

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

LUCINES ALBUQUERQUE IUZOFOVICH DE HARO

ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO

MARINGÁ

2017

LUCINES ALBUQUERQUE IUZOFOVICH DE HARO

ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO

Monografia apresentada como requisito parcial para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Professora Dra. Eliana Claudia Navarro Koepsel.

MARINGÁ

2017

LUCINES ALBUQUERQUE IUZOFOVICH DE HARO

ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO

Monografia apresentada como requisito parcial para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Professora Dra. Eliana Claudia Navarro Koepsel.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliana Claudia Navarro Koepsel
(Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Celma Regina Borghi Rodriguero
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Natalina Francisca Mezzari Lopes
Universidade Estadual de Maringá

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me concedido as oportunidades de chegar até aqui. A Ele toda honra e toda glória.

À minha família, meu bem mais precioso. Aos meus pais e heróis, Inês e José, minha eterna gratidão por me dar condições de estudar e todo apoio possível para a concretização de um sonho. Ao meu esposo, Wesley, pelos momentos de risos, pela paciência e gestos de carinho nos momentos de estudos. À minha irmã, Maria, pelo auxílio durante o curso, por todo apoio e inspiração para que eu seguisse essa profissão tão encantadora. Aos meus sobrinhos, Mariany e Estevão, por me proporcionar um sentimento de amor inexplicável, motivo de alegrias imensuráveis e de inspiração para os estudos e descobertas sobre a infância. Amo muito todos vocês.

Às professoras da banca, Celma e Natalina, por aceitarem o convite para esse momento especial. À professora Eliana, pela atenção e dedicação na orientação deste trabalho. Sinto-me honrada em poder contar com a contribuição de professoras que marcaram de forma especial minha formação. Mais do que ensinamentos teóricos, vocês me ensinaram a ser uma pessoa melhor. Muito obrigada!

Às supervisoras, Luiza e Sandra, mães do Pibid, que me acolheram nesse maravilhoso projeto e me ensinaram muito sobre o trabalho pedagógico. Vocês, em conjunto com a professora Eliana, mudaram minha formação acadêmica. Exemplos de pedagogas que seguirei em minha profissão. Minha eterna gratidão a vocês!

Ao grupo de acadêmicos do Pibid, por compartilhar momentos de alegrias e aprendizagens comigo. Raul, Giovana, Aline, Amanda e Mayara, obrigada!

Às minhas amigas do curso, Gloria e Patrícia, por compartilharem comigo os momentos de estudos, desesperos, alegrias e de risos durante o curso. Levarei a amizade de vocês por toda minha vida. Muito obrigada!

Vocês me ensinaram muito. Sou grata a todos(as) vocês!

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo compreender os desafios e possibilidades dos processos de adaptações curriculares para discentes com necessidades educacionais especiais (NEE). A temática suscitou de experiências obtidas dos estágios do curso de Pedagogia e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)- foco de Gestão Escolar. Utilizou-se de pesquisa documental e bibliográfica. Discutiu-se que a adaptação curricular envolve reflexões no âmbito do currículo e das práticas pedagógicas, questiona-se se os problemas que permeiam a adaptação escolar são de cunho pedagógico ou curricular. O ensino diferenciado para os educandos com NEE é uma conquista recente na legislação brasileira, alicerçada numa perspectiva de inclusão escolar e social. Apreendeu-se que a adaptação curricular para esses alunos deve ser um processo de reflexão, a ser realizado pelos professores juntamente com o profissional especializado e com os pedagogos, de forma que o conhecimento não seja enfraquecido e perca sua essência, mas que possa ser traduzido por uma metodologia que atenda às necessidades de aprendizagem do aluno. Isto posto, compreendeu-se que o papel do professor especializado não se restringe ao atendimento à Sala de Recursos, uma vez que pode contribuir com o professor de ensino comum, com estratégias de adaptação do currículo e de atividades em sala de aula. Observou-se que se as políticas educacionais firmaram grande avanço no que diz respeito ao atendimento do aluno com necessidades especiais, no entanto, pecam no que tange a criação de estratégias de implementação da política, o que faria de fato que não se limitasse a uma política inativa, sem transcender para a realidade. Constatou-se que tal dificuldade de efetivação, expressa as marcas de uma sociedade marcada pela desigualdade social.

Palavras-chave: Políticas educacionais; adaptação curricular; educação inclusiva; trabalho colaborativo.

ABSTRACT

The present research aims to understand the challenges and possibilities of curricular adaptation processes for students with special educational needs (SEN). The theme elicited from experiences obtained from the stages of the Pedagogy course and from the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (Pibid) - focus of School Management. Documentary and bibliographical research is used. It is argued that curricular adaptation involves reflections within the curriculum and pedagogical practices, it is questioned whether the problems that permeate the school adaptation are pedagogical or curricular. Differentiated teaching for students with SEN is a recent achievement in Brazilian legislation, based on a perspective of school and social inclusion. It is seized that curricular adaptation for these students should be a reflexive process, to be carried out by teachers, specialists in the subject and pedagogues together, so that knowledge is not weakened and loses its essence, but can be translated by a methodology that meets the learning needs of the student. Regarding this, it is understood that the role of the specialized teacher is not restricted to the attendance to the Resource Room, since it can contribute with the regular teaching teacher, with strategies of adaptation of the curriculum and activities in the classroom. It is observed that if educational policies have shown great progress regarding the attendance of the student with special needs, however, they fails in the creation of strategies of implementation of the policy, which would in fact not be limited to an inactive politics, only on the paper, without transcending to reality. It was found, such difficulty of effectiveness, expresses the marks of a society marked by social inequality.

