

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIURNO**

MARILIA SALLES BASTOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS**

Santa Maria, RS, 2017

Marilia Salles Bastos

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
NARRATIVAS DE PROFESSORAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Educação Especial Licenciatura Plena Diurno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes

**Santa Maria, RS
2017**

Marília Salles Bastos

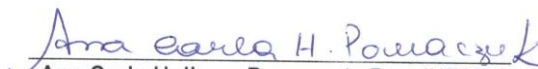
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
NARRATIVAS DE PROFESSORAS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Educação
Especial Licenciatura Plena Diurno, da
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS) como requisito parcial para
obtenção de grau de Licenciada em
Educação Especial.

Aprovado em 14 de dezembro de 2017:



Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM)

Tásia Fernanda Wisch, Ms. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

RESUMO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS

AUTOR: Marília Salles Bastos

ORIENTADOR: Profa. Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes

Esta pesquisa surge de inquietações acerca das políticas da educação especial que vem desafiando o contexto escolar. Em especial, na nossa investigação, tratamos sobre as concepções e práticas pedagógicas que estão sendo construídas em meio às mudanças na educação. Nosso objetivo geral foi compreender as concepções que compõem as práticas pedagógicas consideradas “práticas de adaptação curricular” desenvolvidas no contexto da educação inclusiva. Como objetivos específicos buscamos conhecer as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação inclusiva. A metodologia caracteriza-se como pesquisa qualitativa de abordagem narrativa sociocultural, e para a coleta dos dados utilizamos a entrevista narrativa semiestruturada. As colaboradoras foram três professoras dos anos iniciais e uma educadora especial de uma escola da rede municipal de ensino, de Santa Maria - RS. Nossa escrita fundamenta-se, além dos documentos legais, nos estudos de Bolzan (2002), Beyer (2008), Michels et al (2010), Carvalho (2013), Libâneo (2013), Ball et al. (2016), entre outros. Com esta investigação, entendemos que apesar dos desafios, das dúvidas, angústias, “erros” e “acertos”, tentativas, expectativas... entre o grupo de professoras, nos parece que há uma “sintonia” profissional, na busca de fazer e ser o mais correspondente possível para/no contexto da educação inclusiva. Ora produzindo a educação especial como elemento fundamental na reconfiguração da escola – articulação de práticas – o que parece estar mais firmado, ora produzindo a educação especial como um possível adendo, que propõe a aproximação de práticas pedagógicas, por algumas professoras, por meio das adaptações curriculares.

Palavras-chave: Educação Especial. Práticas Pedagógicas. Adaptações Curriculares. Concepções de Professoras.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION: TEACHERS' NARRATIVES

AUTHOR: Marilia Salles Bastos

ADVISOR: Professor Eliana da Costa Pereira de Menezes

This research emerges from concerns about our Special Education policies that are challenging the school context. In particular, in our investigation, we deal about the conceptions and pedagogical practices that are being built amid changes in the educational field. The general objective was understanding the conceptions that compose the pedagogical practices considered "practices of curriculum adaptation" developed in the context of inclusive education. As specific objectives, we sought to know the conceptions that vases the pedagogical practices developed at school and identify the pedagogical practices developed in the context of inclusive education. The methodology is characterized by qualitative research in a sociocultural narrative approach, and for the data collection it was used the semi structured narrative interviews. The collaborators were three teachers from the initial years and a special educator from a school in the municipal education system from Santa Maria – RS. Our writing is based, beyond the legal papers, on the studies of Bolzan (2002), Beyer (2008), Michels et al (2010), Carvalho (2013), Libâneo (2013), Ball et al. (2016), among others. With this investigation we understand that besides the challenges, doubts, anguish, "mistakes" and "successes", attempts, expectations ... in the group of teachers, it seems that there is a professional "tuning", in the search for doing and being the most correspondent as possible in the context of inclusive education. Sometimes, it is by producing special education as a fundamental element in the school reconfiguration – practice articulation -, which seems to be more consolidated, sometimes it is by producing special education as a possible addendum, which proposed the approximation of pedagogical practices by some teachers through curriculum adaptations.

Key-words: Special Education. Pedagogical Practices. Curriculum Adaptation. Teacher's Conceptions.

AS INQUIETAÇÕES QUE ME TROUXERAM AQUI...

Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
(Raul Seixas)

A menina curiosa, prestativa, afetuosa e sentimental... a menina que passou sua infância no campo e na cidade, que entre tantas brincadeiras, o giz e o apagador, o quadro negro e os cadernos, eram seus objetos preferidos. Como um sonho e uma “certeza” desde a infância, o ser professora se tornou realidade. Ao terminar o ensino fundamental no ano de 2006, vai para o Magistério e acaba não finalizando, pois no terceiro ano do curso é aprovada pelo PEIES para o curso de Pedagogia na UFSM¹ (2010). Em 2013 integra o Grupo de Pesquisa GPFOPE² como bolsista de iniciação científica, e lá permanece até o momento. E é com as emergentes mudanças no contexto educacional que a pedagoga busca o curso de Educação Especial em 2014.

Assim, esta pesquisa emergiu das inquietações que foram surgindo durante minha trajetória acadêmica, como estudante e pesquisadora - no curso de Pedagogia e no curso de Educação Especial. Com a implementação de políticas³ na/da educação especial, as escolas precisaram reorganizar tanto suas estruturas, como também o trabalho desenvolvido com os estudantes, buscando atender as necessidades de todos os que fazem parte da instituição. Em 2008, surge a PNEEPEI indicando mudanças na educação especial, e a sua função passa a ser de

[...] apoiar, suplementar e complementar, deixando de valer a função de substituição da educação comum para as crianças e jovens na faixa etária obrigatória em termos de escolarização. Com isso, do ponto de vista curricular, o *lócus* preferencial do atendimento educacional especializado passa a ser a sala de recursos multifuncional (MICHELS et al., 2010, p. 05)

Segundo a PNEEPEI, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (p. 16). As atividades desenvolvidas diferenciam-se

¹ Universidade Federal de Santa Maria

² Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior, liderado pela professora Dra. Doris Pires Vargas Bolzan, no Centro de Educação da UFSM.

³ Como exemplos podemos citar a LDBEN (1996) e a PNEEPEI (2008).

daquelas realizadas em sala de aula comum, não as substituindo, com vistas à autonomia e independência dos estudantes (BRASIL, 2008).

Este documento ainda afirma que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, e assim, podemos entender uma “[...] indicação da necessidade de articulação a ser estabelecida entre o trabalho pedagógico realizado na classe comum pela professora regente e o trabalho pedagógico especializado desenvolvido na sala de recursos multifuncionais” (MICHELS et al., 2010, p. 06).

Então, o educador especial ganha um papel importante como mediador do processo de ensino e aprendizagem das crianças por meio do AEE, desenvolvendo trabalhos com os estudantes na sala de recursos, auxiliando os professores da escola nos seus planejamentos de aula, e também no planejamento da escola como um todo.

Essas orientações são observadas no Decreto 7611/2011, que discorre:

§ 2º 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. Art. 3º São 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).

Nesse contexto uma das ações que surgem como possibilidade são as adaptações curriculares. E é com base nas minhas vivências nas escolas, a partir de atividades desenvolvidas pelas disciplinas e de práticas de estágio durante o curso de Educação Especial, as adaptações curriculares passaram a me incomodar. Assim, percebo que essa “adaptação” é um desafio para o professor da sala de aula: “O que eu faço com o aluno incluído?” E eu, como professora pedagoga ainda acrescento: O que é fazer adaptações curriculares?, Como fazer adaptações? O que são adaptações? Como o professor as significa?

