

# O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA INCLUSIVA BRASILEIRA: estudo exploratório nas escolas públicas em Ji-Paraná, Estado de Rondônia

Resultado de Investigação Finalizada

Eixo Temático 25: Formação de Professores e processos de Inclusão/Exclusão

Sônia Carla Gravena Cândido da Silva – IFRO<sup>1</sup>  
Carmen Tereza Velanga - UNIR<sup>2</sup>

## RESUMO

A presente pesquisa investigou o Currículo praticado nas escolas da rede pública estadual de Ji-Paraná no estado de Rondônia – Brasil, no ano de 2012, buscando identificar se os mesmos contemplam as crianças com necessidades educacionais especiais e se atendem a legislação educacional vigente em nosso país. Para tanto buscamos as contribuições de teóricos da temática e documentos legais nacionais, que apresentem importantes reflexões para construção do Currículo voltado para pessoas com deficiência inclusas na escola regular. A pesquisa tem abordagem qualitativa e do tipo bibliográfico e exploratório. Resultados indicam certo descontentamento dos professores quanto ao enfoque dado à educação especial nos currículos das escolas regulares, que não oferece maiores condições objetivas e materiais aos profissionais para referenciar suas práticas inclusivas.

**Palavras-chave:** Currículo. Inclusão. Educação Especial. Formação de Professores.

## 1 INTRODUÇÃO

A reforma educacional brasileira a partir dos anos de 1990 vem modificando a forma como a escola se organiza por meio do currículo que passa a ser escolha política e social dos sistemas de ensino e da própria escola e neste âmbito, as discussões sobre a formação de professores e a inclusão são objeto de intenso debate, o que evidencia suas contradições dentro de um sistema capitalista dividido em classes onde certos interesses, saberes, conhecimentos, valores e normas são os transmitidos ideologicamente pelas classes dominantes. Parece um discurso antigo, mas nada mais presente quando são analisados os currículos oficiais que tentam dar suporte a modelos inclusivistas que, na prática, os currículos vivenciados e os ocultos, quando vistos de perto, demonstram o quanto estão sendo excludentes a partir da organização da escola, seus espaços e da seleção e tratamento metodológico de conteúdos quando se trata da inclusão.

Sabemos que a educação trata de transmissão de conhecimentos de geração a geração, e a educação escolar ao sistematizar tais conhecimentos e saberes, colocando ênfase na cientificidade acaba por selecionar aqueles provenientes da cultura padrão, que não tem origem nas classes populares. Dito isso, queremos enfatizar a educação como ato político (Paulo Freire), que tem o papel

---

<sup>1</sup> Supervisora Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, pesquisadora integrante do GEIPEI – Grupo de Estudo Interativo e Pesquisa em Educação Inclusiva. [soniacarla22@gmail.com](mailto:soniacarla22@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica em São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Porto Velho/RO [carmenvelanga@gmail.com](mailto:carmenvelanga@gmail.com)

fundamental de desalienação e conscientização do sujeito, protagonista da sua própria história e capaz de transformá-la, por ser capaz de construí-la. Assim, o currículo expressa muitas vezes de forma desigual aquilo que, teoricamente, deveria ser “para todos”. A escola brasileira e seu modelo de gestão “democrática” tem papel social fundamental na formação de crianças, jovens e adultos, mas não é possível entender suas contradições fora do conjunto da economia, política que constituem o bojo das reformas educacionais e de uma visão crítica. No caso da reforma dos anos 1990, percebe-se que nada foi mudado a ponto de provocar transformações mais profundas na organização escolar e na formação docente, que são as bases para uma educação de qualidade, tão perseguida e necessária neste século.

Do que falamos quando tratamos de escolas inclusivas? A partir da reforma, a escola passa a seguir o discurso de escola democrática para uma sociedade democrática, com gestão administrativa, financeira e jurídica parcialmente autônoma, cujos gestores, incluindo professores, são os sujeitos que protagonizam o fracasso ou o sucesso das mesmas. A inclusão passa a ser tarefa obrigatória, prevista em leis, projetos, programas governamentais, com direito a campanhas de conscientização pública cuja finalidade é apagar um passado de exclusão. O “respeito à diferença” passa a fazer parte dos discursos oficiais subsumidos pela escola e pela sociedade em geral, porém discursos e leis, não a tornam mais eficaz, se as questões da organização curricular e da formação docente não forem resolvidas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A reforma educacional aludida inicia-se na década de 90 do século XX, sendo marco referencial o Plano Decenal de Educação (1993 a 2003), que, por sua vez, nasceu da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Certamente que outros fatos, documentos e movimentos começaram a exigir a emergência da reforma educacional brasileira. Não se ignora a presença de organismos internacionais na elaboração das propostas para a educação nacional.