Keywords: Educational policies; curricular adaptation; inclusive education; collaborative work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
2 ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO	12
3 ADAPTAÇÃO CURRICULAR: POLÍTICAS E AÇÕES	19
3.1 Políticas de adaptação curricular	22
3.2 Ações que retratam os desafios e possibilidades da adaptação curricular	25
4 ADAPTAÇÃO CURRICULAR COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	35
5 LIMITES E POSSIBILIDADES DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47

INTRODUÇÃO

A educação, definida na Constituição Federal de 1988 como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988, Art. 205), perpassa ainda grandes desafios para a sua concretização de fato, pois sabe-se que muitas crianças e adolescentes do Brasil ainda não frequentam uma escola e dos que frequentam a sua permanência é um desafio. Cury (2005, p. 20) indigna-se com os dados que apontam para o fato de “[...] mais de 1,4 milhão [de crianças] não têm sequer acesso à educação obrigatória”. Outra preocupação se estende, a efetiva inclusão de sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no âmbito escolar.

A afirmação do direito é importante, mas não suficiente para uma real inclusão de pessoas com deficiências ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) na rede pública de ensino (BRASIL, 1989, Art. 8), pois garantiu-se o direito ao acesso desses sujeitos à escola, porém não foi asseverada a qualidade de aprendizagem do aluno com NEE.

Partindo do pressuposto de que todos os sujeitos possuem o direito e a possibilidade de aprender e considerando “[...] a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem” (PRIETO, 2006, p. 40), pondera-se que seja necessária uma adaptação da instituição escolar para o atendimento a todos os indivíduos, disponibilizando formas diferenciadas que propiciem aprendizagem a estes educandos.

Reiteramos, sob esse enfoque, que a afirmação do direito à escolarização regular na legislação aos alunos com necessidades especiais é recente. Historicamente, esses estudantes sempre estiveram à margem do direito de escolarização. Anos de práticas discriminatória, carregadas de preconceitos, ainda persistem impregnando práticas pedagógicas na atualidade.

Em âmbito internacional, um denso debate tem sido travado desde a década de 1990, que resultou em documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990, cita-se também a Declaração de Salamanca - Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial de 1994, essas conferências e os relatórios delas

oriundos influenciaram a elaboração de políticas educacionais brasileiras para a Educação Especial na perspectiva de inclusão escolar.

No âmbito da política educacional para os alunos com NEE, este trabalho tem como objeto a adaptação curricular, mecanismo fundamental de inclusão escolar. Nos últimos anos a adaptação curricular ganhou espaço na legislação educacional, acrescentando ao currículo escolar a característica de ser dinâmico e flexível às necessidades de aprendizagem dos discentes. Por consequência, as escolas precisam organizar um currículo adaptado às necessidades educacionais especiais de cada educando (BRASIL, 2001).

Este trabalho objetiva compreender os desafios e possibilidades dos processos de adequações curriculares a esses discentes. Para tanto, utiliza-se de pesquisa documental, com o intuito de consultar e analisar como a adaptação curricular é definida pela legislação, tal como de pesquisa bibliográfica, com o propósito de apreender nas pesquisas e nos debates acadêmicos sobre educação inclusiva o que discorrem sobre a adaptação curricular.

A temática deste trabalho é decorrente de indagação proveniente de experiências adquiridas nos estágios do curso de Pedagogia e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)- foco de Gestão Escolar, um programa do governo federal de incentivo e valorização à docência, no qual se constitui em momentos de estudos na universidade e de contato com a realidade escolar, um movimento de teoria e prática.

O trabalho desenvolvido no Pibid compreendeu um processo de estudos acerca da literatura e da legislação que versam sobre a Educação Especial na Educação Básica, bem como um estudo de caso baseado no trabalho pedagógico desenvolvido com um aluno matriculado no Ensino Médio, o qual possui Dislexia e Síndrome de Írlen. Esse estudo abarcou momentos de leitura dos documentos escolares, os quais abrangem laudos e avaliações psicopedagógicas, bem como conversas com a pedagoga, com o profissional especializado da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e com o próprio discente, pois acredita-se que o aluno é sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. Como resultado desse processo de estudo de caso, construiu-se orientações pedagógicas com possíveis adaptações curriculares que atenderiam às necessidades do discente. Em consequência, o

trabalho desenvolvido possibilitou constatar que a adaptação curricular para os alunos com NEE enfrenta desafios para sua efetivação.

Diante dessa experiência, a questão da adaptação curricular salta aos olhos concomitante à necessidade de compreender como ela está sistematizada na política educacional e quais os desafios de efetivação na realidade escolar. Assim, a problemática desta pesquisa visa identificar se os problemas que permeiam a adaptação escolar são em essência de cunho pedagógico ou curricular.

Com o intuito de responder a questão, esta pesquisa apoderar-se-á de contribuições de diversos (as) autores (as) que se debruçaram sobre a educação inclusiva e adaptação curricular, como Figueira (2011), Beyer (2010), Minetto (2008), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Urbanek e Ross (2011), Mantoan (2006) e Silva (2010), os quais possibilitam refletir sobre os desafios do trabalho pedagógico a ser realizado com alunos que possuem deficiência ou TGD, bem como o papel do pedagogo enquanto mediador do trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o profissional especializado da SRM. Esta pesquisa fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vigotsky (1896-1934), porque vai ao encontro dos princípios deste estudo, na medida em que considera o sujeito com necessidades especiais capaz de aprender e que a organização do ensino influi diretamente nos resultados do desenvolvimento cognitivo deste educando.

A partir dos estudos realizados por intermédio do Pibid e das experiências adquiridas, postula-se uma hipótese inicial. Acredita-se que ainda há resistência por parte dos docentes no que tange a realização de adaptações curriculares. Isso significa que os desafios que norteiam as adaptações curriculares podem ser de cunho pedagógico, ao constatar, inicialmente, que docentes se recusam a adotar em sua prática pedagógica as adaptações curriculares. Considera-se importante entender por que isso ocorre.