Nessa busca pela compreensão do conceito de adaptações curriculares acabamos entendendo-as como estratégias, recursos e metodologias que o professor busca para que o estudante da educação especial possa participar, se

desenvolver e aprender junto aos demais, da turma e da escola. Este termo foi abordado até meados do ano de 2008, logo foi utilizado o termo flexibilização do currículo. Podemos observar esse movimento a partir do quadro que segue, o qual originou-se da busca em documentos legais sobre o conceito de adaptações curriculares:

Adaptações curriculares	
Uma retomada do conceito em documentos legais e de apoio às escolas	
Material	O que diz?
LDBEN 9394/96	Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...].
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/2001	4.1 – Na organização das classes comuns, faz-se necessário prover: [...] c) flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória [...] (pág. 47)
Saberes e práticas da inclusão/2003 *Este documento especifica diferentes tipos de adequações curriculares	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 torna-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 fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (pág. 34).
Práticas em Educação Especial e	A terminologia adaptação, pode ser interpretada como flexibilização, uma vez que pressupõe a existência de

<p>Inclusiva/2008</p> <p>*Também cita o conceito utilizado no documento “Saberes e práticas da inclusão/2003”</p>	<p>alterações e/ou modificações no processo educacional, essencialmente no âmbito curricular (pág. 10).</p>
<p>PNEEPEI/2008</p>	<p>Este documento não possui indicações sobre adaptações curriculares</p>

Quadro 1 – Conceitos sobre adaptações curriculares. Fonte: autoria própria

O que nos chamou a atenção foi a PNEEPEI (2008), que por ser um documento orientador para as escolas, não discorre sobre a organização das práticas pedagógicas, ele faz um apanhado geral acerca da educação especial como modalidade de ensino, dos estudantes, do AEE e dos profissionais.

Assim, com essa busca entendemos que é possível olhar para essa proposição a partir de pelo menos dois pontos. Um deles é compreender a educação especial como um adendo à escola, e assim, considerar a adaptação curricular como uma aproximação de práticas, e o outro é compreender a educação inclusiva como uma reconfiguração da escola, e então fazer uma articulação de práticas. Para complementar esse ponto de discussão, trazemos a Resolução nº 04/2009 que considera ser recursos de acessibilidade os que

[...] asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, p. 01).

Neste sentido, chamamos a atenção para a aposta de uma educação escolar com melhor qualidade, tendo como base a produção de materiais e aquisição de equipamentos. Para Michels et al. (2010), essa preocupação é fundamental, “[...] contudo, a articulação do trabalho pedagógico entre profissionais com formações diferentes e que poderiam atender ao objetivo de a educação especial ser de fato complementar ou suplementar estaria secundarizada (p.07).

Estas autoras também discorrem que a organização do trabalho pedagógico da educação especial desenvolvido na educação básica, ampara-se em duas

premissas que se complementam: a defesa de uma abordagem educacional de atendimento que “[...] apóia-se na concepção das ‘necessidades educacionais especiais’⁴ para se contrapor ao modelo médico-psicológico de atendimento aos alunos da educação especial [...]”; e a crítica à homogeneização da escola do ensino regular, que “[...] completa a primeira e defende o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos ao contrapor-se à homogeneização pretendida pelas escolas do ensino regular” (p. 04).

Ainda, os “[...] ‘serviços’⁵ pedagógicos, os locais de atendimento, as funções da educação especial na educação básica e as propostas de flexibilização e adaptação curriculares” (MICHELS et al., 2010, p. 04), são outros pontos que atravessam a discussão acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Já podemos dizer que uma preocupação que possuímos com relação a proposta da educação inclusiva é que, muitas vezes, as escolas que trabalham nesta perspectiva, se desafiam a adequar-se ligeiramente a uma “realidade pedagógica que ainda não possuem e com a qual ainda não estão familiarizadas. A comunidade escolar [...] é chamada a envolver-se em um projeto pedagógico que desconhece e no qual se sente despreparada para desempenhar seu papel” (BEYER In: FREITAS, 2008, p. 86).

Nesse contexto, apresentamos o problema de pesquisa desta investigação: quais concepções constituem as práticas de “adaptação curricular” da escola a partir da perspectiva da educação inclusiva? A partir deste questionamento, nosso objetivo geral foi compreender as concepções que compõem as práticas pedagógicas consideradas “práticas de adaptação curricular” desenvolvidas no contexto da educação inclusiva. Como objetivos específicos buscamos conhecer as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação inclusiva.

⁴ Grifo das autoras.

⁵ Grifo das autoras.

O CAMINHO QUE PERCORREMOS...

Nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de abordagem narrativa sociocultural⁶, a qual implica na compreensão do processo de transformação dos sujeitos, levando em conta as suas experiências e vivências, seu contexto, seu ambiente e sua história (BOLZAN, 2002). É a partir de uma entrevista narrativa semiestruturada que ouvimos os sujeitos da pesquisa.

No contexto escolar, a pesquisa qualitativa tem como característica olhar para o sujeito, com o objetivo de “[...] investigar opiniões, percepções, representações, emoções e sentimentos de professores, alunos, gestores escolares, pais de alunos, sobre um determinado tema ou questão” (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 35).

Na abordagem sociocultural, compreendemos que a entrevista narrativa semiestruturada acontece a partir de uma conversa, nos oferecendo respostas pautadas no diálogo e na construção de ideias e não, simplesmente na troca entre perguntas e respostas (ROSSETO et al., 2014). Assim, é através da narrativa que as pessoas lembram sobre sua trajetória pessoal, social e profissional, e a partir das suas experiências e vivências encontram possíveis explicações para os acontecimentos (JOVCHELOVITCH e BAUER 2002).

Desse modo, as vozes nos levam a compreender o sujeito, o que ele “[...] está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos nossos pensamentos, através das nossas vozes” (BOLZAN, 2002, p. 72). Por isso, ao fazermos a análise dos achados, interpretamos e explicamos as narrativas, buscando considerar a bagagem histórica que constitui cada sujeito.

Nosso contexto de pesquisa foi a E. M. E. F. L. M. B., localizada no bairro Camobi, em Santa Maria –RS, a qual desenvolve o seu trabalho com em média, 250 estudantes, do Pré-B até 9º ano, durante os turnos manhã e tarde. Destes, quatro possuem acompanhamento pelo AEE – um no 1º ano, um no 3º ano, um no 4º ano e um no 6º ano.

⁶ A abordagem narrativa sociocultural vem sendo estudada e construída pelo Grupo de Pesquisa GPFOPE, sob coordenação da professora Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan no Centro de Educação, da UFSM. Esta abordagem fundamenta-se nos estudos de Vygotski (1995, 2003, 2007), Bakhtin (1986); Connelly e Clandinin (1995), Freitas (1994, 1996, 1998); Goldemberg (2003) e Bolzan (2002, 2006, 2008, 2010, 2013, 2014, 2015, 2016).

A equipe de trabalho⁷ é composta por uma equipe de direção, coordenadoras pedagógicas (anos iniciais e anos finais), secretária, um grupo de professores, funcionários para serviços gerais e uma educadora especial.

A estrutura possui um prédio térreo e outro com dois andares, com salas de aula, 01 biblioteca, uma sala de direção, uma secretaria, uma sala dos professores, uma sala de informática, uma sala de recursos multifuncionais, uma cozinha, uma área de circulação coberta com banheiros masculinos e femininos destinados aos estudantes, uma quadra de esportes sem cobertura e pracinha de brinquedos.

A escola entende que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tem como objetivo promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; participação da família e da comunidade; acessibilidade nos mobiliários, transportes e comunicações, assim como também a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (PPP, 2013).

Assim, a escola apresenta o AEE, o qual é oferecido desde o ano de 2013, com a função de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento na sua aprendizagem (PPP, 2013).

Para compreender as concepções e as práticas de adaptações curriculares em uma escola municipal, realizamos as entrevistas com três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 3º e 4º ano) e a educadora especial⁸.

A professora Cecília tem 33 anos, é professora do 1º ano. Licenciada em Pedagogia, possui Especialização, Mestrado e Doutorado. É concursada do município, atua há 10 anos, sendo dois deles no ensino superior como professora substituta. Atualmente tem 20h no município. Antônia tem 57 anos e é professora do 3º ano. É formada em Estudos Sociais e História e atua há 33 anos. É celetista de 20h e possui mais 20h de suplementação no município. A professora Renata tem 29

⁷ Estas informações foram constatadas a partir dos momentos em que estive na escola, realizando minhas atividades do estágio e desta pesquisa.

