	<p>Esta Tese tem o objetivo de compreender de que maneira as práticas de apoio à inclusão escolar colocam em funcionamento processos de normalização das pessoas com deficiência a partir da década de 1990. Para isso, foram utilizados como material empírico 11 políticas, nacionais e internacionais, que regulamentam práticas de inclusão escolar no Brasil de 1990 até 2015. Os materiais foram analisados utilizando-se a ferramenta da normalização, conforme Michel Foucault. As análises dos documentos mostram práticas de apoio, produzidas e requeridas pelas políticas de inclusão, que objetivam criar as condições para a manutenção dos alunos com deficiência na escola comum. Também mostram a necessária criação dos serviços em rede e circulação dos sujeitos nesses</p>	<p>http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNI_SINOS/6928</p>

			<p>serviços. Cada profissional que compõe a rede de serviços produz um diagnóstico segundo suas competências técnicas com informações que chegam à escola. Na escola, as informações produzem uma individualização das intervenções educativas, com o objetivo de desenvolver aprendizagens. Conclui-se que as práticas de apoio terceirizadas operam com processos de normalização que não apenas visam à correção, mas também fragmentam o sujeito com deficiência, indicando capacidades para a aprendizagem. Defende-se a tese de que as práticas de apoio terceirizadas, através da tríade rede-individualização-aprendizagem, constituem normalidades diferenciais nos sujeitos com deficiência.</p>	
8	<p>Governamentalidade, deficiência e educar: possibilidades da ética da amizade como resistência</p>	Kaliny Ferraz	<p>O presente estudo objetiva expor as relações de amizade enquanto modo criativo e resistente de inclusão dos discentes considerados deficientes, dentro do contexto escolar. Para tal finalidade, o embasamento teórico que respaldou esse estudo adveio das pesquisas de Michel Foucault acerca da governamentalidade e do Cuidado de Si. Segundo Foucault, desde o advento da sociedade neoliberal, adentra-se uma governamentalidade, onde tudo o que diz respeito à existência humana torna-se passivo de objeto de controle, normalização, organização e gestão que são administradas pelos dispositivos de governo. Para isso, são dotados vários dispositivos para normalizar, vigiar e enquadrar as vidas em tudo o que diz respeito ao seu corpo numa biopolítica. Contudo, existem modos de vidas que inventam novas asceses que resistem à governamentalidade, como por exemplo, os considerados deficientes. Durante algum tempo, esses modos de vida desviantes eram marginalizados, ou seja, retirados da sociedade, inserindo-os em manicômios ou outras instituições. Mas, nas últimas décadas, com as</p>	<p>https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194237</p>

			<p>mudanças nos paradigmas políticos e educacionais, essas pessoas têm tido oportunidade de experienciar novas vivências sociais, uma vez que se fazem presentes em escolas, empregos e outras partições, devido ao avanço prático das políticas de acessibilidade. Em que pese isso, tais sujeitos continuam no processo de resistência devido as dificuldades persistentes, e várias medidas vêm sendo tomadas à questão que também permeia essa pesquisa, qual seja: como se relacionar com os modos de vida desviantes no contexto das instituições, principalmente a escolar, que objetivam normalizar essas vidas que continuam resistindo? A nossa hipótese é que a amizade proporcionada nos ambientes comuns, entre deficientes e não deficientes, como a escola, é inclusão que destoa dos parâmetros neoliberais de subjetivação e que realmente inclui as especificidades desses modos de existência. Vemos que, na relação de amizade dentro do cotidiano escolar, entre as crianças consideradas normais e anormais, há a possibilidade efetiva de experiências ao convívio que não busca, meramente, a superação de seus modos de existência, mas sim, nova ascese nas relações afetivas entre tais sujeitos.(...)</p>	
9	Sobre Educação, Política e Singularidade	Mônica Maria Farid Rahmel Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreirall Libéria Rodrigues Neves	<p>Sobre Educação, Política e Singularidade. O artigo discute, em um primeiro momento, questões relativas à configuração da política de Educação Especial no Brasil a partir dos anos 2000, destacando elementos que marcaram o processo de institucionalização da inclusão dos alunos, público alvo da educação especial na escola comum, bem como seus desafios atuais. Tendo como referência essas problematizações, busca-se, em um segundo momento, contextualizar os trabalhos que compõem esta Seção Temática. Partindo de abordagens teórico-metodológicas distintas, esses textos conservam em comum uma</p>	<p>https://www.scielo.br/j/edreal/a/J6XXWCMhXXpZSxFxQ383LYh/?lang=pt&format=pdf</p>

			preocupação ética com os desdobramentos da Educação Especial para a sociedade e com a efetivação do princípio constitucional da educação como um direito de todos.	
10	Dez Anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica	Pedro Angelo Pagnil	Em meio às incertezas do quadro político atual e de uma crise institucional sem precedentes no Brasil, este ensaio analisa teoricamente os problemas decorrentes da elaboração, implantação e dos refluxos da PNEEPEI pela perspectiva da biopolítica. Para isso, apoiados nas análises de Foucault e Agamben, compreenderemos o modo como a governamentalidade estatal brasileira se ocupa da inclusão das pessoas com deficiência na escola, elucidando suas faces tanto biopolítica quanto tanatopolítica. À luz da crítica ao paradigma científico que congrega essas faces, no qual a PNEEPEI se apoia, propomos um paradigma estético de inclusão, com vistas a melhor atender as demandas do ethos dessas pessoas na escola.	https://www.scielo.br/j/edreal/a/fDkYKqTgg8y5fqzWP9YyJ3b/?format=pdf&lang=pt
11	As Políticas Inclusivas e os Serviços de Atendimento Educacional Especializado no Brasil	Gisele Sotta Ziliotto Maria Lourdes Gisi Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira	Este artigo tem como objeto de estudo as políticas inclusivas no Brasil, cujo discurso enfatiza a garantia da igualdade de direitos e da qualidade de condições à escolarização. Argumenta-se que tais políticas, a partir de uma lógica neoliberal, limitam a expansão dos serviços especializados considerados essenciais ao processo de escolarização e inclusão das pessoas com deficiência. Os objetivos definidos são analisar a influência neoliberal nas políticas públicas inclusivas que repercutem na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e discutir a ampliação da oferta do AEE em centros especializados, a fim de fortalecer o suporte para o processo de inclusão. Aborda os referenciais teóricos de Michel Foucault quanto à incidência da biopolítica e governamentalidade no processo de inclusão, considerando que o neoliberalismo impõe políticas públicas que	https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16162

			<p>resultam em menor quantidade e variedade de atendimentos especializados. O texto explora ainda a temática do AEE considerado direito crucial para o acesso/permanência do aluno com deficiência no ensino comum como principal rede de apoio ao processo de inclusão escolar proposta pelo Ministério da Educação. Trata-se de uma pesquisa documental, referente à legislação específica concernente ao AEE, no que se propõe enquanto normativa. Destaca a importância do atendimento ser ampliado em centros de AEE, por meio de diversos atendimentos com equipe interdisciplinar e parcerias intersetoriais, visto que as demandas podem estar atreladas a outras necessidades que não somente de ordem pedagógica e que incidem na permanência do aluno, público-alvo da educação especial, na escola.</p>	
12	<p>Políticas de inclusão e os efeitos nas práticas docentes no ciclo de alfabetização</p> <p>2020</p>	Rejane Ramos Klein	<p>Este texto discute sobre as políticas de inclusão e os efeitos nas práticas alfabetizadoras desenvolvidas nos anos iniciais da escolarização. Parte-se de uma pesquisa intitulada Alfabetização na "idade certa" numa perspectiva inclusiva: tensões e desafios às práticas docentes alfabetizadoras (2016-2019/FAPERGS), para analisar práticas de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais localizadas no estado do Rio Grande do Sul. Considera-se que as políticas de inclusão produzem efeitos nas práticas alfabetizadoras ao instigar as professoras a individualizar os sujeitos e a flexibilizarem o currículo a fim de garantir a alfabetização de todos na idade certa. Compreendem-se estas práticas na perspectiva da in/exclusão como produzidas pelos discursos que constituem os sujeitos incluídos em uma sociedade neoliberal.</p>	<p>https://orcid.org/0000-0001-7136-466X</p>

Apêndice 3 - Termo de apresentação à Instituição Escolar e Equipe Diretiva e Solicitação de Autorização para Pesquisa Acadêmica

Através do presente instrumento, solicitamos autorização para a realização da pesquisa da mestrandia Jucimara Guimarães, orientada pela Professora Doutora Helena Venites Sardagna, tendo como título ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: estratégias pedagógicas no Ensino Fundamental.