Assim, o Banco Mundial tem destaque entre outras agências na apresentação de proposição que iria articular a educação nos países em desenvolvimento englobando “das macro políticas até a sala de aula” (TORRES, 1996, p.126). No entanto, a educação como campo político é também campo de contestação e embates e essa política não significou assimilação automática, pelo contrário, tem sido objeto de críticas e contestações desde sua implantação, que se efetivaria com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96).

Neste bojo se faz necessário refletir sobre o papel do Estado brasileiro no que diz respeito à reforma educacional. Atrelado a organismos internacionais dos quais dependia economicamente até certo ponto considerável, o país mal consolida o papel de “Estado do Bem Estar Social” para se burocratizar excessivamente tornando-se um estado regulador, dando lugar ao “Estado Mínimo” ao prover as necessidades básicas e constitucionais do cidadão brasileiro, mas o bastante “máximo” na função de regular, gerenciar, e assim distanciar-se de suas funções fundamentais, tornando-se claramente mantenedor do capitalismo e neoliberalismo. Não é sem razão que a sociedade civil começa a se mobilizar mais fortemente desde o fim da ditadura militar (segunda metade dos anos 1980) e na década de 90 vendo-se preterida pelo Estado que não mais se responsabiliza pelos direitos constitucionais do cidadão, passando aos setores de economia privada tais atribuições e, conseqüentemente, tornando menos viável a equalização das oportunidades das classes menos favorecidas.

No que tangencia a educação escolar, o Estado começa a ter maior controle por meio da avaliação (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ENC – Exame Nacional de Cursos), mas ao mesmo tempo passa a responsabilidade pela qualidade do ensino à escola e à sociedade civil, que é “chamada a “participar”, quando, na verdade, verifica-se o distanciamento das responsabilidades governamentais por meio da estimulação de programas como “Amigos da Escola” e outros similares”, que, em estudos e análises da área, evidenciam a fragilidade dos sistemas governamentais de manutenção à educação.

Documentos oficiais como a Constituição Brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a Declaração de Salamanca (1994), apontam e regulamentam a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas salas de aulas regulares de ensino, recomendando o ajuste das escolas às necessidades de todos os seus alunos sem discriminações. Fenômeno tratado como educação inclusiva no Brasil é atualmente um dos maiores desafios da educação, pois representa uma necessidade de reformulação nas bases estruturais da escola, em seu projeto político pedagógico, em seu Currículo, nas metodologias de ensino, nos sistemas de avaliação, na formação de seus profissionais, enfim, necessárias e urgentes mudanças que favoreçam este processo inclusivo.

O grande desafio está em oferecer um ensino de qualidade e promover estas adequações, o que implica em reformular o sistema educacional que conhecemos. Esta reformulação consiste em um processo de mudanças políticas que busquem mais investimentos na educação orientada no princípio da inclusão de todos no processo educacional. Necessário ainda um processo de transformação profissional no qual os professores tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades, ressaltando-se um engajamento profissional como um grande diferencial. Mudanças organizacionais no modelo de escola que temos também são imprescindíveis neste desafio, como a organização em séries, avaliações fechadas, práticas reducionistas e principalmente em direção ao foco deste estudo, quer seja, currículos prontos e fechados não dão abertura aos princípios da inclusão.

Segundo estudos de Hall (1997) as mudanças atuais estão marcadas por uma crise de identidades, por uma sociedade tradicional centralizada em declínio, fazendo surgir novas identidades, e uma nova sociedade marcada pelo ritmo acelerado por mudança que necessita uma interconexão das informações cada vez mais rápidas e que influenciam as transformações em todos os setores sociais. A educação como um importante setor da sociedade também assimila estas transformações e abre as escolas a todos e a todas as culturas.