⁸ As professoras estão identificadas com pseudônimo.

anos e trabalha com o 4º ano. Tem licenciatura em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia. Atua há 02 anos na mesma escola, é concursada de 20 horas.

Francisca é a educadora especial da escola, ela tem 51 anos. É formada em Educação Especial, possui Especialização em Psicopedagogia e uma Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Atua há 26 anos no município, atualmente é concursada de 40 horas e trabalha em duas escolas.

O ESPAÇO E LUGAR QUE SUSTENTAM A NOSSA CONVERSA: AS VOZES QUE EMERGIRAM DA/NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando o segundo sol chegar
Para realinhar as órbitas dos planetas
Derrubando com assombro exemplar
O que os astrônomos diriam se tratar
De um outro cometa
(Cássia Eller)

Como já apresentada, nossa inquietação se baseou na discussão sobre as adaptações curriculares – uma curiosidade que as vivências nas escolas como pedagoga, instigaram.

Ao realizarmos as entrevistas precisamos reelaborar nosso caminho de investigação, pois as narrativas nos mostraram que além de adaptações curriculares, precisávamos olhar também para a escola como um todo, que concepções a constituem e com essa base, como são planejadas e desenvolvidas as práticas pedagógicas e as ações que envolvem todos os estudantes na escola. Neste sentido, carecemos de compreender o currículo que se constrói em uma instituição que se organiza na perspectiva da educação inclusiva, se este é organizado e se movimenta com todos os estudantes ou se são os estudantes que precisam se adaptar ao currículo da escola.

Desse modo, retornamos ao conceito de adaptações curriculares, e para exemplificar, trazemos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que diz:

Na organização das classes comuns, faz-se necessário prover: [...] c) flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais

especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória [...] (BRASIL, 2001, p. 47).

A partir desta busca, entendemos que os próprios documentos deixam subentendido a ideia de que a educação especial possui as adaptações como um meio de trabalho, e assim, a educação especial pode se tornar um adendo na escola, a partir da qual as adaptações curriculares surgem para aproximar práticas pedagógicas paralelas. Por outro lado, ao nos debruçarmos nas discussões sobre currículo na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial torna-se parte de uma organização, convidando a escola a repensar, ressignificar, se reconfigurar, e assim, articular práticas pedagógicas.

Segundo a PNEEPEI, a educação especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, desenvolve o atendimento educacional especializado, oferece serviços e recursos e orienta os estudantes e professores das turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). Sobre isso, Carvalho (2013) nos chama a atenção para refletir acerca da educação especial como uma modalidade de educação, para ela parece

[...] mais pertinente entendê-la como processo, pois, na condição de modalidade, faz supor, equivocadamente, um modo diferente de ser, numa abordagem substantiva e que pode alimentar a duplicidade existente: educação regular e Educação Especial, numa visão bipolar geradora de sistemas de atendimento educacional escolar fragmentados (p. 67).

Assim, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, pois adentrando na concepção de educação inclusiva, a mesma autora alerta que “[...] a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades [...]” (p.111), seja em sala de aula como da escola como um todo, do processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, ao olharmos para o nosso contexto de pesquisa, a partir da atividade de interpretação dos nossos dados - entrevistas com as professoras - organizamos a nossa discussão em duas dimensões categoriais: **concepções da/na educação inclusiva e organização pedagógica da escola.**

Na dimensão **concepções da/na educação inclusiva** as professoras narram, a partir das suas experiências e vivências, ideias sobre a inclusão escolar e

a partir deste desafio, o que elas pensam sobre as adaptações curriculares, as quais implicam no trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição e especialmente, pelas professoras em sala de aula e sala de recursos. Assim, nessa dimensão surgem como elementos categoriais a **inclusão escolar** e as **adaptações curriculares**.

As narrativas que seguem nos fizeram refletir sobre a ideia de **inclusão escolar**, por um lado olhada como um dos melhores momentos vividos na educação, por outro, como um desafio para as professoras, as quais se sentem “inseguras” ao desenvolver um trabalho que envolva todos os alunos da turma.

O excerto a seguir nos provoca a pensar sobre a inclusão escolar, no sentido de ser um dos momentos mais interessante vividos na educação:

[...] eu tenho muito tempo de atuação na educação especial. Eu acho que é um dos melhores momentos que a gente vive [...] a gente já passou por [...] muitas formas de ver esse processo de inclusão. [...] um período que a gente achava que as classes especiais eram importantes porque na época se acreditava que era, e que bom que com o tempo a gente foi percebendo que não era por aí [...]. Já passou daquele período que a gente também viveu, de fazer o convencimento na própria escola, embora ainda existam pessoas com resistência, [...]. [...] esse processo avançou tanto que ele está se naturalizando, e eu acho que isso é o mais importante de tudo, [...] quando não se questiona mais que venha um aluno com deficiência fazer a matrícula [...]. [...] a gente começa a rever a nossa concepção, de vida, de mundo, de aprendizagem, de escola, que lugar é esse que [...] eu vou definir se ele pode ou não pode participar? Eu acho que todos podem participar, e muita coisa se aprende, tanto o aluno com deficiência quanto o aluno sem deficiência, nessa convivência, nessa relação, nessa troca, a gente vê isso acontecer, quando tu permites que isso aconteça tu consegues ver [...] eu sou radicalmente convicta de que a inclusão é para todos sim, de qualquer forma. [...] mais uma parte desse processo de inclusão que a gente tem que avançar. A parte de estar na escola não só para socialização, que eu acho um horror quando dizem isso: “*está para socializar*”, eu digo: “*estão para muitas coisas, muitas coisas, ninguém está num lugar apenas para socializar, muito menos em uma escola*”. [...] a questão de conteúdo, de avaliação, de aprendizagem formal, eu acho que nesse ponto sim, a gente tem muito que caminhar ainda, mas a minha perspectiva sempre é boa, sempre é boa, desde que os alunos estejam nesse processo (Prof. Francisca).

A professora Francisca acredita que a inclusão tomou um espaço significativo, levando a escola, os professores, a família e a comunidade a repensar acerca dos seus conceitos – de escola, aprendizagem, de mundo e de vida - procurando “desconstruir” ideias produzidas ao longo da história, que de certo modo, “machucaram” e ainda “machucam” uma sociedade que vive e convive com a diversidade. Ela também diz que ainda temos muito o que aprender, mas que o

processo de inclusão está se naturalizando. Carvalho (2013), corrobora nesta visão, dizendo que carecemos “ [...] entender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações [...] (p. 160).

A professora Cecília pensa a inclusão como um desafio e uma busca, para ela nem mesmo o educador especial tem as “respostas”, pois ele também está em busca constantemente. Ainda, destaca o papel da escola em se sensibilizar à diversidade de comportamentos e condições dos estudantes, buscando maneiras para atender as demandas e respeitar as individualidades de cada sujeito. Podemos observar essa ideia no fragmento que segue:

[...] eu vejo sempre como um desafio e sempre como um novo desafio, porque por mais que eu já tivesse uma experiência com algum caso em específico, ter outra experiência no mesmo sentido não quer dizer que eu já saiba o que fazer. [...] sempre uma busca constante [...] no sentido de saber o que fazer com aquela criança, como agir, como intervir, como mediar, porque a gente não tem respostas. [...] eu tinha aquela expectativa de que o Educador Especial saberia me dizer o caminho, [...] mas não, eu vi que realmente o Educador Especial também está buscando sempre [...]. [...] Eu acho que é algo significativo quando realmente a gente vê os avanços da criança, se está sendo positivo para a criança, se está sendo algo que realmente vá acrescentar nesse processo de aprendizagem, eu acho que é importante sim, eu acho que é muito válido ter essa possibilidade da criança estar em sala de aula, de ter o contato com outras crianças, de ter essa possibilidade da aprendizagem mesmo que seja uma aprendizagem diferenciada, que seja outro ritmo de aprendizagem, mas eu acho que é significativo sim. [...] como eu disse, uma criança autista, por exemplo, totalmente diferente de uma criança com uma deficiência intelectual leve [...]. Então nesse ponto eu acho que tem que ter uma organização escolar também para poder dar conta disso, de saber até que ponto essa criança realmente está envolvida em sala de aula, porque não adianta eu querer manter uma criança dentro da sala de aula que não aguenta mais estar ali, ele quer sair, ele quer outro tipo de atividade, e a escola tem que ser sensível a isso também [...] (Prof. Cecília).