Este trabalho apresenta-se em quatro seções para alcançar o objetivo proposto para discussão. Na segunda seção faz-se um resgate histórico e demonstra-se, por intermédio de paradigmas, como o atendimento às pessoas com NEE modificou-se no decurso do tempo histórico. A terceira seção afigura como a política educacional brasileira estabelece sobre a questão da adaptação curricular. Na quarta seção evidencia-se a importância da adaptação curricular para o discente

com necessidades especiais segundo a teoria que fundamenta este trabalho. Por fim, na quinta seção discute-se os limites e as possibilidades da adaptação curricular.

A pesquisa em educação permite pensar sobre as possibilidades e os desafios da organização do trabalho pedagógico para educandos que possuem necessidades especiais, os quais culminam na importância do trabalho colaborativo entre o docente da sala regular e o profissional especializado da SRM, assim como a mediação do pedagogo, sendo estes aspectos considerados na organização deste trabalho.

2 ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

O ensino diferenciado organizado com ações pedagógicas que tencionem "[...] oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar" (HEREDERO, 2010, p. 199) é uma introdução recente na legislação brasileira. Sabe-se que a educação escolar historicamente foi objeto de luta por interesses de classe. Por muito tempo foi privilégio de poucos, subordinada aos objetivos sociais, econômicos e políticos de seu tempo histórico. Para Beyer (2010):

[...] nunca houve uma escola, de fato, para todos. Escola e educação formal sempre foram um privilégio para poucos, um privilégio dos poderosos [...]. As escolas sempre serviram de algum tipo de seleção. Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas (BEYER, 2010, p. 12-13).

As pessoas com deficiência foram desconsideradas do direito à escolarização comum por muito tempo, pois não eram contempladas na organização do sistema escolar. Beyer (2010) acredita que a melhor forma de compreender a história da Educação Especial é por meio de uma análise pragmática. Nesse sentido, apoia-se em Fernandes et al (2011) ao assinalar quatro momentos marcados por paradigmas que evidenciam como o deficiente era visto pela sociedade em determinado período histórico, os quais abrangem: negligência, segregação, integração e inclusão.

O período desde a Antiguidade até a Idade Média (séc. IV a.C.- XV d.C.) diz respeito a fase de negligência. As crianças com deficiência não recebiam nenhum tipo de cuidado pedagógico ou assistencial, a princípio, prevaleciam atitudes de menosprezo e extermínio do deficiente, pois acreditava-se que as anormalidades eram castigo de uma divindade devido a algum pecado da família (SHIMAZAKI; MORI, 2012). Ao passo que o Cristianismo intensificava-se como instituição social e política no período medieval, tal conduta modificava-se gradativamente, uma vez que os sujeitos com deficiência passaram a ser vistos como filhos de Deus e, portanto, somente ele poderia tirar a vida do deficiente (ibidem). Consequente, houve a preocupação de abrigá-los por um sentimento de caridade, logo, não havia

preocupação com o desenvolvimento ou educação do sujeito (MANTOAN, 1989, apud SHIMAZAKI; MORI, 2012).

O decurso do final do século XVIII e o começo do século XIX abrange a fase da segregação. Nesse período, a exclusão social de pessoas com deficiência ainda persistia, no entanto, surgem instituições voluntárias com a preocupação de atender esses sujeitos numa perspectiva segregativa e assistencialista, com o “[...] intuito de proteger a pessoa normal da não normal e vice-versa” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 33). Por conseguinte, não houve nenhuma mudança no que diz respeito à exclusão do convívio social e escolar. Na realidade, o referido período de institucionalização é decorrente de avanços dos estudos científicos acerca das deficiências, os quais pretendiam “oferecer proteção e tratamento médico”, porém, ocasionavam a “exclusão completa, mascarada pelos argumentos científicos” (URBANEK; ROSS, 2011, p. 25).

Para melhor compreender esse contexto no Brasil, Mazzotta (1996) divide dois momentos importantes que marcam a Educação Especial no país, diferenciados pela essência do atendimento às pessoas com deficiência. O primeiro período, abrange o tempo de 1854 a 1956 com “iniciativas oficiais e particulares isoladas” e entre os anos de 1957 a 1993, marca o segundo tempo com “iniciativas oficiais de âmbito nacional” (MAZZOTTA, 1996, p. 27, 28).

Figueira (2011) explica que as formas de atendimento para as pessoas com deficiência no Brasil, urdidas no século XIX, foram marcadas pelo cunho assistencialista e segregativo. A exemplo, a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, em 12 de setembro de 1854, o qual mais tarde, o Decreto-lei nº 1.320 de 1891 modificou o nome para Instituto Benjamin Constant-IBC. O Decreto-lei nº 839 possibilitou a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, que posteriormente o Decreto-lei nº 3.198 passou a denominá-lo Instituto Nacional de Educação de Surdos (FIGUEIRA, 2011, p. 23).

No que diz respeito as pessoas com deficiência intelectual, em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi e posteriormente, em 1945, foram atendidos também as pessoas com altas habilidades (URBANEK; ROSS, 2011, p. 31). A criação dos institutos mencionados se traduz em “uma conquista para o atendimento das pessoas com deficiência, abrindo espaço para a conscientização da educação de

surdos e cegos” (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, s.d., p. 4), porém, não englobava toda a demanda. Para além, não havia objetivos educacionais, pois o atendimento era predominante na área médica.