Corroborando com esta ideia citamos os estudos de Silva (2011) e sua conceituação das teorias pós-críticas de Currículo, bem como as contribuições de Arroyo (2007), que apontam a necessidade dos currículos se voltarem para os sujeitos da ação educativa, o educando, para suas identidades que são múltiplas nesta concepção de sujeito pós-moderno, saberes e necessidades. Mantoan (2002) contribui significativamente para a organização das escolas numa perspectiva da inclusão, apontando principalmente a importância de se pensar em uma educação de qualidade, pois que não basta abrir as escolas regulares às matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, sem, no entanto garantir o direito de aprender estes educandos.

Segundo Silva (2011), o Currículo é “um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo”. Sob uma perspectiva pós-estruturalista do Currículo vislumbramo-lo com ênfase nos conceitos de identidade, alteridade, diferenças e subjetividades, um documento que pensa no por que privilegiar um determinado tipo de subjetividade ou identidade e não outro, visão esta que se encaixa na escola aberta a todos sem distinção, a crianças com deficiências, com dificuldades de aprendizagem, sujeitos com as mais variadas rupturas, infrequências, com a sobrevivência nem sempre garantida.

No entanto se observa a importância do preparo profissional dos professores diante da educação, assim, documento do Documento do Banco Mundial (1995) enfatiza a formação docente como capaz de superar o insucesso escolar. O documento enfatiza que a formação em serviço é a melhor opção (inclusive quanto aos custos) para alavancar o conhecimento dos professores. Diante disso, percebemos o caráter economicista e visão utilitarista atribuída à educação. Outro importante documento é atribuído à Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) ao identificar a educação à distância como a forma mais apropriada de formar os docentes: “[...] A maneira mais rápida e eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso, associados a adequado esquema de incentivos” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 259).

Parece-nos que esta indicação tem sido seguida quase à risca, ao observamos o quanto a formação continuada em serviço tem sido feita de forma aligeirada, fragmentada, sem consolidação e repercussão no cotidiano escolar. O que ocorre não somente nas formações à distância, mas, especialmente, na chamada “formação em serviço”, mais se assemelhando a uma “pseudo capacitação”, talvez algo como um mero (por pequeno e ineficaz) treinamento. Não tem sido diferente na modalidade da educação especial.

A Resolução CNE n. 02/2001, prevê para os professores que trabalham com alunos “que apresentam necessidades educacionais especiais” duas condições: capacitação ou especialização. São modelos definidos nos parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 18. Para os denominados professores capacitados: aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores [...] para trabalhar diretamente com alunos considerados deficientes. Quanto aos professores especializados são aqueles que se responsabilizam por organizar as ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos “professores capacitados”. Os especializados são aqueles que devem ter sua formação em nível superior ou em nível de especialização, como explicitado nos parágrafos 2º, e no 3º do artigo 18 da LDBEN (Brasil, 1996): “[...]I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento [...]”.

### 3 OBJETIVOS E METODOS

O objetivo principal deste estudo é investigar o Currículo praticado em escolas da rede pública estadual de ensino fundamental no município de Ji-Paraná, localizado na região centro-leste do estado de Rondônia (Região Norte do Brasil). Investigar se o currículo apontado por estas escolas contempla as crianças com NEE, se o mesmo está pautado na legislação educacional para inclusão vigente em nosso país e quais são suas reais possibilidades diante dos desafios atuais na busca da efetivação do papel social da escola. Foram selecionadas duas escolas estaduais que adotam a política da inclusão escolar expressa pela legislação em vigor.

As escolas pesquisadas fazem parte da rede pública estadual de Rondônia, que desenvolveu durante os anos de 2011 e 2012 um processo de construção do Referencial Curricular para o Ensino Fundamental e Médio com envolvimento de professores das escolas, técnicos das Coordenadorias Regionais de Educação e técnicos da SEDUC-Central RO. O referido documento traz com principal objetivo contribuir com a inclusão escolar de toda a população estudantil, propiciar condições de permanência e sucesso na escola, melhorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem, fornecer às escolas informações e orientações sobre estratégias pedagógicas atualizadas e contemplar as especificidades regionais.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, considerou-se a construção deste documento, tendo em vista que os professores de toda a rede participaram deste importante momento da educação do Estado de Rondônia, mas principalmente o projeto político pedagógico das duas escolas pesquisadas, e a matriz curricular adotada pelas mesmas.