A coleta de dados será feita através de entrevistas ao profissional responsável pelo AEE, que atua na Sala de Recursos Multifuncional da Escola e professores da sala de aula comum que concordarem em participar da pesquisa. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo, a confidencialidade das informações, privacidade, estigmatização e identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade do participante.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora do estudo, mestrandia Jucimara Guimarães, sendo utilizado somente para fins de pesquisa. Dados pessoais dos participantes não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Agradecemos a colaboração da equipe da escola para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Pesquisadora
Prof.^a Jucimara Guimarães

Orientadora
Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna

Osório, 11 de setembro de 2021

Apêndice 4 - Modelo do termo de concordância da pesquisa

LOGOTIPO DA INSTITUIÇÃO

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos e autorizamos o desenvolvimento da pesquisa **“ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: estratégias pedagógicas no Ensino Fundamental”** de autoria da pesquisadora **Jucimara Guimarães** a ser desenvolvido em nossa instituição. Informamos que conhecemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos sujeitos de pesquisa participantes de nossa Instituição.

Cumpriremos o que determina as resoluções vigentes, Resolução CNS 466/2012 e a Resolução 510/2016, e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Antes do início da coleta dos dados o (a) pesquisador (a) responsável deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Sabemos que nossa Instituição poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento e neste caso, informaremos o(a) pesquisador(a), acima mencionado. Além disso, concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Local e Data: _____

Diretor (a)

(INSTITUIÇÃO E/OU CARIMBO – Obs.: no carimbo, deve constar o CNPJ da mesma, caso contrário, pedir que inclua o número de CPF ao lado da assinatura).

Apêndice 5 - Produto do Mestrado**Acessibilidade Curricular na Educação Inclusiva: Subsídio para Estratégias Pedagógicas no Ensino Fundamental**

Acessibilidade Curricular na Educação Inclusiva

Subsídio para Estratégias Pedagógicas no Ensino Fundamental

Autora Prof.^a Me Jucimara Teixeira da Luz Guimarães
Orientadora Dr.^a Helena Venites Sardagna

Ficha técnica

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Osório/RS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado Profissional em Educação

Autoria: Jucimara Teixeira da Luz Guimarães

Diagramação: Jucimara Teixeira da Luz Guimarães

Revisão pedagógica: Helena Venites Sardagna

Catálogo de Publicação na Fonte

G963a Guimarães, Jucimara Teixeira da Luz.
Acessibilidade curricular na educação inclusiva: subsídios para estratégias pedagógicas no ensino fundamental / Jucimara Teixeira da Luz Guimarães. – Osório, 2022.
45 f.

Orientadora: Helena Venites Sardagna

Produto educacional (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em Educação, Unidade universitária em Osório, 2022.

1. Acessibilidade curricular. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino fundamental. 4. Governamentalidade. 5. Biopolítica. I. Sardagna, Helena Venites. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

Observação: Material elaborado a partir de dissertação de mestrado e da experiência docente da autora. Esse material é de disponibilização gratuita por meios digitais.

Agradecimento

Agradeço às equipes das três escolas que contribuíram com a pesquisa e inspiraram a concretização do presente material, em especial às onze professoras que acolheram o convite e aceitaram narrar suas experiências docentes sobre acessibilidade curricular! Sem vocês esse trabalho não teria a mesma importância.

Apresentação

Esta proposta é o Produto do Mestrado Profissional em Educação - UERGS/ 2022, como resultado da pesquisa realizada com professores da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo.

Diante das leituras e análises realizadas, entende-se a importância de ter um documento não “normalizador” (que conduz as condutas), mas sim um disparador para pensar as práticas de in/exclusão como forma de contribuir na articulação das práticas docentes e de formação de professores.

Compreende-se que isso possa se dar por meio de um documento referência para as práticas de acessibilidade curricular, com estratégias pedagógicas para a qualificação do atendimento aos estudantes com deficiência, do Ensino Fundamental.

A proposta designa-se aos professores da RME-NH, no entanto, pode ser adaptada para qualquer rede de ensino e, inclusive, ser aproveitada pelos coordenadores pedagógicos nas reuniões de estudos das escolas que atendem ao público de estudantes vinculados à Educação Especial do Ensino Fundamental.

A discussão aprofundada consta na dissertação **ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: estratégias pedagógicas no Ensino Fundamental**, disponível no site da UERGS.

I. A educação especial no contexto escolar

Esta seção tem como objetivo subsidiar os professores sobre os direitos de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

O Art. 58 da LDBEN traz o conceito de educação especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996)

No conjunto das políticas educacionais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) institui-se como um serviço de apoio à inclusão, que se utiliza de recursos de acessibilidade para a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum. De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, o AEE tem como público-alvo:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

O mesmo documento diz, ainda, que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado e que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas, conforme reitera a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular [...] O atendimento educacional especializado deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado. (BRASIL. SEESP, 2010)

Nesse sentido, o Decreto Nº 7.611/2011 dispõe, em seu Artigo 3º, dos objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Em relação ao laudo, retoma-se a Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014) que frisa que o AEE é um atendimento de caráter pedagógico e não clínico, não sendo considerado imprescindível o diagnóstico clínico, ou seja, o laudo. A Nota Técnica ainda indica que deve ser elaborado o Plano de AEE, considerado o documento responsável por comprovar e assegurar o atendimento. Nesse sentido, um documento pedagógico para respaldar o atendimento, minimiza o caráter medicalizante da educação.

A Nota Técnica SEESP/GAB nº 19, de 2010, que dispõe sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, assinala que:

[...] Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. (BRASIL, 2010)

De acordo com a referida Nota Técnica, nem todos os estudantes têm a necessidade de ter um profissional de apoio, já que nem todos têm a necessidade de cuidados relacionados à alimentação, higiene e locomoção.

As diretrizes orientam que o AEE deve adequar a ação educativa escolar para atender à diversificação das necessidades e uma das estratégias que oportunizam a aprendizagem a todos, é a acessibilidade curricular, que é assegurada por lei aos sistemas de ensino, em cumprimento à educação inclusiva, como ferramenta pedagógica indispensável para garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência. No Art. 27 da Lei Brasileira da Inclusão está previsto que os sistemas educacionais inclusivos devem assegurar aprendizagens às pessoas com deficiência “[...] de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

Assim, nas próximas seções, serão compartilhadas estratégias pedagógicas de acessibilidade curricular, tanto no seu viés teórico quanto prático para que a acessibilidade curricular seja, de fato, oportunizada a todos estudantes com deficiência.

II. Acessibilidade Curricular no trabalho colaborativo

Ao trazer, na seção anterior, os dispositivos legais que asseguram a inclusão escolar, é importante ressaltar a concepção de que o currículo não possui nenhuma neutralidade em relação à seleção dos conteúdos a serem ensinados e às práticas metodológicas e de avaliação estruturadas.

Enfatizando o que preconiza o Decreto nº 7.611:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

Ao “integrar a proposta pedagógica da escola”, oportuniza-se aos estudantes com deficiência, a vivência no ambiente escolar, o compartilhamento de suas experiências com o restante da turma e comunidade escolar, num espaço plural, coletivo e comum.

Muito embora a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) não tenha destacado, com muita ênfase, o direito à adaptação curricular aos estudantes com deficiência, traz em seu texto a concepção de equidade para todos os estudantes, como pressuposto de garantir a aprendizagem, respeitando as diferenças e diversidades, enfatizando a necessidade de um "planejamento com foco na equidade" comprometido com a reversão de situações de exclusão "[...] reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular" (BRASIL, 2017, p. 18).

O estudo de Correia (2016) problematiza a concepção de adaptações, adequações e flexibilizações curriculares, trazendo a ideia de que a acessibilidade curricular amplia e coloca em ênfase os percursos individuais de cada estudante. Portanto, não se modifica o que será ensinado para os estudantes com deficiência, mas se reflete, diante das diversidades da turma, quais as formas possíveis de os estudantes se expressarem e interagirem com o conhecimento que está sendo ensinado. Assim, utiliza-se o currículo escolar como ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico diverso, enriquecido das possibilidades de significação dos estudantes:

Acredita-se que, quanto mais acessibilidade ao currículo for proporcionada pela metodologia utilizada, menos adaptações individuais serão necessárias. Não está se falando de um modelo de acessibilidade ideal, tampouco elencando medidas a serem tomadas para tornar o currículo acessível. A ideia de - quanto mais acessibilidade pedagógica, menos adaptações individuais, não tem pretensão prescritiva, pois pode abarcar uma variedade de práticas, admite o processo com seus avanços e retrocessos, assume que a prática escolar é resultado de temporalidades diferentes e de interpretações variadas, enfim, abraça o processo, a invenção, a criatividade. Mas convida à reflexão e ao investimento constante. (CORREIA, 2016, p.154)

Nesse sentido, a autora traz que o guia do processo de ensino e aprendizagem, neste caso, é somente a reflexão permanente sobre como organizar a prática pedagógica de modo a possibilitar variadas formas para acessar o conhecimento abordado em aula, para interagir com ele, recriando-o e ressignificando-o e, assim, expressar o que foi aprendido.