As professoras Antônia e Renata, trazem a preocupação em conseguir atender o grupo, dando atenção às crianças incluídas. Para elas, essa mediação é bastante complicada, por isso, acreditam que com o auxílio de um outro profissional, o processo de ensino e aprendizagem seria mais satisfatório. Percebemos isso nas narrativas que seguem:

[...] Eu sou a favor da inclusão, mas se tiver alguém do lado para te ajudar, um monitor, alguém que possa ficar com aquela criança para ti poder dar atenção, mas agora ele sozinho acaba sendo excluído, porque eu não consigo dar atenção, te sugam e tu vai fazer o quê? Eu corro, vou lá dou uma atividade para

ele, enquanto os outros estão a mil e o dia que ele não quer fazer, que ele está bravo, que ele não quer fazer, até o recreio ele trabalhou uma beleza, depois do recreio ele cansou, aí parou, chegou e não fez mais nada, aí a coisa não anda. Eu acho que o progresso é bem maior se tiver alguém na sala de aula para ajudar [...] (Prof. Antônia).

[...]eu acho, na questão pedagógica, que eles deviam ter um suporte a mais, porque daí entra a educadora especial. Na minha ideia, na minha perspectiva eu acho que deveria ter, não digo que em cada sala de aula, mas um estagiário, um monitor da educação especial que atendesse em cada sala que tem esse aluno, para poder ficar mais perto [...]. Eu consigo ficar com ela no Mais Educação, mas em sala de aula é mais complicado justamente pela quantidade de alunos. Mas para a vivência deles eu acho importantíssimo assim, que eles conseguem interagir com os outros, eles conseguem aprender, porque na verdade tu vens para a escola não só para aprender português e matemática, e sim tudo, aprende a conviver na verdade, e eu acho que isso é bem importante para eles (Prof. Renata).

Desse modo, podemos perceber que nesta escola a compreensão sobre inclusão escolar está caminhando a partir de concepções diferentes, mas todas buscando um trabalho que seja significativo para os sujeitos que deste espaço e tempo, fazem parte.

Ao falar sobre inclusão escolar, as professoras trazem à tona suas experiências e vivências em sala de aula, a partir de seus planejamentos e práticas pedagógicas, buscando atender a demanda do grupo, o que para elas não é uma atividade simples. Assim, imbricadas às concepções de inclusão escolar, discutimos também sobre a organização das práticas pedagógicas para/nesse contexto, ou seja, nossa conversa se moda ao olhar para as **adaptações curriculares**.

No fragmento que segue, a professora Francisca ressalta a importância em refletirmos sobre esse conceito, colocando em discussão o currículo da escola: o que se entende por currículo e o que seria realmente adaptá-lo? Ela sugere as possibilidades de atividades diversificadas, que abranja a todos, e não só os estudantes incluídos, pois não podemos prever se o sujeito aprende ou não aprende, entende ou não entende a partir de um diagnóstico:

Acho que a gente tem que estudar, discutir e debater muito essa questão, porque o que é o currículo primeiro, que currículo a escola organiza? Será que esse currículo é para todos? Será que esse currículo privilegia o que a gente considera de aluno ideal ainda? A partir daí o que a gente vai fazer com a adaptação curricular? Que viés tu vais pegar desse currículo para fazer uma adaptação? [...] Eu prefiro falar em possibilidade de trabalhar com atividades diversificadas, que tu possas atingir a todos, com o mesmo conteúdo, com a mesma proposta, com o mesmo objeto de conhecimento de diferentes formas,

do que falar em adaptação curricular, eu acho um termo muito perigoso, eu acho que é um termo que talvez remeta a uma concepção antiga da inclusão ainda. Quando a gente pensava que tu tinhas que organizar um espaço diferente, como a classe especial, para esses alunos se adaptarem a escola primeiro e depois ingressarem no ensino comum, é uma concepção antiga, por quê? Porque é a escola que tem que se adaptar ao aluno, que tem que atender as diferenças dos alunos e não o aluno se adaptar. Então, quando tu vais adaptar currículo, tu estás pensando no que afinal? [...] eu prefiro falar de outra forma, eu prefiro falar de que uma mesma proposta de conhecimento que tu queiras organizar para aqueles alunos, que todos os alunos possam adquirir e que eu possa organizar esse conteúdo de diferentes maneiras, e cada um vai responder de acordo com as suas possibilidades [...]. Então eu acho muito complicado uma pessoa decidir pelo outro o que o outro pode aprender, eu acho que a gente não consegue fazer isso, mas alguns professores acham que conseguem que dizem assim: *“mas isso aqui ele não vai saber”*, sem que o aluno tenha a oportunidade de tentar fazer, sem tentar, sem oferecer de outra forma, que não retirando o conteúdo tornando mais “fácil” do ponto de vista do professor, e não do aluno. [...]. Agora, tu tens que conhecer bem o teu aluno também para poder oferecer de diferentes formas, e ele de acordo com o que ele consegue, de acordo com o seu potencial, de acordo com as suas possibilidades ele vai te responder ou não, ou vai responder de um jeito ou de outro, ele pode adquirir o conhecimento de determinado jeito que não aquele que tu pensaste, eu não posso pensar pelo outro (Prof. Francisca).

Ao encontro da narrativa da professora Francisca, trazemos a professora Cecília, que pensa a adaptação curricular como estratégias diferenciadas propostas de acordo com as necessidades e principalmente, as potencialidades de cada criança, não só daquelas que possuem acompanhamento no AEE, mas de todos, o que ela conhece, consegue fazer e como o professor pode ir além, afastando o olhar das dificuldades – o que ela “não sabe”. E que para isso é necessário conhecer cada criança. No trecho a seguir, ela narra essa ideia com mais clareza:

[...] é olhar para essas particularidades, e claro conhecendo cada nível, cada particularidade, cada necessidade eu vou fazer uma organização diferente ou eu vou modificar um objetivo de determinada atividade, determinada proposição de acordo com aquilo que a criança consegue responder naquele momento, mas mais uma vez, não olhando para a dificuldade, mas olhando para o potencial, o que a criança consegue? O que eu posso ir além? O que eu posso investir com essa criança para ela ir além? [...] Para mim a adaptação é isso, são estratégias diferenciadas que eu vou utilizar de acordo com a necessidade específica da criança, é um olhar individual, a gente não pode olhar a turma de uma forma homogênea porque sempre vão existir especificidades que são de acordo com cada grupo, com cada criança [...] (Prof. Cecília).

Por um caminho, entendemos que a professora Francisca pensa a adaptação curricular como algo mais amplo, ou seja, precisamos refletir sobre o que faz a escola, o que pensamos sobre aprendizagem e quem são os sujeitos deste lugar, logo, planejar esse lugar para todos, procurando não especificar sujeitos, mas

respeitar cada um no seu tempo e na sua condição. E é a partir de possibilidades de exploração e intervenção, que a professora Francisca defende um currículo que envolve todos, e não àquele que “alguns” precisam a ele se adaptar, reforçando a ideia de sujeitos e práticas adendas à escola.

Neste sentido, a professora Cecília também acredita que é preciso olhar e envolver não só os estudantes do AEE, mas olhar para todos, pois com deficiência ou sem deficiência, com diagnóstico ou sem diagnóstico, cada sujeito possui especificidades no seu processo de aprendizagem.