Na pesquisa com abordagem qualitativa, ocorrida no primeiro semestre de 2012, buscamos conhecer o Currículo praticado em tais escolas, assim, foram utilizadas a coleta de dados bibliográficos e exploratórios por meio de fichamentos de leituras dos documentos que orientam a produção e implantação dos currículos nestas escolas e a produção de um vídeo, com depoimento de dois professores que atuam nestas escolas a respeito da visão que os mesmos têm sobre o Currículo praticado, se contempla as pessoas com necessidades educacionais especiais e se existem possibilidades para a educação inclusiva neste documento.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DENTRO DO CURRÍCULO E AS ESCOLAS PESQUISADAS**

Encontrar possibilidades para a educação inclusiva dentro do atual Currículo escolar brasileiro exige do educador ousadia, pois demanda um repensar de sua prática, um repensar dos currículos que não siga esta lógica hierarquizada e segmentada. Segundo Arroyo (2007, p.32), “é necessário rever a lógica que estrutura os conhecimentos, os tempos de aprendizagem, superando classificações e hierarquias por supostas capacidades desiguais de aprender”.

Porém a educação ainda carrega uma visão conservadora de que as melhores escolas são aquelas que carregam grande quantidade de conteúdos para seus alunos, forçando-os a decorar datas, nomes, números e conceitos. Assim, superar este sistema tradicional é o grande desafio da educação, recriar este modelo de forma que:

As escolas de qualidade sejam os espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendam a serem pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, por exemplo, dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar - Sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo (MANTOAN, 2006, p. 45).

As leituras realizadas para esta pesquisa apontam que todo aparato científico acerca da educação inclusiva, Currículo dentre outros importantes eixos temáticos da educação permitiram no cenário da educação no Brasil uma maior flexibilidade com relação ao rompimento de práticas mais tradicionais de ensino possibilitando repor parte de cada realidade naquilo que consideram como referencial curricular, matriz curricular, porém esta flexibilidade ainda não é suficiente para atender o aluno com necessidade educacional especial, que tem o seu próprio ritmo de aprendizado.

O Ministério da Educação, através da antiga Secretaria de Educação Especial publicou em 2003, um documento que versa sobre esta flexibilização do currículo para as necessidades específicas de cada educando. Neste documento o MEC trata estas flexibilizações como “adequações”:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes (MEC, 2003, p.34).

Na primeira escola pesquisada (A) a participante que respondeu as perguntas que deram origem ao vídeo, é professora dos anos finais do ensino fundamental, ministrando a disciplina de Matemática, a mesma trabalha há dois anos com uma aluna deficiente intelectual. O primeiro questionamento versava sobre o currículo praticado na escola, se o mesmo contemplava a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, neste ponto a professora foi enfática em dizer que o Currículo não abre espaço à inclusão desses alunos. O segundo questionamento discutia as possibilidades da aplicação deste Currículo, de práticas realmente voltadas ao desenvolvimento desses alunos. Envolvida pela sua opinião de um Currículo não voltado e apoiado a inclusão a professora disse que as possibilidades são criadas na prática diária com os próprios alunos, quando um aluno resolve ajudar o outro, a colaboração de grupos aos alunos com necessidades educacionais especiais é a grande possibilidade visualizada por esta professora.

Na segunda escola pesquisada (B), a participante entrevistada é professora dos anos iniciais do ensino fundamental, e trabalhou durante os dois últimos anos com alunos com necessidades educacionais especiais. No primeiro questionamento a professora respondeu que acredita que o Currículo de sua escola contemple a inclusão, porém ela destacou vários outros fatores que dificultam

colocar em prática este Currículo, como as condições de trabalho do professor, número de alunos por sala, falta de estrutura e materiais para um bom trabalho com esses alunos. Sobre as possibilidades encontradas na prática para realização deste Currículo a mesma relata a organização da escola e a sua formação como fatores que dificultam colocar em prática experiências e práticas pedagógicas inclusivas, dando o exemplo das avaliações e provas da escola e as externas que são práticas extremamente exclusivas dentro das escolas.

Entendemos que uma escola realmente preocupada em obter sucesso acadêmico ao invés apenas de integrar ou socializar seus alunos com deficiências, necessita refletir sobre o Currículo praticado. Precisa pensar no sujeito da ação educativa, o educando, nas suas especificidades, uma escola homogênea, com provas padrões não é capaz de nos dar respostas aos novos modelos educacionais que surgem com a sociedade pós-moderna. As opiniões dos profissionais entrevistados nos deixam bem claro o tipo de Currículo praticado. Um Currículo fechado e hierarquizado, diferente do proposto pelas teorias pós críticas do Currículo que evidencia identidades, que pensa nas diferenças.