As adaptações e flexibilizações curriculares são visualizadas como forma de atender às especificidades daqueles sujeitos na escola e de garantir, para além do processo de correção de seus desvios, processos de aprendizagem.

As escolas devem cumprir ao previsto nos regulamentos legais, contudo, a pesquisa realizada para organizar o presente produto, indica **que** os profissionais de AEE apontam lacunas e dificuldades na interlocução com o professor do ensino comum, em manter um trabalho articulado e conjunto.

Nesse sentido, reforça-se que o ensino colaborativo é uma potente estratégia pedagógica que consiste em todos os profissionais envolvidos dividirem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes.

No contexto escolar, entretanto, esse processo ocorre somente quando a gestão escolar partilha da proposta inclusiva, acolhendo a demanda da professora do AEE e demais professores, através do acompanhamento da coordenação pedagógica deste planejamento do professor e do desenvolvimento das aulas.

Assim, os profissionais envolvidos se mobilizam, tanto por meio do exercício de pensar sobre as situações concretas curriculares, quanto pela condução de estratégias pedagógicas. Machado e Almeida (2010, p. 91) explicam que,

[...] o real propósito do Ensino Colaborativo é permitir e proporcionar novos momentos e diferentes formas de aprendizagem, além de oferecer ao aluno público alvo da educação especial um apoio a mais a partir do trabalho colaborativo dos professores. Nesse sentido, o ensino colaborativo e a adaptação curricular possuem extensa e significativa interface.

Com o trabalho colaborativo se reafirma a importância do professor da sala de aula comum trabalhar em conjunto com especialistas na Educação Especial. Capellini e Mendes (2017, p.90) reiteram que “[...] o Ensino Colaborativo é uma prestação de serviço de educação especial no qual um professor regular e um professor da Educação Especial partilham a responsabilidade e planejam em parceria as ações para o grupo de alunos”. Esse trabalho em parceria, de forma mais colaborativa, também favorece a continuidade do desenvolvimento, quando planejado de forma interdisciplinar.

Tal como consta no Decreto Nº 7.611 (2011), o professor do AEE é o articulador das estratégias a serem organizadas e planejadas. Esse profissional planeja e oferece recursos pedagógicos, tanto para estudantes, quanto para apoiadores e professores, tornando-se assim um elo, pois vai orientar estes profissionais em relação a posturas que devem adotar, recursos e materiais necessários para o acesso ao currículo e tipo de

atenção especial que ele precisa, no desenvolvimento de recursos pedagógicos, que fomentem a educação inclusiva.

Nesse sentido, entende-se que essa é uma função complexa, que prescinde de modelos e receitas, pois cada situação exige diferentes estratégias para acesso ao currículo. Assim, acredita-se que o êxito poderá estar em um trabalho colaborativo e conformativo (pensando na formação continuada em serviço e no estudo de cada situação).

Leva-se em conta que o profissional do AEE atua, principalmente, no contraturno com o estudante, que o (a) professor(a) acompanha o estudante na sala de aula comum, com carga horária mais expressiva e, que o apoiador está, até 20 horas semanais com o estudante. Portanto, é importante que essa articulação seja planejada, desde o início do ano letivo, com todos os envolvidos, para que fique o processo de inclusão e de aprendizagem não centralizado na Sala de Recursos Multifuncional, ou de responsabilidade exclusiva do apoiador ou do profissional do AEE, ou ainda ao cargo das decisões individuais dos docentes da sala de aula comum. Nessa direção, a centralidade está no coletivo da escola inclusiva: espaços, tempos e todos os profissionais que ali perpassam.

O currículo que acontece na escola é construído, cotidianamente, por todos que compõem a instituição. Nunca teremos as mesmas práticas em diferentes instituições de ensino, por mais que no âmbito da documentação o que está dito seja o mesmo. Nesse processo de construção do currículo, os sujeitos deixam suas crenças e suas marcas na instituição. Portanto, sujeitos diferentes produzem marcas diferentes.

III. Educação Especial na prática escolar

No cotidiano da escola, há que se problematizar a acessibilidade curricular enquanto ajuste social, ou seja, como estratégia para enquadrar aqueles que não se "encaixam" na média, o que muitas vezes não é objeto de estranhamento dos profissionais. Assim, esta seção tem como objetivo subsidiar o coletivo dos professores e demais envolvidos com processos pedagógicos efetivos, que oportunizaram um processo de aprendizagem que se mostrou potente para os estudantes com deficiência, em uma experiência vivenciada pela autora, no exercício da docência de AEE, no espaço da SRM, no recorte temporal de 2011 a 2017. As informações compartilhadas foram extraídas do diário da autora.

Para isso, tomando por referência as demandas e as especificidades evidenciadas na pesquisa, aproveitam-se breves exemplificações e relatos de estratégias pedagógicas que foram utilizadas como acessibilidade curricular, organizadas e planejadas, coletivamente, com os professores referência e articuladas com os profissionais apoiadores, em uma escola da RME/NH.

A relevância desses relatos está na caminhada destes profissionais, que foram percebendo que as propostas pedagógicas organizadas e planejadas não estavam atendendo somente aos estudantes com deficiência, mas colaboraram para o processo de aprendizagem de todos, respeitando o tempo e a singularidade de aprendizagem de cada sujeito.

As propostas pedagógicas estão separadas por componentes curriculares e estão ilustradas pelo acervo de fotos das atividades.

a) Relato de práticas de Acessibilidade Curricular - MATEMÁTICA

Conteúdo: Expressões numéricas simples

Proposta adaptada: Utilizou-se cédulas e moedas na construção das expressões, contribuindo para o manuseio e uso do sistema monetário convencional para prática cotidiana.



Fonte: Acervo da Autora, 2014.



Fonte: Acervo da Autora, 2014.

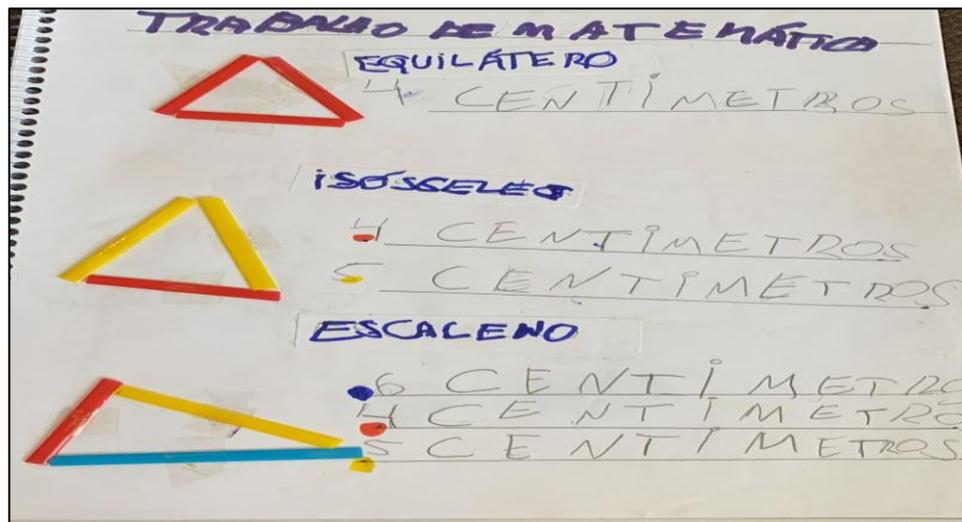
$$\text{EX: } 2 \times (10,00) + 4 \times (5,00) + 2 \times (2,00) =$$

Conteúdo: Perímetro dos triângulos

Proposta adaptada: Construir triângulos com material concreto para a construção.



Fonte: Acervo da Autora, 2016.



Fonte: Acervo da Autora, 2016.