Com os avanços científicos dessa época, surge na Europa, na década de 1960, a ideia de que os deficientes não eram sujeitos incapazes, destarte, uniram o ensino de crianças com deficiência sensorial com as crianças sem deficiência na escola regular, acompanhados de professores formados para atendê-los (SANCHES; TEODORO, 2006). Nesse momento, nasce um novo paradigma, a integração social, com o propósito de “[...] ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade” (American National Association of Rehabilitation Counseling - A.N.A.R.C., 1973, apud ARANHA, 2001, p. 167). Como reflexo no Brasil, modifica-se a intencionalidade das instituições, que nesse momento teriam por objetivo preparar as pessoas com necessidades especiais para viver em sociedade. Isto é, reconhecia-se que “[...] a pessoa diferente tinha o direito à convivência social desde que pudesse ser modificada, ajustada e preparada, funcionando da maneira mais semelhante possível em relação aos demais membros da sociedade” (URBANEK; ROSS, 2011, p. 31).

O paradigma de integração nasce em um momento de crise do modelo segregacionista, que “[...] somada às pressões sociais e políticas, resulta na formulação de princípios que vão se disseminando [...] a partir dos anos 60 do século XX”, nas quais pregavam uma escolarização conjunta de alunos com e sem deficiência nas mesmas instituições, de modo que “[...] fosse uma questão de cidadania e não resultado de boas intenções ou de atos samaritanos” (URBANEK; ROSS, 2011, p. 35). Entretanto, uma perspectiva que de fato considerasse todos os indivíduos como iguais diante do direito de aprender, somente foi possível depois de um longo caminho de reflexões e reivindicações.

No mesmo período, houve a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 4.024 de 1961, que incluiu um capítulo para a educação de pessoas com deficiência, referindo-se a eles como excepcionais:

Art. 88. A educação de *excepcionais*, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de *excepcionais*, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, Art. 88; 89, grifo nosso).

Ao ser preconizada na legislação a educação para os excepcionais no que for possível dentro do sistema geral de educação, compreende-se que, “[...] quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação” dito de outro modo, “[...] estariam à margem do sistema escolar ou “sistema geral de educação”” (MAZZOTTA, 1996, p. 68). Consequente, o artigo 89 enseja que o Estado contribuirá com as instituições privadas, não deixando explícito qual atendimento será preconizado, se os “serviços especializados ou comuns” ou os “especiais” (idem).

Interessante notar que, na década de 1960, houve uma significativa expansão das instituições especializadas filantrópicas, chegando a 800 unidades em 1969, o que significava a dispensa do papel do Estado no atendimento às pessoas com necessidades especiais na rede pública (URBANEK; ROSS, 2011). Mesmo que de caráter segregativo, "Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola" (BEYER, 2010, p. 14), representando a época um avanço, pois possibilitava um primeiro olhar direto ao discente como sujeito de direito à educação escolar.

Posteriormente, a lei nº 5.692 de 1971, ao reformar os ensinos de 1º e 2º graus prevê que “[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971, Art. 9), configurando a escola especial como local de atendimento para os referidos alunos. Para além, define que “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, Art. 1). Evidenciamos que nesse momento, a função da educação estava na preparação do sujeito para o mercado de trabalho e para a cidadania, ao objetivar o desenvolvimento de suas potencialidades,

isto é, as características que são inatas ao indivíduo, olvidando o desenvolvimento cognitivo por meio da apropriação dos conhecimentos científicos.

Da mesma forma a Emenda Constitucional nº 12 de 17 de outubro de 1978 define para a educação das pessoas com deficiência:

Artigo único. É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I - educação especial e gratuita;

II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País;

III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários (BRASIL, 1978).

Diante do exposto, visualizamos uma preocupação do Estado com a questão econômica e de convívio social da pessoa com deficiência, numa perspectiva de integração. O texto legal definia a educação para as pessoas com deficiência voltada a preparar para o mercado de trabalho. Diante disso, é possível observar que ainda não havia uma intencionalidade pedagógica para o desenvolvimento cognitivo desses indivíduos.

A década de 1970 representou a “institucionalização da Educação Especial”, uma vez que os textos legais da época demonstram que o Estado tentava assegurar o acesso dos deficientes às instituições escolares especiais (GLAT; FERNANDES, 2005, p.2). Em que pese a importância, nesse período houve

[...] avanços da Pedagogia e da Psicologia da aprendizagem [...] O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do “modelo médico”, predominante até então, para o “modelo educacional” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 2).

É mister destacar que até esse tempo a legislação pautava-se no modelo médico, o qual apresenta limites no âmbito educativo ao “[...] tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo – o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive” (GARCIA, 2006, p. 301). Mesmo com os avanços das reflexões em torno da aprendizagem do aluno com deficiência, o atendimento a este estudante ainda

possuía uma essência excludente ao objetivar o desenvolvimento do comportamento do indivíduo.

Quanto ao termo, os documentos referiam-se às pessoas com deficiências e TGD como "excepcionais". Já nos anos 1980, a Portaria Cenesp/MEC nº 69/86 passou a denominá-los como "educando com necessidades especiais". Conforme salienta Garcia (2006), o termo educando com necessidades especiais é uma tentativa de superação das práticas de atendimento excludentes, as quais focavam na deficiência do aluno e não nas suas dificuldades de aprendizagem.

A referida portaria, considerada por alguns autores como o documento mais importante anterior a Constituição Federal de 1988, apresenta certo avanço na história da Educação Especial no Brasil (MAZZOTTA, 1996; GUIMARÃES, S/D.), na medida em que a define como “parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais [...]” (BRASIL, 1986, Art. 1). No entanto, vale destacar que tal definição foi resultado de movimentos sociais de grupos que intercediam pela igualdade do direito à educação para os indivíduos com e sem deficiência. Entretanto, a inserção do termo educando com necessidades especiais não obteve a força necessária para a inclusão escolar destes sujeitos (GUIMARÃES, S/D; CORREIA; RODRIGUES, 1999).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 já definia “[...] às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade da qual fazem parte” (URBANEK; ROSS, 2011, p. 25). E a Constituição Federal de 1988 define nos seguintes artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino (BRASIL, 1989, Art. 205; 208, grifo nosso).