Por um outro caminho, conversam as professoras Antônia e Renata, que dão ênfase à adaptação curricular para aqueles estudantes incluídos, preocupadas em adaptar as atividades, e se preciso, organizar mais de um planejamento para conseguir contemplar as necessidades do grupo.

Eu acho que adaptar o conteúdo na realidade dele, no que ele consegue fazer. Digamos assim, eu tenho a multiplicação para fazer, os outros fizeram com material concreto, mas para o Ped. é muito difícil, o que eu faço? Através da adição eu vou adaptando aquilo ali, os outros já fazem tabuada, o Ped. não consegue fazer tabuada, então eu faço os conjuntos, então ele olha tantos conjuntos com tantos bichinhos, então quantas vezes tem? Eu acredito que seja isso, eu vou adaptando aquele conteúdo que eu tenho que trabalhar e faço adaptações para ele de uma maneira que ele entenda (Prof. Antônia).

É uma adaptação do currículo para aquele aluno com necessidade especial, no caso um aluno com uma grande necessidade, não se encaixa no caso da Raf. porque na verdade, ela não tem nenhum diagnóstico que interfira na aprendizagem dela, ela tem uma dificuldade, ela é mais devagar, mais lenta só, mas ela não é uma criança com Síndrome de Down ou com Autismo [...]. Eu acredito que nesses casos sim, tem que ter uma adaptação do teu currículo, porque não tem como tu passar um conteúdo para um aluno que, muitas vezes, não está nem entendendo o que tu estás falando. Eu acredito que nesses casos tu tens que preparar dois planejamentos, dois ou três planejamentos de aula, um para aqueles alunos “normais”, um para aquele aluno, por exemplo, com Síndrome de Down, um para aquele aluno que é surdo (Prof. Renata).

A professora Renata ainda especifica que não basta ter um diagnóstico, mas que a necessidade para fazer adaptações, precisa ser explícita pelas características do sujeito – casos de deficiências mais severas.

Ao encontro destas vozes, Carvalho (2013) coloca que, do seu ponto de vista, entende que as adaptações curriculares, por ela chamadas de adequações na prática pedagógica,

[...] são necessárias e não representam um outro currículo, ignorando-se o projeto curricular oferecido aos alunos em geral. Também não as considero como uma versão empobrecida do currículo adotado e, muito menos, que se destinem só e apenas a portadores de deficiência (p. 163).

A autora esclarece que esse termo tem gerado inúmeras discussões, tanto no sentido de defesa desta prática, como também no sentido de serem consideradas como uma maneira enganosa, reforçando a dicotomia regular e especial.

Acreditamos que essas concepções trazidas pelas professoras nos ajudam a conhecer brevemente e entender como acontece o planejamento da escola e como são desenvolvidas as práticas pedagógicas nesse contexto.

Desse modo, nossa conversa adentra a **organização pedagógica da escola**, a segunda dimensão categorial que emergiu da coleta de dados da nossa pesquisa. A dimensão categorial **organização pedagógica da escola** diz respeito às práticas que são desenvolvidas a partir das concepções que envolvem este lugar, a escola, como as professoras trabalham e como a escola se organiza para que o planejamento e as ações tornem-se significativas para a comunidade escolar. Assim, **as práticas pedagógicas** e o **diálogo entre as professoras** são os elementos categoriais desta dimensão.

Pensando na organização da escola, Libâneo (2013) organizou quatro aspectos para que a organização da instituição seja satisfatória. O primeiro aspecto é a organização da vida escolar, que refere-se à organização dos meios de trabalho, proporcionando as condições necessárias para o processo de ensino e de aprendizagem; o segundo aspecto é a organização dos processos de ensino e aprendizagem – currículo, organização pedagógico-didática, avaliação, ações de formação continuada, entre outros; a organização das atividades de apoio técnico-administrativo; e por fim, a organização de atividades que asseguram a relação entre escola e comunidade. Nesse sentido, este autor defende que “a presença ou a falta de organização, expressa em normas, rotinas, atribuições de responsabilidades, interfere na qualidade das atividades de ensino” (p. 169).

Para falar em organização, é preciso, e fundamental, falar em planejamento. Sobre isso, Carvalho (2013) discorre que para planejar na perspectiva da educação inclusiva, é significativo que os gestores, para serem planejadores, busquem metodologias de trabalho compartilhado. O planejamento tem como uma característica fundamental, o caráter processual “[...] de conhecimento e análise da

realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 125-126). Sendo assim, o ato de planejar é abarcado permanentemente pela ação e reflexão.

A partir da narrativa da professora Francisca, percebemos que a escola está consideravelmente organizada, conseguindo dar conta da demanda. Ela deixa destacado que não é uma escola pequena ou grande que vai definir esse processo, mas especificamente nessa escola, por ter uma estrutura física e pedagógica (recursos e materiais) bem montada, por ter um grupo que trabalha coletivamente, que busca junto e que dialoga. Como em muitas instituições, também há resistência, há a dúvida sobre o “lugar” do aluno incluído, mas por meio do trabalho coletivo, esse processo parece que vem amadurecendo. A narrativa que segue, ilustra essa ideia:

[...] nessa escola que a gente está falando hoje, [...] em termos de organização, ela é mais fácil de contemplar as necessidades, nem sempre isso quer dizer, fique claro assim, que não é uma escola pequena ou uma escola grande que vai determinar um processo de inclusão com mais significado, não é isso, mas em termos de organização se torna mais fácil, por quê? Porque temos menos alunos, é uma escola mais compacta, digamos, que tem uma estrutura relativamente boa, a gente tem um espaço para dar conta do AEE que está bem organizado, bem equipado, a gente tem apoio da coordenação pedagógica, da equipe gestora, é um grupo de professores menor também, então fica mais fácil esse contato, esse vínculo, da conversa do professor do AEE com o professor da classe comum. [...] uma escola grande já envolve um movimento muito maior, isso não quer dizer que a gente também não tenha que dar conta [...] da resistência, do questionamento se é válido aquele aluno estar ali, o que fazer com esse aluno, de que forma vai avaliar, de que forma vai colocar as atividades, [...] como qualquer outra escola. (Prof. Francisca).

Esta organização na escola que desenvolve seu trabalho na perspectiva da educação inclusiva é de suma importância, pois as realidades são diversificadas, as exigências e necessidades são distintas, e cada escola organizar-se-á conforme seu contexto. Por isso, Carvalho (2013), destaca que

[...] a proposta da educação inclusiva precisa ser, definitivamente, entendida como um dever, a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação (p. 99).

A partir da organização da escola, a professora Francisca problematiza sobre a importância do olhar para a sala de aula, para a escola, e considerar que cada estudante, com ou sem diagnóstico, tem o seu tempo e diferentes maneiras para aprender e se desenvolver. Carvalho (2013), nos alerta que o diagnóstico é uma das mais sérias barreiras que vem sendo enfrentada na educação inclusiva, pois a escola ainda acha importante diagnosticar, mesmo defendendo o pressuposto de que esse lugar é para todos.

Nem sempre o diagnóstico “diz tudo”, pois as crianças sem diagnóstico também podem ter dificuldades e necessidades específicas para aprender. E nesse processo de inclusão, a professora Francisca acredita que os próprios estudantes é que irão mostrar essa diversidade para os professores. Percebemos isso, no excerto que segue:

[...] quando tu percebes que nem todas as crianças aprendem do mesmo jeito, [...] o professor que questiona o fato de uma criança com deficiência que não tem a mesma aprendizagem que ela gostaria que ele tivesse, ou que a maioria das crianças estão apresentando, em termos de desempenho, quando coloca assim eu sempre devolvo a pergunta: “e quantos outros mais?” Porque tem muitas situações numa turma, muitas, e tem alunos que não tem deficiência e que também tem outro ritmo de aprendizagem, só que ele não é visto, por quê? Porque não está posto que ele tenha uma deficiência. Então, essas questões a gente ainda têm que trabalhar muito, mas eu acho [...] que alguns professores estão se dando conta também que aquele aluno pode aprender várias outras coisas e não só a aprendizagem formal, dentro daquele tempo [...] os próprios alunos vão acabar mostrando para esses profissionais o quanto a aprendizagem é diversa [...] (Prof. Francisca).