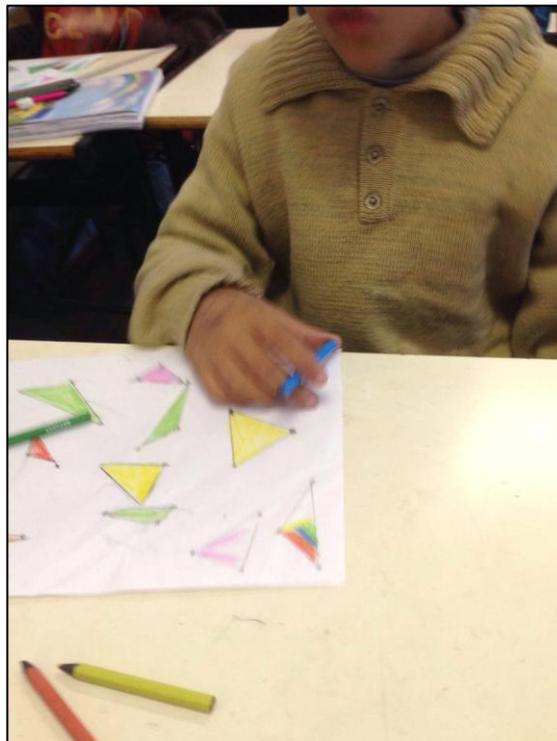
No caso, acima, na construção dos triângulos, utiliza-se canudinhos plásticos e régua, fazendo as medidas solicitadas e depois o registro identificando cada um. A professora utilizou a estratégia de cores diferentes para as medidas diferentes, estabelecendo critérios para a compreensão do conceito de cada um deles.

Já no caso abaixo, está construindo formas coletivamente utilizando como critério a forma e cor.



Fonte: Acervo da Autora, 2016.

Também utilizou-se do registro de diferentes tipos de triângulos com medidas para que o estudante fosse ligando os pontos e desmistificando a “ideia” da existência de somente a figura de triângulo com 3 lados iguais.



Fonte: Acervo da Autora, 2016.

Conteúdo: Multiplicação e Divisão de números inteiros

Proposta: Avaliação de Matemática



1) Usando números inteiros positivos ou negativos, indique simbolicamente:

- a) um saldo de 13 gols a favor:
- b) um crédito de 1200 reais:
- c) uma dívida de 17 reais:
- d) uma profundidade de 13 m:
- e) 5 gols contra:
- f) 5 andares para cima
- g) uma temperatura de 5° C abaixo de zero:

2) Calcule:

- a) $+ 10 - 6 =$
- b) $- 11 + 20 =$
- c) $- 8 - 6 =$
- d) $+ 21 - 25 =$
- e) $- 4 + 4 =$
- f) $+ 4 - 7 =$

Fonte: Acervo da Autora, 2016.

Observação: Podemos verificar que as atividades propostas pela professora abordam os mesmos conceitos da atividade avaliativa da turma, porém são adaptadas ao processo de

aprendizagem individual deste estudante com Paralisia Cerebral e, também, relacionadas ao contexto da turma. O que fica evidente é que o estudante participou de todas as etapas como os demais estudantes.

b) Relato de práticas de Acessibilidade Curricular - GEOGRAFIA

Conteúdo: Vegetação do Brasil

Proposta: Conhecer e identificar os tipos de vegetação do Brasil de acordo com suas características e regiões.

Proposta adaptada: A estudante construiu a maquete e identificou as regiões e os tipos de vegetação com diferentes materiais, destacando os aspectos diferenciais entre elas. Fez a escrita das mesmas, pois está no processo de alfabetização.



Fonte: Acervo da Autora, 2016.



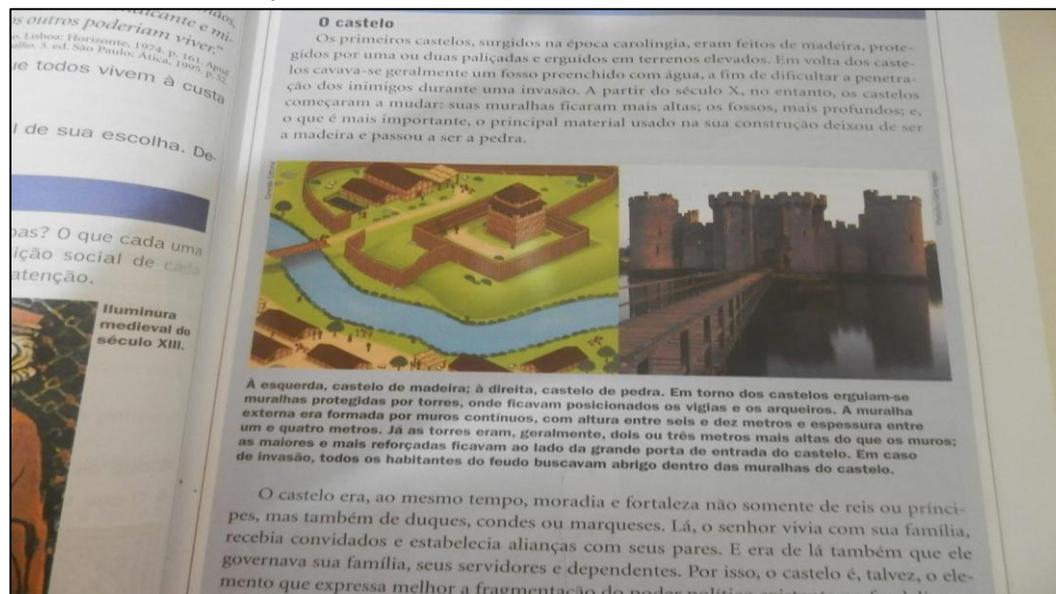
Fonte: Acervo da Autora, 2016.

c) Relato de prática de Acessibilidade Curricular - HISTÓRIA

Conteúdo: Idade Média - Feudalismo

Proposta: 1- Filme: Coração de Cavaleiro (EUA, 2001) · Aventura/Ação

2- Leitura do capítulo do livro didático.

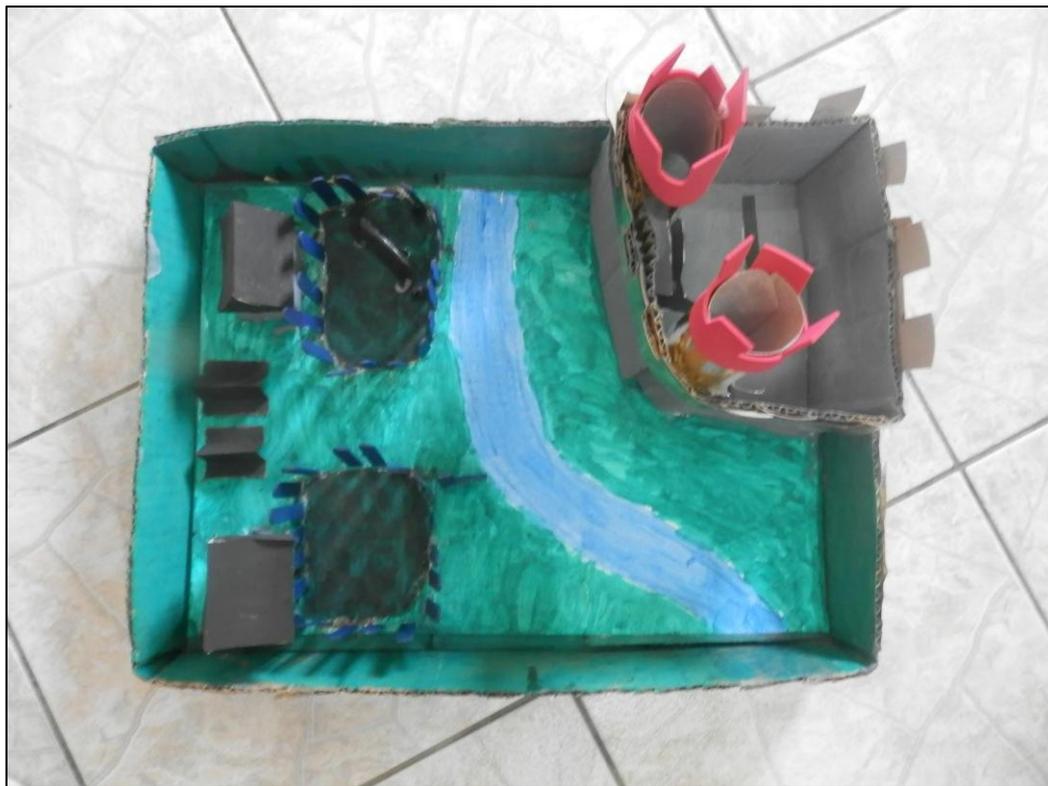


Fonte: Acervo da Autora, 2014.

Proposta adaptada:

Construção de uma maquete representando um feudo. A partir desta maquete eles conseguiram responder todas as perguntas feitas pelo professor dos principais aspectos que envolviam: a sociedade, a função do senhor feudal e dos servos, lugar escolhido para esta construção, onde os animais ficavam e como era a distribuição do plantio.