Essa Constituição trata-se de um avanço para a educação de pessoas com NEE no Brasil, pois define a escolarização como um direito de todos os indivíduos e

dever do Estado, bem como estabelece a preferência do atendimento especializado na rede regular de ensino. Todavia, o termo "preferencialmente pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem 'dá primazia a' já tem arbitrada legalmente a porta de exceção" (MINTO, 2000, p. 9 apud BEYER, 2010, p. 59). O texto legal não deixa claro se o apoio especializado ocorrerá somente nas escolas regulares ou em instituições especializadas, pois "[...] historicamente, os recursos públicos destinados à educação especial têm sido canalizados, em elevadas parcelas, para a iniciativa privada, ainda que de cunho assistencial" (MAZZOTA, 1996, p. 80). Analisando por este ângulo, percebe-se que a luta histórica de instituir o Estado como o responsável em providenciar a escolarização para todos os alunos com NEE unicamente em escolas regulares ainda persiste.

Diante do exposto, Guimarães (S/D, p. 10) observa que há na Constituição Federal de 1988 "[...] um recuo no que tange a conceitos que [...] já estavam muito mais evoluídos" porque faz menção aos "portadores de deficiências" e não ao "educando com necessidades especiais", termo definido na Portaria Cenesp/MEC nº 69/86, sem considerar os avanços nos estudos nas áreas da Psicologia, Pedagogia e Assistência Social sobre a Educação Especial, a qual deixou de ser exclusividade da medicina.

Ademais, cumpre destacar a Lei n.º 7.853 de 24 de outubro de 1989, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, dispõe sobre o apoio às pessoas "portadoras de deficiência" no que diz respeito à integração social, para além, entre outros direitos educacionais fundamentais da pessoa com necessidades especiais define no art. 2º: a inserção da Educação Especial como modalidade educacional; a oferta obrigatória e gratuita desta modalidade em estabelecimento público de ensino; o acesso dos alunos com necessidades especiais aos benefícios conferidos aos demais educandos (BRASIL, 1989, Art. 2).

A referida lei expressa um contexto de mudanças sociais, políticas e educacionais, no qual intensificava-se os debates sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular em vários países, assunto a ser aprofundado na próxima seção deste trabalho.

3 ADAPTAÇÃO CURRICULAR: POLÍTICAS E AÇÕES

Considera-se, nesta seção, que as ações pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares acerca da adaptação curricular necessitam ser pensadas no âmbito das políticas educacionais e da organização escolar, a fim de que sejam elucidados alguns elementos que constituem os desafios e as possibilidades de organização do trabalho pedagógico com caráter inclusivo.

Em um contexto de mudanças, o movimento pela inclusão escolar e social das pessoas com NEE se intensificou a partir da década de 1990, convertendo-se em um paradigma a ser ponderado na organização política educacional da escola que, enquanto “instituição formal de formação cultural e científica” (KOEPSEL; LOPES, 2012), recebe uma notória diversidade de educandos, advindos de distintas realidades, com diferenciadas necessidades educativas.

Com base no acordo humanitário da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, os documentos elaborados nas conferências internacionais do movimento pela inclusão social e escolar das pessoas com deficiência realçam o pressuposto do direito de todos à educação, enfatizando que as crianças com deficiência ou TGD devem aprender em conjunto com as crianças que não possuem necessidades especiais. Ocupa-se aqui de dois documentos por constituírem parâmetro para as mudanças na política educativa brasileira.

O primeiro documento, denominado Declaração Mundial de Educação Para Todos, 1990, elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, trouxe princípios fundamentais para a educação de alunos com necessidades especiais, ao considerar necessário um ambiente adequado para a aprendizagem e um padrão mínimo de qualidade para todas as crianças. No que se refere à criança com NEE, o documento afirma a responsabilidade do sistema educativo em atribuir atenção particular na organização de meios que garantam a igualdade de acesso à educação (UNESCO, 1990).

O segundo documento, a Declaração de Salamanca- Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, elaborado na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, reitera o tratado na Conferência Mundial sobre Educação para

Todos, “[...] reconhecendo a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (FIGUEIRA, 2011, p. 28), proclamando o princípio da educação inclusiva.

De modo geral, a Declaração de Salamanca propõe uma “pedagogia centrada na criança” (UNESCO, 1994, p. 1). Segundo esse documento, compete à escola elaborar formas diferenciadas para educar os alunos com NEE, de modo que sejam oportunizadas respostas educativas às dificuldades dos educandos (UNESCO, 1994). Dito de outra forma, a perspectiva de inclusão adotada enseja que a instituição escolar se modifique para atender os discentes com fragilidades para aprender e não o inverso, como era propagado na perspectiva de integração, na qual o aluno se adaptaria à realidade escolar.

Esse documento foi um divisor de águas para a Educação Especial, uma vez que traz a ideia de escola inclusiva, a qual todas as pessoas têm o direito de aprender em conjunto. Por uma definição mais ampla no que diz respeito ao sujeito com necessidades educacionais especiais¹, o documento atribui a este termo todas as pessoas que durante a escolarização apresentar dificuldades de aprendizagem, seja por motivos de deficiências, distúrbios de aprendizagem, inclusive por questões socioeconômicas (UNESCO, 1994), não restringindo o atendimento pedagógico especializado a somente uma categoria de necessidade educativa.