É com base nesse olhar, nessa discussão, que embrenhamo-nos nas **práticas pedagógicas**. A partir das concepções que constituem a educação inclusiva, como e por que as professoras planejam suas aulas, organizam as atividades para o grupo de crianças.

Ao planejar em um contexto de educação inclusiva, é temeroso cair no artifício dos conteúdos, no sentido de predizer o que os estudantes podem ou não podem, conseguem ou não conseguem aprender, depauperando o processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que o diagnóstico é um dos motivos que influenciam nesta garimpagem. Por isso, podemos considerar que “a manutenção de velhos modelos mediante novas políticas pode significar uma minimização das aprendizagens propostas para grande parte dos alunos, na direção de um empobrecimento dos conteúdos a serem trabalhados [...]” (MICHELS et al., 2010, p.

06). Podemos perceber nas narrativas três caminhos que são percorridos pelas professoras.

A professora Cecília nos faz entender que o seu olhar é abrangente, ela caminha junto com o grupo de crianças e ao mesmo tempo com a aluna incluída em um só planejamento, respeitando os limites, intervindo e mediando nas potencialidades, para que as crianças possam ir além, avançando no processo de aprendizagem. Em meio ao grupo de crianças, há um cuidado ao propor e “cobrar” atividades, mas entendemos que, ao mesmo tempo em que a preocupação é com todos, nesse trabalho há um “alerta”, um cuidado específico para a criança incluída. Observamos isso na narrativa que segue:

[...] ficar exigindo que ela aprenda o conteúdo específico do plano de estudo é algo ilusório, então eu preciso sim ter esse olhar individualizado, de perceber [...] olhar para esse processo de uma forma diferenciada [...], aí eu não vou olhar [...] para aquilo que a criança aprendeu ou não do conteúdo, eu vou olhar para [...], o que ela conseguiu avançar [...] diversificar em relação as atividades para dar conta dessa aprendizagem específica. [...] eu vejo potencial de aprendizagem dessa criança, as possibilidades que ela tem de acompanhar o ritmo da turma, claro com algumas reorganizações, algumas coisas que precisam ser diferentes para ela, mas eu procuro inseri-la em todas as atividades, ela acompanha as atividades junto com os colegas, então em atividades em grupo, atividades que são mais coletivas ela participa junto com os colegas, agora em atividades mais específicas [...], eu vou exigir e vou desafiá-la de acordo com aquilo que ela pode corresponder. Então, em uma produção escrita eu não vou exigir dela que ela produza o mesmo que os colegas que estão alfabéticos e que estão num nível mais avançado vão produzir, então eu vou desenvolver com ela dentro da capacidade que ela tem, se ela escreve silábico, escreve silábico-alfabético, vai ser nessa perspectiva que eu vou olhar: *“o que ela conseguiu produzir? O que ela conseguiu avançar?”*. [...] eu vou trabalhar com ela e olhar para esse processo para ver o que ela consegue avançar além disso, [...]. E assim eu vou fazendo algumas adaptações, algumas reorganizações das atividades; a atividade pode ser a mesma, o registro, a folhinha, o material pode ser o mesmo, a minha exigência, a minha intervenção para ela vai ser diferente, então eu vou organizar de acordo com aquilo que ela pode, [...] para ela vai ter uma orientação diferente, [...], assim como outras crianças que tem dificuldades específicas em sala de aula [...]. Até mesmo na organização dos agrupamentos, eu procuro colocá-la com alguém que eu sei que vai ter um olhar sensível para ela, então tem crianças, a Ama., por exemplo, ontem ela sentou com a Ama., a Ama. tem paciência para ajudar ela a copiar do quadro (Prof. Cecília).

Por um outro caminho, a professora Antônia nos traz a ideia de dois planejamentos, um para a turma e uma outra organização de atividades para o seu aluno incluído. Ela também relata a fragilidade na sua formação, que é História, então ela busca aprender com a própria experiência e com as pesquisas, leituras que vão surgindo.

[...] Se é um conteúdo que nós estávamos trabalhando, comprimento, unidade de medida, o Ped. recebe a folha, vai colado no caderno dele, mais para a família saber, [...] nós construímos o metro, o Ped. construiu o metro dele, mediu o tamanho da mesa, o tamanho do caderno, essa parte prática ele faz, mas ele não registrou nada, [...] se tu perguntares as coisas pra ele, ele te responde, se perguntares: “*Quanto deu teu caderno de altura Ped.?*” ele te responde: “*tantos centímetros*” [...]. Mas que é complicado é, que tu tens que fazer dois planejamentos. [...] quando eu vou trabalhar com o grupo e eu até questiono e ele responde, mas na hora da escrita e do registro ele não consegue fazer, aí o registro dele é diferente. Eu vou trabalhar com ele outros exercícios [...] por exemplo, [...] eu estava trabalhando o quilo, eu trouxe uma balancinha para a sala de aula, [...] o Ped. pesou mas não registrou nada, depois fomos para folha, cada um fazer o seu registro anotou o que tinha pesado, quantas gramas, quantos quilos. Eu fui no caderno do Ped. e escrevi BALANÇA, circulei a primeira sílaba e pedi pra ele escrever um lista de palavras que começa com BA [...]. Então procuro associar assim, mas tem que fazer diferenciado. [...] eu até não tenho nem Pedagogia, eu tenho Magistério, eu tenho curso de História, mas eu tenho muitos anos de experiência, então eu vou pela minha experiência, eu vou pelo que eu sei. [...] então assim, tu vais testando, vai vendo o que que dá, [...] vou me virando (Prof. Antônia).

A professora Renata não faz dois planejamentos, procura respeitar os limites e potencialidades da sua aluna dentro das mesmas atividades das demais crianças. Demonstra uma preocupação com os conteúdos que precisam ser trabalhados e assim, constrói uma “meta” para o ano com as habilidades e conteúdos, considerados por ela, importantes que sua aluna deverá desenvolver e aprender.

Eu dou a mesma sequência com ela que eu dou com os outros, só que com ela o olhar é um pouco diferente, eu dou um olhar conforme eu sei o que ela sabe fazer. Eu sei que ela é desorganizada, que ela tem a letra feia, que ela, às vezes, não se concentra, mas ao mesmo tempo eu tenho que ter aquele olhar do aluno normal com ela, entre aspas normal, porque a gente tem uma bagagem de conteúdos que tem que ser trabalhada, [...] eu tenho um trato assim com as gurias, de buscar com que ela faça o que? que ela consiga ler e interpretar um texto, produzir um texto e fazer as quatro operações, essa é a minha meta com ela esse ano. [...] Então são coisas mais básicas com ela, não exijo que ela saiba, por exemplo, a definição de fotossíntese ou as capitais dos estados do Brasil, mas ela tem o mesmo conteúdo, só eu procuro não cobrar tanto dela [...]. Na mesma base os exercícios, eu vejo até onde ela consegue ir, porque a prova é igual para todos. Até acho injusto ser diferente para eles, eu acho que se eles têm capacidade tem que ir vendo até onde eles podem ir indo e eu vou levando até onde ela consegue, exijo o máximo que ela tem capacidade de dar. [...] eu respeito o limite dela, mas tem o mesmo conteúdo dos outros, mesmo planejamento. [...] só ela precisa desses reforços, um reforço do Mais Educação, um reforço de vir com ela, precisa de uma atenção a mais (Prof. Renata).

A partir dos estudos de Michels et al., (2010), percebeu-se que a “[...] diversificação de ações e estratégias produz resultados diferentes no que se refere às concepções que sustentam os processos de inclusão escolar e à qualidade dos

atendimentos especializados [...]” (p. 10). Para elas, essa diversificação dá-se por um processo de alternância entre a manutenção e a superação do modelo clínico, com a intenção de caminhar para uma perspectiva pedagógica.