Construção armadura, espada, escudo e elmo (proteção da cabeça) utilizada pelos soldados do rei no período da Idade Média utilizada pelos soldados.



Fonte: Acervo da Autora, 2014.



Fonte Acervo da: Autora, 2015.

Conteúdo: Mesopotâmia - Povo Hebreu

Proposta: Leitura de texto informativo com aspectos importantes sobre a história dos hebreus e pesquisa na internet para realização de um jogo arqueológico.

O POVO HEBREU

A história dos **hebreus** tem início em aproximadamente 2000 anos a.C. e seu registro histórico se baseia principalmente em relatos bíblicos do Antigo Testamento sobre o cotidiano, os costumes e os ritos dos judeus.

O povo hebreu tem o início de sua organização na **Mesopotâmia**. Isso é contado na **Bíblia** e comprovado por diversas evidências. Mitos mesopotâmicos incorporados na **teologia** judaica, como o *Dilúvio* e a *Epopéia de Gilgamesh* confirmam essa ideia. Da Mesopotâmia os hebreus migraram para o território hoje conhecido como Palestina, sempre travando contato **belicoso** com seus vizinhos mais próximos desde tempos muito antigos.

*Esse povo tem como principal contribuição para a civilização o culto a um único deus, ou seja, inicia o que vamos conhecer por **monoteísmo**.

Os judeus (outro nome do povo hebreu) acreditam que YHWH (Javé ou Jeová, em português) é o criador do **universo**, um ser onipresente, onipotente e onisciente, que influencia todo o universo e tem uma relação especial com seu povo. O livro sagrado dos judeus é o Torá, revelado diretamente por Deus. Para o judaísmo, o pecado mais mortal de todos é o da idolatria, ou seja, a prática de adoração a ídolos e imagens.

*Sua cidade sagrada é **Jerusalém**, pois nela o rei Davi ergueu o templo de Salomão, local de maior religiosidade para os judeus. Era também um local sagrado para os seguidores de **Jesus**, pois, segundo os Evangelhos, ali se realizaram a última ceia, a crucificação e a ressurreição de Cristo. Seis séculos depois, tornou-se um santuário do Islã, o lugar do qual **Maomé** ascendeu aos céus para consultar os antigos profetas.

O texto é o ponto de partida para nosso estudo sobre a história desse povo, que, entre outras coisas, escreveu a bíblia e foi responsável por chegar até nós a crença em apenas UM DEUS (ao contrário dos egípcios, mesopotâmicos, gregos e romanos que acreditavam em vários deuses!).

Com auxílio da internet, vamos realizar uma breve pesquisa sobre esse povo, e praticar o estudo da História a partir do Jogo do Arqueólogo!

A – Povo Hebreu: pesquise e complete as informações

1. Origem do povo hebreu ___ M ___
2. Quando um povo adora um único Deus dizemos que ele é ___ N ___ I ___
3. Local onde temos as principais informações sobre o povo hebreu ___ I ___ A
4. Líder do povo hebreu ___ B ___ ã ___
5. Religião do povo hebreu ___ U ___
6. Cidade da Mesopotâmia de onde saíram os hebreus para irem para a terra prometida ___ R
7. Terra prometida dos hebreus ___ A ___ ã ___
8. Local onde ficava a terra prometida dos hebreus P _____ A
9. Local em que os hebreus foram feitos escravos ___ G ___
10. Patriarca que retirou os hebreus do Egito ___ I ___
11. Nome que damos à saída dos hebreus do Egito ___ X ___
12. Lei que foi dada a Moisés por Deus no deserto ___ * ___ N _____ S

B – A partir do Jogo do Arqueólogo, identifique a importância dos objetos antigos para o estudo da História. Utilize informações do jogo e monte uma resposta referente ao uso desses objetos.

Fonte: Acervo da Autora, 2013.

Proposta adaptada: Propôs uma pesquisa dos conceitos mais relevantes, utilizando a escrita e o uso de imagens, pois através delas o estudante que não está alfabetizado conseguiria compreender estas informações e participar das explicações coletivas do professor, acompanhando as discussões da turma.

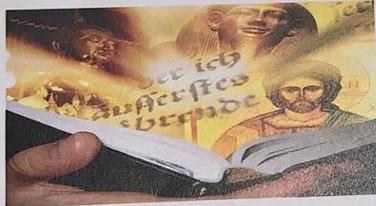
HEBREUS-significa gente do outro lado do rio



MESOPOTÂMIA-É uma extensão de terra situada entre os rios Tigre e Eufrates.



TEOLOGIA- É o estudo sobre Deus.



BELICOSO- Os muros da cidade foram cobertos de slogans belicosos...(slogans de guerra)



Fonte: Acervo da Autora, 2013.

POVOS



SONHO COM A FALTA DE COMIDA



CASA DO FARAÓ



Fonte: Acervo da Autora, 2013.

MONOTEÍSMO-O monoteísmo é a crença em um só Deus.



UNIVERSO- O Universo é o espaço e o tempo.



JERUSALÉM-Jerusalém é uma palavra hebraica e sua tradução literal é: Habitação da Paz.



JESUS-vem de um termo que quer dizer, em hebraico, "Deus salva".



Fonte: Acervo da Autora, 2013.

POVO HEBREU (videos)

OS 10 MANDAMENTOS



TORÁ=BÍBLIA



ABRAÃO



Fonte:Acervo da Autora, 2013.

d) Relato de prática de Acessibilidade Curricular - EDUCAÇÃO FÍSICA

Conteúdo: Handebol e Basquetebol

Proposta: Avaliação escrita

AVALIAÇÃO DO 1º TRIMESTRE

1. Marque V (verdadeiro) e F (Falso) nas seguintes regras abaixo:

- É permitted que o goleiro pegue a bola fora da área e retorne com a mesma para dentro de sua área;
- Tiro de 7 metros é marcado quando uma clara chance de marcar um gol for impedida;
- A bola durante o jogo NÃO pode tocar abaixo do joelho, ou no pé do jogador;
- Quando a bola toca no goleiro e sai pela linha de fundo e definido o tiro de meta.

Assinale a alternativa correta segundo as regras:

- (A) F, V, V, V
- (B) V, F, F, F
- (C) F, V, F, V
- (D) Nenhuma das anteriores

2. No handebol, tem um limite máximo de passos com a bola na mão e um limite máximo de segundos. Quantos passos e quantos segundos são permitidos ficar com a bola na mão?

3. Marque V (verdadeiro) e F (Falso) nas seguintes regras abaixo:

- É permitido ficar com a bola na mão por mais de três segundos;
- O jogador pode usar os pés para apossar-se da bola ou defender-se;
- O cartão amarelo aplica-se para dar uma advertência ao jogador.

Assinale a alternativa correta segundo as regras:

- (A) V, V, V
- (B) F, F, V
- (C) V, F, V
- (D) Nenhuma das anteriores

Fonte: Acervo da Autora, 2016.

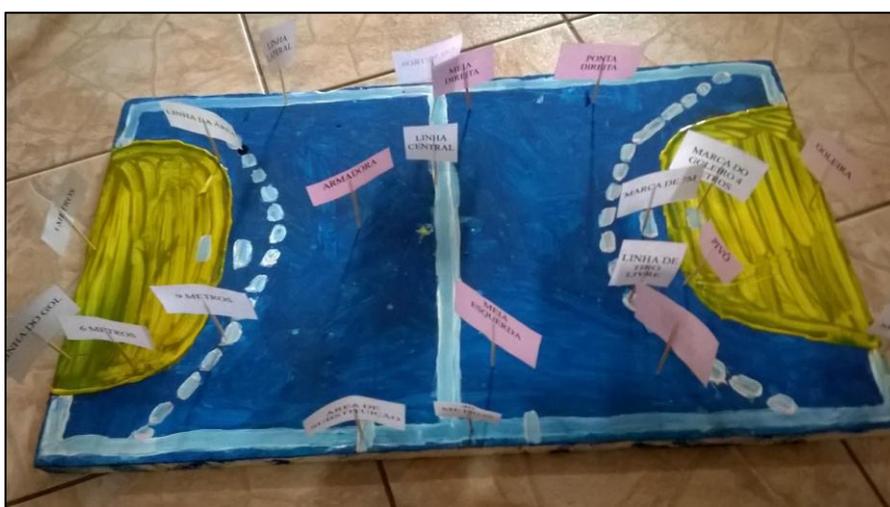
Proposta adaptada: Construção de Maquete da quadra com as marcações de cada modalidade. Os estudantes confeccionaram com massa de modelar os jogadores para colocá-los em quadra e a bola usada em cada modalidade, fazendo a representação de uma partida. O professor organizou uma apresentação das maquetes para as turmas onde os estudantes envolvidos relataram os conhecimentos adquiridos.