Corroborar-se com Garcia (2006, p. 304) ao compreender que esta classificação do aluno com NEE trata, na verdade, de minorias, classificadas em categorias que caminham “[...] *pari passu* com o acirramento da produção de desigualdades na sociedade capitalista”. Sob este enfoque, para os propósitos de discussão, ampara-se em Faleiros (2004), o qual contribui para a análise acerca das políticas inclusivas, pois entende as políticas sociais como uma forma de “suprir” a defasagem das ações do Estado na garantia dos direitos básicos dos indivíduos, constituindo-se no “[...] mínimo oferecido a todos” (p. 19). Na verdade, o autor evidencia que o objetivo maior do Estado é a preservação da força de trabalho do sistema capitalista.

Sobre essa questão, Kleín e Silva (2012) fazem uma análise e notam que

¹ Neste trabalho, o termo necessidades educacionais especiais (NEE) será utilizado para fazer referência aos educandos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento.

[...] a 'razão última', de ordem moral, ou seja, a 'dignidade da criança como ser humano', vem coroando outras 'vantagens inegáveis', dentre as quais figura, explicitamente, a diminuição dos custos das escolas especiais. É nesse contexto que o enfrentamento das deficiências é reduzido a uma dimensão moral, de luta contra o preconceito e, neste quadro, constrói-se a categoria da 'diferença', a qual, em inteligente manobra semântica, toma o lugar da categoria de fundo: 'desigualdade' (p. 32).

Por esse ângulo, entendemos que as deficiências, mais do que uma questão biológica, torna-se uma questão social, na medida em que a sociedade a vê como diferente do padrão imposto de anormalidade, que requer dos indivíduos respeito às diversidades de modo que haja harmonia entre as pessoas (KLEIN; SILVA, 2012). No entanto, essa visão oculta o papel do Estado na garantia dos direitos dos sujeitos, contribuindo para a manutenção da desigualdade social. À vista do exposto, é possível olharmos para as políticas inclusivas de modo cauteloso, no que diz respeito ao direito à educação escolar. Ao pensar que durante a história da educação sempre houve interesses políticos e econômicos, percebe-se que a inclusão escolar pode estar vinculada a questões de diminuição de gastos com escolas especializadas que atendam as especificidades dos alunos que possuem NEE (FIGUEIRA, 2011).

Em outra direção, o movimento pela inclusão trouxe uma nova forma de ver o estudante com necessidades especiais, apresentando-o como sujeito que precisa estar inserido em uma instituição escolar regular e que requer uma atenção pedagógica própria, na qual atenda às suas especificidades educacionais. Isso posto, trata-se de pensar a educação para esse alunado no viés da função social da escola, isto é, "[...] propiciar condições para elevar o nível cultural das classes populares" por intermédio da apropriação do conhecimento sistematizado, para além do direito de acesso e permanência à educação escolar, "[...] mas para isso, antes, é necessário possibilitar nas classes populares à consciência de classe" (BATILANI; GASPARIN, 2015, p. 5).

Diante dessas considerações acerca do paradigma de inclusão escolar proposto pelos documentos internacionais, nos quais primam pela educação conjunta dos educandos com ou sem necessidades especiais, a questão a ser pensada é como o Estado pode garantir o acesso ao conhecimento sistematizado a estes discentes com deficiência ou TGD? Ao consultarmos as políticas educacionais

brasileiras, observa-se que são propostas possibilidades para garantia do direito de escolarização aos educandos com NEE.

3.1 Políticas de adaptação curricular

Os documentos produzidos no movimento mundial pela educação inclusiva exerceram forte influência na elaboração das políticas educacionais brasileiras voltadas para os alunos com NEE.

Todavia, a Política Nacional de Educação Especial, instituída em 1994, é considerada por Santos (2012) como um retrocesso, uma vez que esse documento definia que deveriam ser encaminhados para a escola regular apenas os alunos com necessidades educativas especiais que pudessem acompanhar o progresso dos demais alunos sem necessidades especiais, “[...] aspecto que favoreceu a manutenção da lógica da separação dos espaços comuns e especiais” (p. 4), contrapondo-se ao paradigma preconizado pelo movimento mundial de educação inclusiva, no qual enseja que a escola regular deve preparar-se para receber todas as crianças, independentemente de suas especificidades educativas.

Por outro lado, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, marcou um avanço significativo nas políticas educacionais em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Desta lei, é oportuno destacar o seguinte artigo:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, Art. 58, grifo nosso).

Posto isto, observa-se que o termo preferencialmente aparece novamente na legislação e pode sugerir o atendimento deste aluno também em instituições especializadas, uma vez que “[...] abre um grande leque nas opções de atendimento fora da escola regular, ou seja, fora da escola que deveria ser inclusiva” (MARQUEZINE; LOPES, 2012, p. 43). Parece-nos que o Estado deixa espaço na legislação para isentar-se de seu dever com o financiamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola regular, permitindo a existência de instituições filantrópicas.

Outra questão que se mostra importante destacar sobre a LDBEN/1996 é a presença dos recursos educativos, organização, currículos, métodos e técnicas específicas para atender o aluno com necessidades especiais, para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem do educando (BRASIL, 1996, Art. 59, inciso I). Malacrida e Moreira (2009, p. 6604) destacam que a partir deste artigo que sucedem a ideia de adaptação curricular. De acordo com Minetto (2008), a LDBEN/1996, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentaram ênfase na flexibilidade e dinamicidade ao currículo escolar, possibilitando que,

[...] a adaptação curricular seja realizada nos diferentes âmbitos, favorecendo a autonomia para efetivar adequações à medida que as dificuldades se apresentem, tornando a escola, seus objetivos e conteúdos mais compatíveis com as necessidades dos alunos (MINETTO, 2008, p. 23).