Considerando esses tentames de planejamentos, com o intuito de “vencer” e ao mesmo tempo, compreender os desafios da inclusão, a professora Francisca destaca a importância do dia a dia como uma das fontes para aprender e compreender sobre a inclusão escolar. É no compartilhamento de experiências, dúvidas, angústias, conquistas, no processo de ação, reflexão e ação, que o entendimento sobre “que lugar é esse” prospera e se constitui. Bolzan (2002), também nos ajuda a pensar sobre as práticas pedagógicas, expondo que

O conhecimento pedagógico compartilhado é um sistema de ideias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual. O processo de constituição do conhecimento pedagógico compartilhado implica a reorganização contínua dos saberes pedagógicos teóricos e práticos, a organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desse sistema (p. 147).

Imbricado a esse processo, a professora Francisca ainda chama a atenção para a importância do diálogo entre os profissionais na escola. Podemos verificar isso no excerto que segue:

[...] Não é falando assim “porque inclusão é isso, deficiência é isso”, isso também é importante, lógico, mas o que vai conseguir mexer, mudar, fazer o processo realmente ter um movimento interessante na escola é esse dia a dia [...] no momento que tu tens oportunidade de esclarecer algumas coisas, de trocar uma angústia, uma dúvida, que tu estás aberta para isso, e eu sinto os professores daqui abertos para isso [...]. Eu acho que a postura do profissional do AEE também tem que ser flexível, para entender as necessidades daqueles professores também, que não tiveram essa formação que, às vezes, não sabem como lidar, que ainda tem uma visão mais antiga do que significa uma pessoa com deficiência, são rótulos que ficaram na sociedade pela história mesmo. Então desmistificar essas questões de que a criança com deficiência é diferente uma da outra, tem o desenvolvimento diferente, tem uma família diferente, que não é tudo igual (Prof. Francisca).

A partir destas narrativas entendemos que há uma ênfase para o dia a dia escolar como fonte para aprender a ser professor, a planejar na/para a educação inclusiva. Segundo as colocações de Carvalho (2013), “o dia a dia da sala de aula, desde que submetido a uma avaliação crítica e compartilhada, pode ser mais útil ao professor do que um conjunto de livros ou de apontamentos [...]” (p. 161). A autora

pensa que é necessário valorizar os “espaços”⁹ de discussões, incluindo-os nas escolas como uma atividade prevista.

Nesta direção, há uma ressalva em relação à importância atribuída, por Carvalho (2013), à teoria e à prática. Para ela, “[...] existe uma circularidade entre teoria e prática, pois na prática da teoria nós a estamos experimentando e recriando [...]” (p. 162).

Assim, trazemos o **diálogo entre as professoras** como um enredado que tem a força de mediar tanto as práticas como a compreensão sobre o que é desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva. Nas narrativas, observamos, de algum modo, uma dificuldade para que o diálogo se estabeleça entre professora e educadora especial, mas entendemos que ele existe quando todos conseguem conversar no sentido de buscar juntos, ações significativas para as pessoas, para o lugar.

Sim, conseguimos muito isso, isso diariamente. [...] em função também de a gente conseguir organizar o horário do profissional do AEE em turnos opostos, então tu consegues também ter esse vínculo com o professor de anos iniciais e com os professores de anos finais (Prof. Francisca).

A professora Francisca diz que em função da organização do seu horário na escola, elas conseguem manter um vínculo mais próximo. Mas a professora Cecília sente falta de mais tempo, pois elas se encontram nos intervalos e as reuniões pedagógicas não vencem a demanda de assuntos a serem tratados, e assim, não conseguem dialogar sobre situações específicas da sala de aula.

Isso é algo complicado assim, até pela organização escolar a gente não tem um tempo para sentar. [...] pelas demandas dela, pelo o meu tempo que é totalmente dedicado para as crianças, e isso acaba se perdendo, isso eu vejo que é algo que prejudica o trabalho porque não tem esse momento para a gente sentar e pensar sobre as atividades. O nosso momento de conversa é assim quando ela participa ali do nosso intervalo, a gente conversa, mas eu também, é um momento em que é para ela descansar, para ter aquele intervalo ali, e são essas situações, ou é lá no início da aula que a gente senta um pouquinho ali junto e eu pergunto alguma coisa, mas o nosso tempo é bem restrito [...]. E são só dois dias na escola [...]. [...] a própria reunião pedagógica é uma vez no mês, e aí tem n coisas que a gente precisa conversar e decidir que acaba não tendo esse tempo em específico para pensar sobre os casos, até porque são poucos casos na escola [...]. (Prof. Cecília).

⁹ Grifo do autor

As professoras Antônia e Renata nos fazem entender que na medida do possível, equilibrando os “minutos” nos intervalos, ou em alguma ocasião na escola, elas conseguem conversar, mas não é uma conversa com espaço, tempo e pauta planejada. Verificamos isso nos excertos que seguem:

Sim, com a Mar., toda terça e quinta que ela está aqui a gente se reúne e conversa “*E aí o Ped. veio na aula? O que o Ped. fez hoje?*”, a Lis. (professora de apoio pedagógico em turno inverso) também, a gente conversa rápido na hora do recreio, e final de trimestre a Lis. faz um parecer diferenciado do Ped., só pra ter um parecer dele e ela me passa e eu comparo com o meu. (Prof. Antônia)

[...] na medida do possível, porque a Mar. sempre tem “n” coisas para fazer dos alunos que ela atende de manhã e de tarde, sempre agenda cheia. Eu também, quando eu chego de tarde que eu venho só a tarde, eu vou direto para a sala. Aí eu tenho uma quinta que eu venho de manhã pra fechar o horário que é quando eu consigo conversar com ela, a cada 15 dias. (Prof. Renata).

Desse modo, percebemos que as professoras chamam a atenção para esse espaço e tempo destinado ao diálogo, conversar e compartilhar acerca das experiências. Assim, consideramos que esse diálogo sobre o dia a dia na escola, instigaria os professores a tentarem mais, e assim, seria um fortalecedor para o aprender e compreender o trabalho na educação inclusiva.

Portanto, entendemos que as professoras estão demonstrando disponibilidade para as discussões, porém, isso não é o suficiente, pois também é preciso tempo para que essa atividade seja planejada e se efetive, e esse tempo infelizmente não é previsto. Uma vez que a própria política, ao propor a organização do AEE, deixa subjetiva a ideia de organização de práticas paralelas, que não podem ser simplesmente superadas a partir da disponibilidade dos professores, não tendo condições pedagógicas de trabalho, se torna difícil produzir práticas escolares inclusivas.

NOSSAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA...

Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma ideia vale uma vida
Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança...
(Sérgio Britto)

É com o sonho e uma certeza da infância que o ser professora torna-se realidade e as inquietações da trajetória formativa, no curso de Pedagogia e no curso de Educação Especial, suscitaram essa investigação. Em 2008, a PNEPEI reconfigura a educação especial, movimentando uma transição de um modelo clínico para um modelo pedagógico da educação especial, e um dos seus objetivos é assegurar a inclusão escolar. Assim, a educação especial passa a não substituir a educação comum, mas passa a fazer parte desta educação, apoiando, suplementando e complementando a educação.

É a partir do desafio em conciliar a educação especial com a educação comum, que se produzem algumas perguntas: Como ser professor e como planejar nesse contexto? E assim, as adaptações curriculares tornam-se o pano de fundo da pesquisa que desenvolvemos.

Durante o processo de investigação, precisamos repensar nossos entendimentos iniciais. Percebemos que discorrer sobre adaptações curriculares não era simplesmente falar sobre elas. Foi necessário compreender com mais especificidade o que é a educação especial, o que é educação inclusiva e como as adaptações curriculares se colocam e significam, a partir da política, dos documentos que orientam a educação inclusiva, e das narrativas das professoras.