Fonte: Acervo da Autora, 2016.



Fonte: Acervo da Autora, 2016.



Fonte: Acervo da Autora, 2016.

e) Relato de prática de Acessibilidade Curricular - LÍNGUA INGLESA

Conteúdo: Verbo TO BE

Proposta: Formar frases utilizando o verbo TO BE na forma negativa, interrogativa e afirmativa.

Full name: _____ Grade: _____
Class / Group: _____ Date: ____/____/____ Test / Paper #: _____ Rate: _____

1. Forme frases usando o verbo TO BE na forma negativa (-).

1. I am happy. _____
2. He is early. _____
3. She is tired. _____
4. It is late. _____
5. We are sad. _____
6. They are angry. _____
7. Jane is ugly. _____
8. Tom is careless. _____
9. They are hungry. _____
10. I am sorry. _____
11. We are surprised. _____
12. She is unhappy. _____
13. Anna is strong. _____

2. Forme frases usando o verbo TO BE na forma interrogativa (?).

14. It is dark. _____
15. You are glad. _____
16. He is kind. _____
17. You are busy. _____
18. It is free. _____
19. She is rested. _____

Fonte: Acervo da Autora, 2015.

Proposta adaptada: A estratégia utilizada foi a de reorganizar a estrutura da folha de exercícios utilizando a letra maiúscula. Separar a frase em linhas/colunas para realizar a tradução e acrescentar a linha/coluna abaixo para realizar o exercício proposto pelo professor.

2- FORME FRASES USANDO O VERBO TO BE NA FORMA INTERROGATIVA (?) _____.

1- IT IS CLEAR.

IT	IS	CLEAR.

(?)

--	--	--	--

2- YOU ARE SAD.

YOU	ARE	SAD.

(?)

--	--	--	--

3- SHE IS NICE.

SHE	IS	NICE

(?)

--	--	--	--

4- YOU ARE FREE.

YOU	ARE	FREE.

Fonte: Acervo da Autora, 2013.

(NÃO)

1- FORME FRASES USANDO O VERBO TO BE NA FORMA NEGATIVA (-) NOT.

TO BE = SOU / É / ESTA

1- HE IS HAPPY.

HE	IS	HAPPY.
ELE	É	FELIZ.

(-)

HE	IS	NOT	HAPPY.
----	----	-----	--------

2- SHE IS LATE.

SHE	IS	LATE
ELA		ATRASADA

(-)

SHE	IS	NOT	LATE.
-----	----	-----	-------

3- HE IS RESTED.

HE	IS	RESTED.
ELE		SONO.

(-)

Fonte: Acervo da Autora, 2013.

Observação: Nesta imagem podemos perceber como o estudante realizou a proposta e como precisava de espaçamento maior para realizar o traçado das palavras, pois tinha dificuldades motoras, devido à Paralisia Cerebral.

f) Relato de prática de Acessibilidade Curricular - LÍNGUA PORTUGUESA

Conteúdo: Leitura, compreensão e interpretação de texto

Proposta: Avaliação de Língua Portuguesa

Escola: _____
 Disciplina: _____ Professora: _____
 Aluno: _____ Série: 6º ano _____ Data: _____

Projeto: Narrativa de Enigma

As questões de 1 a 14 referem-se ao texto a seguir. Você lerá um conto de enigma! Fique atento aos detalhes! Eles o ajudarão a descobrir a solução do mistério...

O incrível enigma do galinheiro

Isso aconteceu numa época em que o grande detetive Sherlock Holmes estava aposentado e um tanto esquecido. Em Londres, onde morava, ninguém mais o chamava para elucidar mistérios. Conformava-se, dizendo: não se fazem mais bandidos como antigamente.

Meu tio Clarimundo, leitor das aventuras de Sherlock, foi quem decidiu contratá-lo. Mas que não trouxesse seu secretário Dr. Watson, que só servia para ouvir no final de cada caso a mesma frase: "Elementar, Watson".

– Mas se trata dum caso tão insignificante – protestou mamãe.

– Insignificante? Esse enigma está nos pondo malucos. Alguém andava assaltando nosso galinheiro. A cada dia sumia uma galinha. Quem faria isso, estando a casa cercada por paredes de imensos edifícios? Não havia muro para saltar. Nem grades para pular. E na casa só morávamos eu, meus pais, tio Clarimundo e Noca, a velha empregada. Um enigma muito enigmático, sim.

Sherlock Holmes chegou e hospedou-se no quarto dos fundos. Ele, seu boné xadrez, seu cachimbo, lógico, e mais logicamente sua lupa, que aumentava tudo. Chegou anunciando:

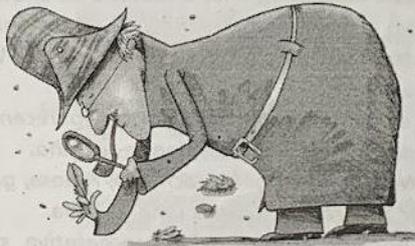
– Chamarei esta aventura "O caso das galinhas desaparecidas". Ou ficaria melhor "O incrível enigma do galinheiro"?

– Ambos são bons, mas...

– Na maior parte das vezes o culpado é o mordomo – informou Sherlock. – Onde está o suspeito?

– Não temos mordomo – lamentou tio Clarimundo.

– Então me levem à cena do crime.



		SÉRIE:.....DATA:.....
ALUNO:.....		
AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA		
As questões abaixo referem-se ao texto "O incrível enigma do galinheiro", de Marcos Rey. Assinale a alternativa correta:		
<p>1. O narrador deste texto é:</p> <p>a) Sherlock Holmes. b) Tio Clarimundo. c) Noca. d) Sobrinho do tio Clarimundo. e) O narrador não é personagem da história.</p> <p>2. Portanto, o narrador é em:</p> <p>a) 1ª pessoa b) 3ª pessoa</p> <p>3. Releia este trecho:</p> <p style="padding-left: 20px;">– Mas se trata dum caso tão insignificante – protestou a mamãe. – Insignificante? Esse enigma está nos pondo malucos.</p> <p>A que caso eles se referem?</p> <p>a) À injusta aposentadoria precoce de Sherlock Holmes. b) Ao sumiço das galinhas do galinheiro. c) Ao desaparecimento do mordomo da família. d) Ao sumiço do caderno de anotações do detetive. e) Ao desaparecimento do Noca, a velha empregada da família.</p> <p>4. Marque os números de 1 a 5, indicando a sequência correta dos acontecimentos:</p> <p>() Mesmo com Sherlock na casa, e fazendo questão de dormir na "cena do crime", as galinhas continuavam sumindo do galinheiro. () Sherlock Holmes começava sua investigação pelo quintal da casa, examinando concretamente todas as pistas que encontrava. () Tio Clarimundo contrata Sherlock Holmes para solucionar o enigma do galinheiro. () Noca confessou ser a culpada pelo sumiço das galinhas, justificando que as roubava para doá-las às famílias pobres de uma favela. () Quando restava apenas uma galinha no galinheiro, Sherlock decide chorar na frente de todos, como parte de sua estratégia para solucionar o caso.</p>	<p>5. Ao escrever "pobres leitores", na linha 59, o narrador:</p> <p>a) lamenta o fato de Sherlock Holmes, já aposentado e um tanto esquecido na cidade onde mora, não ter sido capaz de solucionar o "incrível enigma do galinheiro". b) lamenta que, caso o livro "O incrível enigma do galinheiro" tenha sido publicado, o leitor não teve acesso à verdadeira solução do caso, isto é, não ficou sabendo que quem pegava as galinhas do galinheiro era o próprio narrador. c) lamenta que, caso o livro "O incrível enigma do galinheiro" tenha sido publicado, o leitor não teve acesso à verdadeira solução do caso, isto é, não ficou sabendo que quem pegava as galinhas do galinheiro era o próprio tio Clarimundo. d) lamenta que, caso o livro "O incrível enigma do galinheiro" tenha sido publicado, o leitor não teve acesso à verdadeira solução do caso, isto é, não ficou sabendo que Noca era a verdadeira culpada. e) lamenta o fato de o livro nunca ter sido publicado.</p> <p>6. A palavra "elucidar", no primeiro parágrafo, significa:</p> <p>a) fazer b) roubar c) esclarecer d) ganhar e) criar f))</p> <p>7. Quem era, de acordo com o texto, Watson?</p> <p>a) O dono do galinheiro b) Sobrinho do dono do galinheiro c) O ladrão da história d) O narrador da história e) Secretário de Sherlock Holmes</p>	

Fonte: Acervo da Autora, 2013.