Nesse sentido, a legislação atribui à escola a função de planejar um currículo flexível e organizar o processo de ensino e aprendizagem de modo que atenda às necessidades educativas dos alunos, na busca de garantir o direito de aprendizagem, acesso e permanência na escola destes educandos.

De modo mais específico, Figueira (2011) entende a adaptação curricular como um “[...] conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos” (p.86) acompanhadas de uma avaliação rigorosa do aluno nos aspectos acadêmico, emocional/social e biológico, a fim de conhecer o ritmo do educando no processo de ensino e aprendizagem e refletir sobre as metodologias e o currículo a ser adaptado, de acordo com suas especificidades. À vista deste conceito, é possível depreender que a adaptação curricular “[...] se configura como um caminho para o atendimento às necessidades específicas de

aprendizagem dos alunos” (MALACRIDA; MOREIRA, 2009, p. 6601), de forma que o educando não seja apenas incluso no ambiente físico da escola, mas também no processo de ensino e aprendizagem.

À guisa de orientação, em 1998 foi elaborado pela Secretaria de Educação Especial um documento que trata exclusivamente da adaptação curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Uma leitura do documento nos permite entender que não se trata de um novo currículo para a educação dos sujeitos com NEE, mas desse documento com um caráter dinâmico e flexível para modificações necessárias com o intuito de favorecer a aprendizagem destes educandos, visando seu pleno desenvolvimento. O documento ressalta que no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar deve estar presente essa perspectiva de currículo, para que sejam respaldadas as adaptações curriculares (BRASIL, 1998).

Para esse documento, a organização das adaptações curriculares precisa contar com um processo reflexão e planejamento orientada por critérios, os quais definem os conteúdos que o aluno deve aprender, qual a metodologia de organização do ensino facilita a aprendizagem e qual o tempo necessário para ser trabalhado determinado conceito, bem como a forma de avaliação da aprendizagem do estudante (BRASIL, 1998).

Ademais, o documento supracitado define dois tipos de adequações, as adaptações não significativas do currículo e as adaptações curriculares significativas, nas quais dizem respeito às formas organizativas do processo de ensino e aprendizagem, considerando os objetivos, os conteúdos, os procedimentos didáticos, as atividades de aprendizagem, a temporalidade, os métodos avaliativos (BRASIL, 1998). Tais tipos de adaptações são diferenciados na medida em que a necessidade do educando mostra-se mais intensa ou menos acentuada.

De acordo com o documento, ocorrem adaptações não significativas quando a dificuldade do estudante é respondida por adequações exequíveis sem uma modificação expressiva dos documentos que norteiam o trabalho pedagógico, como a valorização de determinados objetivos, métodos avaliativos e conteúdos em detrimento de outros assuntos secundários, expressos no currículo e no Plano de Trabalho Docente (PTD). Por sua vez, ocorrem adaptações curriculares significativas quando são necessárias adequações que impliquem na alteração de elementos de

tal monta que se afiguram na substituição ou inclusão de objetivos, conteúdos, critérios, metodologia ou recursos diferenciados nos documentos mencionados que organizam o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998).

Em que pese a importância no âmbito das políticas inclusivas, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares de 1998 trazem orientações fundamentais acerca da organização do processo de ensino e aprendizagem do aluno com NEE. Acredita-se que a legislação brasileira é bem desenvolvida no que tange ao respaldo legal para as ações educativas na perspectiva de inclusão escolar. Entretanto, faz-se necessário refletir acerca das condições objetivas para efetivação dessa política.

3.2 Ações que retratam os desafios e possibilidades da adaptação curricular

Pensar a materialização das políticas educacionais de adaptação curricular demanda observar as condições em que acontece o processo de ensino e aprendizagem, de modo a elencar os elementos que favoreçam ou dificultam a inclusão escolar. Essa reflexão se torna fundamental para os propósitos desta pesquisa.

Para nossos propósitos apresentamos Figueira (2011), que assevera “Pensar em um projeto de educação de forma inclusiva significa pensar o tipo e qualidade de escola, a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir” (p.85), o que implica pensar a escola nos aspectos político e social, de modo a entendê-la como lócus que concentra alunos de diversos contextos sócio-culturais, com necessidades específicas de aprendizagem. Nesse sentido, é importante refletir se a estrutura organizacional do sistema educacional atende essa diversidade do alunado, com vistas a efetivar o direito de igualdade de acesso e permanência disposto na Constituição e a garantir a formação humana do educando.

Complementando essa ideia, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) alertam que a efetivação das políticas inclusivas

[...] requer uma rede de diferentes tipos de serviços de apoio, porque as necessidades das crianças e jovens da população-alvo da Educação Especial são variadas em natureza e intensidade, não havendo nenhum tipo de apoio que sirva como modelo de tamanho único para apoiar toda essa população (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 24).

Diante disso, entendemos que a necessidade de uma rede com diferentes formas de atendimento pedagógico ao educando com necessidades especiais está nas especificidades de cada deficiência ou TGD, as quais requerem uma atenção pedagógica específica para que sejam ofertadas "respostas educativas" para o discente (HEREDERO, 2010, p. 199).

Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aprovada pela resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, a qual preconiza uma rede de apoio de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estabelece como objetivo da Educação Especial apoiar, complementar, suplementar ou substituir quando necessário, os serviços educacionais comuns (BRASIL, 2001, Art. 3).

Em contrapartida ao referido documento, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, define que o AEE é complementar e não substitutivo às classes comuns, sendo ofertado prioritariamente no turno inverso ao escolar, em SRM ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, Art. 5). Esta resolução torna perceptível a perspectiva de inclusão ao manifestar que o atendimento especializado não pode substituir o ensino regular. Nesse aspecto, o documento alinha-se ao paradigma de inclusão escolar, defendendo a ideia do ensino e da aprendizagem conjunta dos alunos com ou sem NEE.