Há um documento norteador do MEC publicado em 1998, Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares, atualizado posteriormente pelo “Saberes e Práticas da Inclusão”, como forma de oferecer as escolas um respaldo e referência ao criar o seu projeto político pedagógico, estabelecer seu Currículo implantando práticas pedagógicas inclusivas. O documento trata-se de um importante norte para a educação especial que pretenda realmente incluir, e não apenas matricular alunos:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Consideram que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações. A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização (PCN, 1998, p 23)

Os pontos citados por este documento como imprescindíveis a um projeto político pedagógico que se denomina inclusivista devem apontar para uma diversificação, flexibilização no modo de atender as necessidades individuais de cada aluno. Pensando nesta flexibilização e diversificação a escola inicia identificando as necessidades de seus alunos inclusos, ela prioriza os recursos e meios favoráveis à inclusão arquitetônica e pedagógica dos mesmos. Consequentemente deve adotar currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, organizando seu funcionamento, e possibilitando professores e serviços especializados quando necessário.

A deficiência não deve limitar o seu processo de ensino aprendizagem e sim propiciar possibilidades novas de aprendizado dentro de suas possibilidades, e esta qualidade passa por estas adequações:

O que se almeja é a busca de soluções para as necessidades específicas do aluno e, não, o fracasso na viabilização do processo de ensino-aprendizagem. As demandas escolares precisam ser ajustadas, para favorecer a inclusão do aluno. É importante observar que as adaptações focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vygotsky) e não se centralizam nas deficiências e limitações do aluno, como tradicionalmente ocorria (PCN, 1998, p.38).

Durante a pesquisa um importante instrumento a ser estudado por meio da análise documental foi o projeto político pedagógico e o referencial curricular adotado (formal) e o praticado (experenciado) pelas duas escolas da pesquisa. Porém a percepção dos educadores foi destacada através de suas falas na gravação do vídeo, o que contribuiu muito para o entendimento da realidade vivenciada nestas escolas com a educação especial e o Currículo numa escola inclusiva.

O documento que norteia o atendimento educacional especializado através das Salas de Recursos Multifuncional nas Escolas Regulares que atendem as crianças com necessidades educacionais especiais, é a Portaria 1281/2010 GAB/SEDUC (Secretaria de Estado da Educação de Rondônia). Esta portaria afirma que este atendimento deve estar previsto no Projeto Político Pedagógico, e implementado em suas necessidades específicas. Nas duas escolas, a pesquisa aponta que os PPP trazem em um capítulo que versa sobre a dimensão pedagógica a caracterização do atendimento educacional especializado por meio da sala de recursos que as mesmas possuem e o fazem de modo a indicar uma adequação curricular para estes alunos quando necessário; esta adequação e flexibilização também é indicada no Referencial Curricular do Estado de Rondônia (2013), documento que norteia a construção dos planos de cursos e a prática do educador no dia a dia da sala de aula.

Questionamos as professoras acerca de situação vivenciada por elas nos últimos anos que demonstrasse a inclusão do aluno com deficiência através de uma adequação do Currículo. A professora da escola A lembra-se de um projeto sobre “cidadania” trabalhado na escola, onde as regras de trânsito foram demonstradas por meio de jogo denominado “trilha viva”, no qual os alunos eram as peças do jogo e aprendiam sobre o trânsito brincando. Nesta ocasião a aluna com paralisia cerebral, cadeirante com prejuízo total de comunicação verbal, participou ativamente da brincadeira, sendo auxiliada pelos colegas. A professora relatou que sempre que jogos de tabuleiros são levados à sala, ela lembra-se deste dia e pede para jogar o dado. Na opinião de professora o material didático utilizado (trilha) adaptou uma situação pedagógica (regras de trânsito) para uma aluna com deficiência. Na oportunidade o objetivo traçado para a turma era o de conhecer as principais regras de trânsito, e o objetivo de ensino para a aluna, por meio do seu plano individualizado, era a interação da mesma em uma atividade da sala.