Proposta adaptada: A estratégia utilizada foi de transcrever o texto para letra maiúscula com fonte ampliada, com frases mais sintetizadas e com informações mais

diretas, com espaçamento marcado entre os parágrafos para auxiliar a “busca” das informações depois na resolução das questões de interpretação e compreensão. As questões de interpretação e compreensão foram reduzidas e organizadas devido ao processo de alfabetização do estudante. Neste contexto já estava sendo inserida a letra minúscula script, de forma intercalada.

O INCRÍVEL ENIGMA DO GALINHEIRO

SHERLOCK HOLMES ESTAVA APOSENTADO E ESQUECIDO EM LONDRES, NINGUÉM MAIS O CHAMAVA PARA ELUCIDAR MISTÉRIOS.

MEU TIO CLARIMUNDO, FOI QUEM DECIDIU CONTRATÁ-LO.

ALGUÉM ANDAVA ASSALTANDO O GALINHEIRO. A CADA DIA SUMIA UMA GALINHA. NÃO HAVIA MUROS PARA SALTAR, NEM GRADES PARA PULAR.

E NA CASA MORÁVAMOS EU, MEUS PAIS, TIO CLARIMUNDO E NOCA, A VELHA EMPREGADA.

SHERLOCK HOLMES CHEGOU E HOSPEDOU-SE NO QUARTO DOS FUNDOS. ELE, SEU BONÉ XADREZ, SEU CACHIMBO, SUA LUPA, QUE AUMENTAVA TUDO.

LOGO QUANDO CHEGOU LEVARAM ELE NA CENA DO CRIME: O GALINHEIRO.

SHERLOCK HOLMES DECIDIU DORMIR NO GALINHEIRO MESMO ASSIM TODA NOITE SUMIA UMA GALINHA.

QUANDO RESTOU APENAS UMA GALINHA, SHERLOCK HOLMES SOFREU UMA CRISE E CHOROU NA FRENTE DE TODOS.

NOCA, A EMPREGADA FICOU COMOVIDA E CONFESSOU QUE ERA ELA QUE ROUBAVA AS GALINHAS PARA DAR ÀS FAMÍLIAS POBRES DUMA VILA.

SHERLOCK HOLMES USOU O CHORO PARA QUE ELA ACABASSE CONFESSANDO. E DISSE QUE HAVIA ENCONTRADO PENAS DE GALINHA NO QUARTO DELA.

MAS NA VERDADE QUEM ROUBAVA AS GALINHAS PARA DAR AOS FAVELADOS ERA EU, O SOBRINHO DO TIO CLARIMUNDO. NOCA SABIA DISSO E ASSUMIU A CULPA EM MEU LUGAR.



Fonte: Acervo da Autora, 2013.

1) Pintar no texto de azul : o narrador – aquele que conta a história

2) Troque a palavra sublinhada por outra com o mesmo significado:

SHERLOCK HOLMES ESTAVA APOSENTADO
E ESQUECIDO EM LONDRES, NINGUÉM MAIS
O CHAMAVA PARA ELUCIDAR MISTÉRIOS.

3) Quem roubava as galinhas? O que fazia com elas?

4) Quem decidiu contratar Sherlock Holmes?

5) Onde era a cena do crime? De que lugar estavam roubando as galinhas?

g) Relato de prática de Acessibilidade Curricular - Educação Física / Paradesporto

Conteúdo: Atletismo: Corrida 100m, Salto em distância e Bocha adaptada

Proposta: Articulação com o professor da disciplina de Ed. Física para promover estas três propostas para três estudantes com as seguintes especificidades: Baixa visão, Deficiência Física adquirida = Hemiparesia e Deficiência Física = Paralisia Cerebral com grande comprometimento motor.





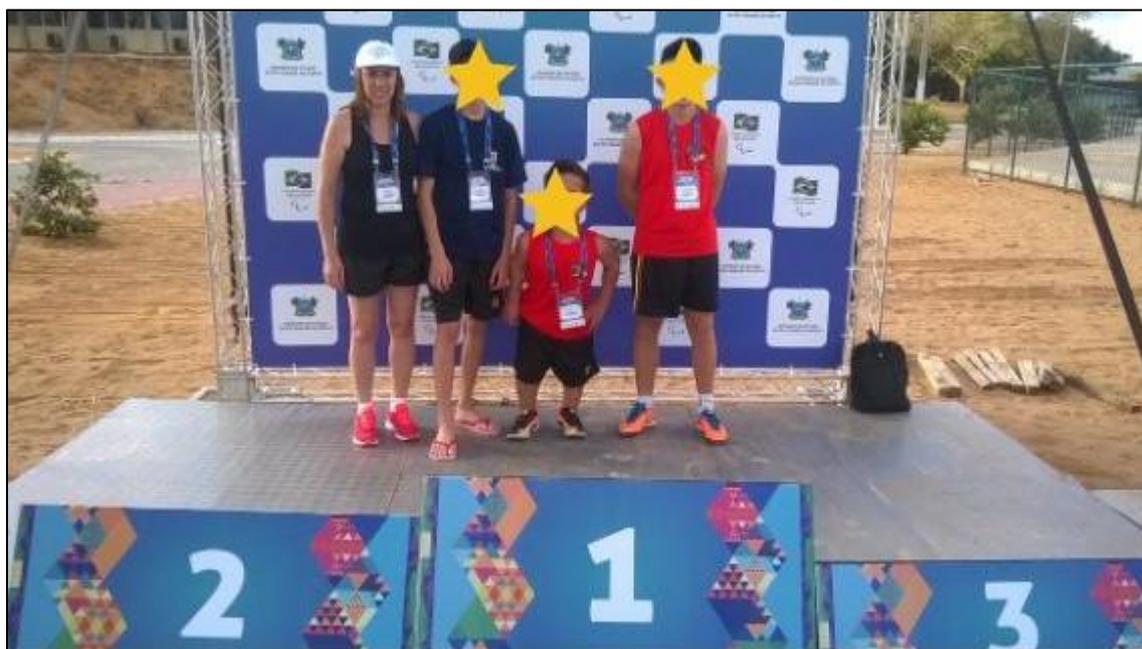
Fonte: Acervo da Autora, 2013.



Fonte: Acervo da Autora, 2013.



Fonte: Acervo da Autora, 2015.



Fonte: Acervo da Autora, 2015.

Proposta adaptada: A estratégia utilizada foi de articular um trabalho colaborativo com o professor de Educação Física tendo como diagnóstico que os estudantes com deficiência não participavam das aulas práticas. A partir disso conversamos e pesquisamos sobre as modalidades paradesportivas e iniciamos um projeto piloto com enfoque no atletismo principalmente na corrida de 100m, salto em distância e Bocha Adaptada. No início o projeto era desenvolvido no horário de contraturno. Tivemos conhecimento de um campeonato estadual - PARACERGS e conseguimos autorização da Secretaria de Educação, escola e família para os estudantes participarem. Todos tiveram uma boa participação e colocação, o que os fez continuarem a competirem por 3 anos e serem convocados para integrarem a Delegação Gaúcha de Paradesporto nas Paralimpíadas de Natal no ano de 2015. Todos tiveram boa classificação e receberam bolsa-atleta que custearam seus deslocamentos para locais de treinos em pistas oficiais da cidade. Com o protagonismo destes estudantes a Secretaria de Esporte tem na sua organização anual as Olimpíadas Escolares e as Paralimpíadas Escolares.