Desse modo, percebemos que seria mais produtivo discutir sobre as práticas pedagógicas que estão sendo pensadas e construídas no contexto da educação inclusiva, do que propriamente falar sobre como essas práticas vem sendo adaptadas. A partir do nosso percurso de pesquisa e das leituras realizadas, entendemos que a forma como as adaptações curriculares são propostas podem nos indicar as concepções de educação inclusiva construídas pelas professoras.

Nessa lógica, podemos identificar práticas entre ensino regular e educação especial que não se complementam, o que nos faz compreender que a educação

especial se configura como um adendo na escola. E podemos ainda, visualizar práticas articuladas entre educação especial e ensino regular, a partir das quais a escola se reorganiza globalmente para atender as especificidades pedagógicas dos alunos em processo de inclusão escolar.

Neste sentido, Ball et al. (2016), que problematizam acerca das políticas, a partir dos seus estudos, percebem que o trabalho realizado pelas escolas com as políticas, tem como intenção “consertar” problemas, pois, às vezes, são mal pensadas e/ou mal escritas. Para eles, “as políticas são formações discursivas; elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do ‘aluno’¹⁰, o ‘propósito da escolaridade’ e a construção do ‘professor’” (p. 173).

Por isso, essa busca constante, por respostas, formas, entendimentos... tem envolvido o sistema educacional. Por um lado, podemos considerar essa estratégia como positiva, pois de alguma maneira, as pessoas buscam algo para atender a demanda, já por outro, parece que não há compreensão sobre o que está sendo e/ou tentando se construir.

Esses (des)equilíbrios durante o processo são compreensíveis quando olhamos para as escolas, que tentam migrar de um modelo que distancia educação regular e educação especial para um modelo que unifica e ao mesmo tempo atende a diversidade. Também quando olhamos para as políticas e percebemos que “os serviços educacionais são classificados como regulares e especiais, identificando claramente a necessidade de criação ou manutenção de atendimentos especializados para os alunos considerados com necessidades especiais” (MICHELS et al., 2010, p. 04).

É importante lembrar que, muitas vezes, tem-se preocupado com a implementação de políticas, como a política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e não se tem dado atenção ao como as escolas tem interpretado, lidado e trabalhado com essas políticas. Ball et al. (2016), percebem que

[...] enquanto grande atenção tem sido dada para avaliar quão bem as políticas são implementadas, isto é, o quão bem elas são realizadas na prática, menos atenção tem sido dada em compreender e documentar as

¹⁰ Grifos do autor

maneiras pelas quais as escolas realmente lidam com demandas de políticas múltiplas e, às vezes, opacas e contraditórias, e as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para fabricar e forjar práticas fora dos textos de política e ideias de políticas em função das suas realidades situadas – um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática (p. 197-198).

Diante deste contexto de pesquisa, entendemos que nessa escola as professoras estão buscando, por meio de diferentes caminhos, uma compreensão sobre a educação inclusiva, e assim uma prática pedagógica que sustente a demanda.

Pensar a educação inclusiva não é uma tarefa simples. Se considerarmos a escola como um espaço constituído por professores, alunos, entre outras pessoas que deste espaço fazem parte, e inclusão como o ato de inserir grupos de alunos em outros grupos já existentes, estamos entendendo a função da escola inclusiva como apenas um espaço físico, um cenário, a onde se introduz sujeitos que antes eram excluídos. Desse modo, estaremos apenas distribuindo “figurantes” e não estaremos contribuindo com o desenvolvimento desses sujeitos. (CARVALHO, 2013).

Por isso, sublinhamos a necessidade de reconfigurar a escola, pois a educação inclusiva está para além da educação especial. Entendemos a educação especial como uma modalidade de ensino e a educação inclusiva como um processo cultural e político que, conseqüentemente, influencia nas práticas escolares. Ainda, Carvalho (2013) alerta sobre o equívoco em imaginarmos a educação inclusiva, um processo social, como uma “bandeira” da educação especial, um processo especialmente escolar/pedagógico.

Diante disso, a partir das narrativas, percebemos que as concepções das professoras estão caminhando por dois percursos, um deles como um dos melhores momentos vividos na educação, e o outro como um desafio que conseqüentemente gera insegurança, fazendo com que as professoras realizem buscas e tentativas para/nas práticas pedagógicas.

Estas práticas estão sendo experimentadas a partir de percepções diferentes – um único planejamento para toda a turma com um olhar cuidadoso para os alunos em processo de inclusão, dois planejamentos, sendo um específico para os alunos em processo de inclusão escolar e um planejamento para toda a turma, contemplando as habilidades e necessidades das crianças com atividades

diversificadas que possuem o mesmo objetivo, mas organizadas de diferentes formas.

E assim, as levam a fazer algo mais que adaptações curriculares, ou seja, a pensarem sobre suas concepções e que lugar é esse, o da escola, que sujeitos o constitui e por quê. A prática dos professores vem anunciando uma busca pelo trabalho coletivo e de compreensão sobre o ser, fazer e estar na educação inclusiva. Neste sentido, Carvalho (2013) nos incita a refletir sobre alguns pontos específicos e cruciais para o trabalho na educação inclusiva.

A individualidade: o que significa não perder no todo, a satisfação das necessidades e interesses de cada um; a identidade: o que significa reconhecer-se, aceitando as próprias características distintas das demais pessoas. E, no caso de pessoas com deficiência, significa não negá-las ou mascará-las, possibilitando o desenvolvimento da personalidade dos alunos, conferindo-lhes autonomia e autoestima positiva; as ideias democráticas: o que significa a busca da equidade, isto é, da equiparação de oportunidades, oferecendo-se, de direito e de fato, o que todos e cada um necessitam para o exercício da cidadania; a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos: o que significa pensar nas barreiras enfrentadas pelos alunos e naquelas experimentadas pelos educadores e pelas famílias, interferindo no processo de construção dos conhecimentos, pelos alunos (p. 157).

Parece-nos que ao organizarem-se para efetivar práticas pedagógicas consideradas inclusivas, as professoras da escola mostram-se preocupadas com esses pontos específicos quando tentam compreender o contexto educacional atual, desmistificando ideias produzidas ao longo da história da/na sociedade – sobre escola, educação especial, mundo, sociedade, entre outras que implicam no processo de atuação profissional.

Apesar dos desafios, das dúvidas, angústias, “erros” e “acertos”, tentativas, expectativas... entre o grupo de professoras, nos parece que há uma “sintonia” profissional, na busca de fazer e ser o mais correspondente possível para/no contexto da educação inclusiva. Ora produzindo a educação especial como elemento fundamental na reconfiguração da escola – articulação de práticas – o que parece estar mais firmado ao olharmos para a escola como um todo. Ora produzindo a educação especial como um possível adendo, que propõe a aproximação de práticas pedagógicas, por algumas professoras, por meio das adaptações curriculares, quando buscam estratégias, recursos e metodologias diferentes, além do planejamento organizado para o grupo de crianças.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2016.
- BEYER, Hugo Otto. O Projeto Político-Pedagógico da Educação Inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Tendências Contemporâneas de Inclusão**. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em 12 de outubro de 2017 às 17h42min. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 2011.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. – 9. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.
- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL LÍVIA MENNA BARRETO **Projeto Político Pedagógico**, 2013.
- GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maria. **Práticas educativas:** adaptações curriculares. In: FIALHO, Vera Lúcia Messias (Org.). Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A articulação entre serviço especializado e classe comum: a organização curricular frente a um modelo inclusivo. **Anais da VIII ANPED Sul - FORMAÇÃO, ÉTICA E POLÍTICAS: QUAL PESQUISA? QUAL EDUCAÇÃO?** Curitiba: UEL, 2010.

ROSSETO, Gislaine A. R. da Silva; BAPTAGLIN, Leila Adriana; FIGHERA, Adriana Claudia Martins. Narrativas socioculturais: abordagem investigativa para as pesquisas em formação de professores. In: **Anais da X ANPED Sul**, Florianópolis, 2014.