Houve neste caso uma adequação na organização do material, do espaço e do objetivo que não poderia ser o mesmo a todas as crianças. De acordo com MEC (2003), p.35 esta adequação de procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem “são importantes como medidas preventivas levando o aluno a aprender os conteúdos curriculares de maneira mais ajustada às suas condições individuais”.

A professora da Escola B, relata que as principais situações para destacar são a socialização e integração dos alunos que ajudam muito a aluna com deficiência incluída na sala regular, e que as flexibilizações só são possíveis no dia a dia, pois as avaliações externas não fazem esta adequação.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O sucesso e permanência na escola estão diretamente ligados a políticas públicas educacionais que contemplem um ensino de qualidade capaz de formar o cidadão de direitos com autonomia, competência técnica, humana e política e, ao mesmo tempo, à resistência advinda da conscientização política, sempre que se erguerem vozes contra a opressão, a má versação do dinheiro público, à corrupção, ao não atendimento dos objetivos educacionais previstos a partir da Constituição Federal (1988). Também se relacionam ao Currículo visto como documento que se constrói coletivamente, norteado por legislações específicas, mas com ampla margem de adequações ao meio social e às necessidades dos sujeitos, que orienta o planejamento das ações pedagógicas dos educadores e da escola como um todo e carrega a identidade de uma instituição, sua organização, contendo as atividades e a toda operacionalização que ocorre na ambiente escolar.

A pesquisa demonstrou que é vasta a bibliografia na temática da educação especial e como o Currículo pode atender a escola inclusiva. As escolas pesquisadas desenvolvem um Projeto Político Pedagógico pautado na Legislação vigente no Estado para operacionalização do Atendimento Educacional Especializado, porém pouco tem se aprofundado nas questões do documento de Adequação Curricular proposto pelo Ministério da Educação. As experiências relatadas pelas professoras demonstram experiências que deram certo na atual organização da escola, porém ainda não estão indicadas em seus documentos norteadores. Também demonstram necessidades urgentes de reforma no sistema para ampliar ainda mais estas experiências positivas em inclusão, pois que as adequações precisam acontecer em toda estrutura educacional.

Não resta dúvida que a formação desses profissionais que atuam junto ao aluno com deficiência é precária, fragmentada e não direcionada para a especialização de forma profícua. No âmbito da pesquisa já se percebe, por parte dos professores, um sentimento de frustração diante das políticas públicas educacionais voltadas para a formação continuada, e um reclamo na urgência de que tais políticas se transformem em programas mais duradouros e voltados à realidade da escola inclusiva. Outro ponto destacado se trata das adequações curriculares que não são realizadas de fato e sequer são conhecidas na íntegra por gestores e professores, sendo, por outro lado, pouco cobradas e ou orientadas pelo sistema de ensino local.

Assim, a precarização do trabalho docente está evidenciada na formação inicial e continuada dos professores que trabalham nas escolas inclusivas agindo diretamente junto aos alunos considerado deficientes, não há política de valorização do magistério no Estado que atenda às necessidades de formação e carreira profissional. Evidencia-se também na estrutura física das próprias escolas, que timidamente se “adequam” às leis de acessibilidade arquitetônica. Tampouco os espaços escolares (quadras, salas de vídeo, informática, de leitura entre outros) são pensados no sentido da inclusão do deficiente em amplo aspecto. Quanto ao currículo, continua a omitir a diferença, a diversidade, ainda que atenda em seus documentos oficiais, como o Projeto Pedagógico Curricular (ou PPP), parcialmente, uma perspectiva inclusivista. Conclui-se por aprofundamentos de estudos especialmente sobre as contribuições de um Currículo na perspectiva pós-crítica, fundamentado na não neutralidade política, na consciência crítica dos sujeitos que protagonizam a ação educativa, no respeito à diferença, na voz dos sujeitos e na perspectiva de inclusão que não seja mera integração, agrupamento, mas que contemple a acessibilidade nos seus diversos sentidos, especialmente o atitudinal.

## 6 BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre Currículo: educandos e educadores - seus direitos e o Currículo.** Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BANCO MUNDIAL. Departamento de Educación y Políticas Sociales. **Prioridades y estrategias para la educación.** Estudio Sectorial del Banco Mundial. Washington, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: SEESP/MEC ; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2003

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira.** Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.



DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

RONDONIA. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular de Rondônia**. Porto Velho, 2013.

SILVA, Tomaz T. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do Currículo**; 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lílian de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.