IV. Devolutiva para as famílias

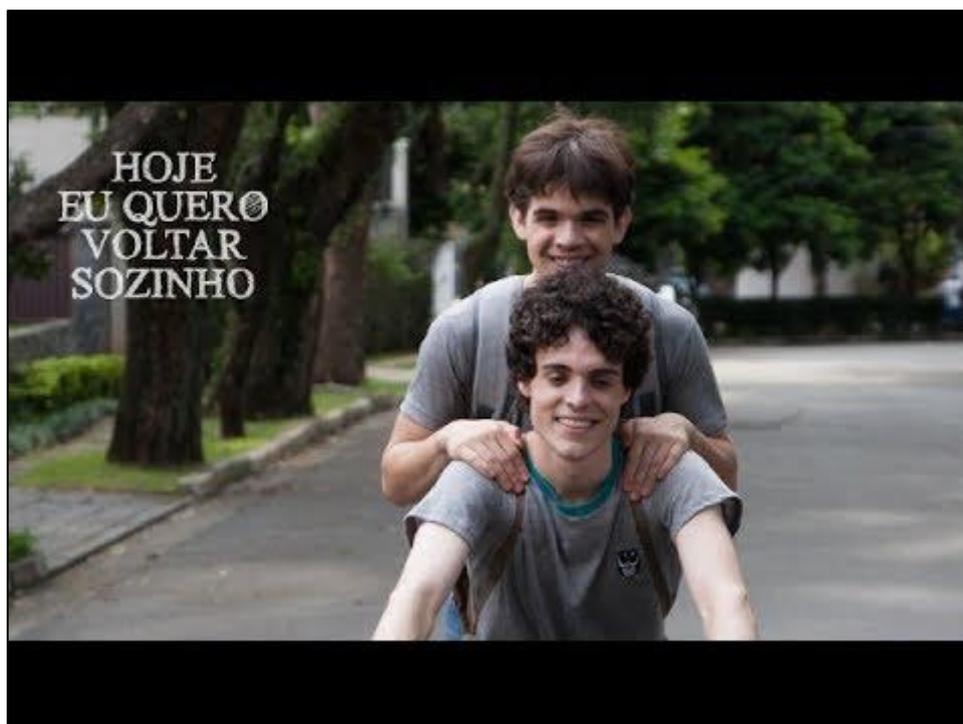
A devolutiva para a família com todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem do estudante é um aspecto muito significativo para a trajetória e o desenvolvimento dos estudantes. Como muitos estudos e pesquisas apontam que os primeiros profissionais que se aproximam das crianças com deficiência são os especialistas clínicos e muitas vezes com um diagnóstico que não traduz as perspectivas em relação ao desenvolvimento da aprendizagem devido a singularidade e individualidade de cada caso. A devolutiva como um momento de encontro entre os profissionais da escola e a família com o portfólio do estudante torna-se uma potente estratégia.



Fonte: Acervo da Autora, 2016.

V. Sugestões de filmes e documentários

Hoje eu quero voltar sozinho (BRASIL, 2014) · Romance/Drama · 1h 36m

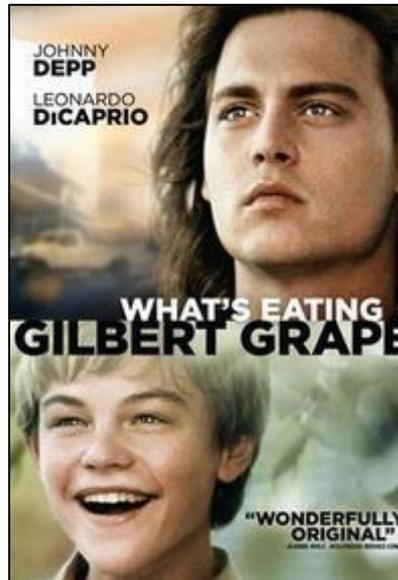


Baseado em um curta-metragem, “Hoje eu quero voltar sozinho” é um filme brasileiro. Em sua história, conhecemos Leo, um garoto cego que no auge da sua adolescência está em busca de liberdade e de seu primeiro beijo. Duas coisas que parecem caminhar na mesma direção quando ele conhece Gabriel, um menino novo da escola.

O filho eterno (BRASIL, 2016) · Drama · 1h 22m

Filme brasileiro, “O Filho Eterno” é baseado em um livro homônimo. A produção segue os passos de um escritor que vê sua vida mudar quando seu filho nasce com Síndrome de Down. A partir daí dá-se início a uma longa jornada para que o homem entenda e aceite a condição do garoto, entendendo seu papel para ajudá-lo.

Gilbert Grape- Aprendiz de Sonhador (EUA, 1993) Drama/Romance
• 1h 58m



Gilbert Grape (Johnny Depp) é um adolescente que, desde a morte do pai, é o responsável por sustentar a família. Sua mãe Bonnie (Darlene Cates) sofre de obesidade mórbida desde que entrou em depressão, após o suicídio do marido, o que faz com que o caçula Arnie (Leonardo DiCaprio), com autismo, fique sob os cuidados de Grape. Há ainda duas irmãs, Amy (Laura Harrington) e Ellen (Mary Kate Schellhardt), que estão sempre ocupadas na cozinha. A vida em família é repleta de carinho e proteção, apesar das dificuldades enfrentadas. Até que Grape se apaixona por Betty (Mary Steenburgen), uma dona de casa casada.

Milagre na cela 7 (Turquia, 2019) Drama · 2h 12m



Memo, um pastor de ovelhas com deficiência mental, vive com sua filha e avó em uma vila na costa turca do mar Egeu. Um dia, sua vida é virada de cabeça para baixo quando a filha do comandante morre e Memo é acusado do assassinato e condenado à morte.

Uma Lição de Amor (EUA, 2001) Drama/Melodrama · 2h 12m



Penn vive Sam Dawson, um homem com deficiência mental que conta com a ajuda de amigos para criar sua filha. Porém, aos sete anos ela começa a ultrapassar a idade mental do pai e isso chama a atenção de uma assistente social que quer tirar a garota do pai.

O Milagre de Anne Sullivan (EUA, 1962 versão original e relançado em 2000) - Drama - 1h46m



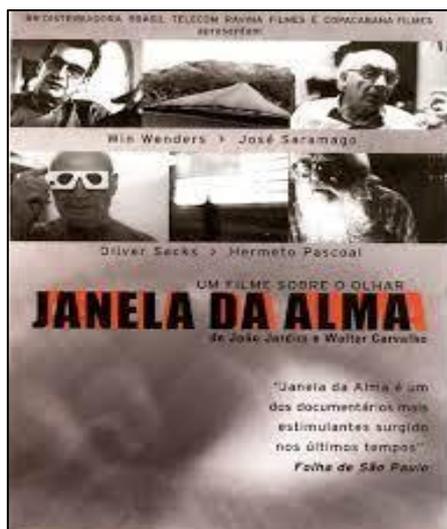
O filme conta a história de uma professora de 20 anos de idade, Anne Sullivan, que conhece Helen Keller, uma garota com 7 anos, cega e surda. Anne aproxima-se de Helen através do toque e tenta fazer com que ela venha a se adaptar e entender o mundo e as coisas que a cercam, apesar de sua cegueira e surdez.

Extraordinário (EUA, 2017) - Drama / Família - 1h 51m



Auggie Pullman (Jacob Tremblay) é um garoto que nasceu com uma deformação facial, o que fez com que passasse por 27 cirurgias plásticas. Aos 10 anos, ele pela primeira vez frequentará uma escola regular, como qualquer outra criança. Lá, precisa lidar com a sensação constante de ser sempre observado e avaliado por todos à sua volta.

Janela da alma (Brasil, 2001) Documentário - 73 m



Dezenove pessoas com diferentes graus de deficiência visual, da miopia discreta à cegueira total, falam como se veem, como veem os outros e como percebem o mundo.

Cordas (Espanha, 2014) Animação - Drama - Família - 10m



O filme narra a amizade entre Maria, uma garotinha muito especial, e Nicolás, seu novo colega de classe, que sofre de paralisia cerebral. A pequena, vendo algumas das impossibilidades do amigo, não desiste e faz de tudo para que ele se divirta e consiga brincar. Reconfigurando e recriando jogos e atividades, Maria celebra a vida do colega, aprende ao passo que ensina e emociona a todos – inclusive os espectadores -, com as possibilidades do sonho e de uma amizade verdadeira. Ao final, uma surpresa especial, que lembra a todos da importância do educar e da relação que se estabelece no ensino e aprendizagem.

Documentário DIVERSA educação inclusiva

https://www.youtube.com/watch?v=RVgl-HOPFtc&ab_channel=P%C3%B3sGradua%C3%A7%C3%A3oemDoc%C3%AAncia

Sementes de minha inclusão - Um Documentário de Emílio Figueira

https://www.youtube.com/watch?v=6PILogQWiWU&ab_channel=EmilioFigueira

Do luto à luta - Síndrome de

Down https://www.youtube.com/watch?v=VxSB3r4Xm0w&ab_channel=IvanFilmes

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 09 jun. 2021.

_____. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 09 jun 2021.

_____. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2009**. Institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 19 jun.2021.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 11 jun. 2021.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 13 jun.2021.

CAPELLINI, V. L. M. F., MENDES, E.G. **O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.** Educare et Educare- Revista de Educação, Cascavel, v. 2, n. 4, jul./dez. 2007, p. 113-128.

CORREIA, Gilvane Belem. **Deficiência, Conhecimento e aprendizagem:** Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147927/001000610.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 31 de Jul. 2021.

MACHADO, A. C., ALMEIDA, M. A. **Parceria no contexto escolar.** Revista Psicopedagogia, 2010; v. 27, n. 8, p. 344-51.

XAVIER, Maíra da Silva. **Acessibilidade curricular:** refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós Graduação em Educação, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17084/DIS_PPGEDUCACAO_2018_XAVIER_MAIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 27 de jul. 2021.