Por definição, o decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 define a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como "[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2011, Art. 5, § 3º) que atende alunos público-alvo da Educação Especial, a saber os que possuem deficiência, TGD ou altas habilidades.

Para a organização desse atendimento na unidade escolar, a gestão escolar precisa "[...] levar em consideração as determinações legislativas e normatizações orientadoras do nível federal" (KOEPSEL; LOPES, 2012, p. 89) bem como do nível estadual, na organização político pedagógica da instituição. Nesse sentido, a legislação define

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, Art. 10).

Depreende-se do exposto que a instituição escolar precisa organizar-se, a partir dos documentos escolares e dos recursos públicos recebidos, para ofertar o atendimento especializado para todos os alunos com necessidades especiais matriculados no ensino regular. Nesse sentido, é necessário que o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar evidencie essa organização do AEE. As concepções de educação e de ensino e aprendizagem elencadas no projeto político pedagógico da escola, se materializam nos planejamentos e nas ações desenvolvidas na SRM e na sala regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 discorre sobre o trabalho desenvolvido na SRM, afirmando que "As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização" (BRASIL, 2008, p. 16). Dito de outra forma, a documento estabelece que enquanto na SRM o compromisso firma-se em atividades que se ocupem das dificuldades mais específicas da aprendizagem dos alunos, a fim de complementar ou suplementar os conteúdos que não foram possíveis serem

apreendidos, na sala regular trabalha-se impreterivelmente os conteúdos do currículo escolar (BRASIL, 2008), documento que

[...] engloba, ou deveria englobar não somente os conteúdos de um curso, ou de uma disciplina, como também seus objetivos, as suas metodologias, as avaliações, as emoções, os desejos de cada sujeito para quem o currículo foi direcionado (ALENCAR; RODRIGUERO, 2008, p. 51).

Isso posto, entende-se que o currículo escolar elucida elementos importantes do processo de ensino e aprendizagem, bem como considera os anseios de aprendizagem do educando. Analisando por este ângulo, Minetto (2008) observa a complexa tarefa de organizar um currículo que contemple a diversidade do alunado que a escola atende, considerando-o como a base que estruturam “as situações de inclusão e exclusão que começam na sala de aula” (p.29). Essa afirmação da autora vai ao encontro das observações realizadas nos estágios do curso de Pedagogia, no qual evidenciou-se que alunos com necessidades especiais ficavam isolados do restante da turma, pois sem as adaptações necessárias, o estudante não conseguia apreender os conteúdos e por isso, não realizava as atividades de ensino.

Nessa perspectiva, compreende-se que o currículo possui um compromisso com a demanda escolar. Como já foi exposto, esse documento deve possuir caráter dinâmico e flexível (BRASIL, 1998) às adaptações necessárias para oferecer respostas educativas às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, a fim de possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado. Para tanto, um trabalho de reflexão coletiva torna-se indispensável para pensar a aprendizagem do aluno com NEE diante dos elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem.

Ao pensar a organização do trabalho pedagógico da sala comum em uma realidade de ensino médio, por intermédio das experiências obtidas pelo Pibid, verifica-se que, de modo geral, este espaço pode não dispor dos recursos necessários para atender a todas as especificidades de aprendizagem dos estudantes. Por vezes, há salas de aula com uma grande demanda de alunos em que o docente precisa cuidar da aprendizagem de todos, o que dificulta um atendimento mais atencioso ao discente com NEE. Mendes, Viralunga e Zerbato (2014) entendem que o professor tem uma complexa tarefa em organizar um ensino que promova o desenvolvimento cognitivo de todos os discentes, “[...] por isso ele

vai demandar apoio de outros profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas em sala de aula" (p. 39) na medida em que, geralmente, alguns docentes não possuem os saberes necessários acerca das deficiências e TGD que facilitariam o processo de planejamento do ensino e aprendizagem para este educando com NEE.

Nesse sentido, para que sejam pensadas as adaptações curriculares, faz-se necessário reflexões coletivas acerca da aprendizagem do educando com NEE, a fim de observar se ele está aprendendo com a forma de organização do ensino proposta para se necessário repensar a organização do currículo e propor adaptações relacionadas aos conteúdos, objetivos, atividades, metodologias, critérios e procedimentos de avaliação que possibilitem o desenvolvimento do discente. Para tanto, os profissionais da escola precisam estar articulados diante do trabalho pedagógico inclusivo.

O professor com especialização em Educação Especial torna-se essencial para a reflexão em torno das adaptações curriculares, uma vez que, de modo geral, acompanha o aluno com NEE na SRM e conhece as especificidades das deficiências e os TGD. Para compreender as atribuições desse profissional, a legislação estabelece que:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos

pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2011, Art. 13).

Diante das atribuições definidas, entende-se que o profissional especializado possui a responsabilidade em organizar o AEE na SRM e assessorar o docente da sala comum no planejamento de adaptações curriculares. Vale ressaltar que a adaptação curricular é realizada tanto pelo profissional especializado quanto pelo professor da sala comum, devendo “ser um trabalho em equipe visando o desenvolvimento das potencialidades do aluno” (CENCI; DAMIANI, 2013, p. 715).

Isso posto, cumpre pensar, de modo geral, no trabalho desenvolvido na SRM para melhor compreensão acerca da relação desse atendimento com a adaptação curricular. Para esse propósito, apoia-se na Instrução nº 016/2011 da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná que dispõe sobre o funcionamento desse atendimento especializado.

A referida Instrução estabelece alguns critérios para a organização e atendimento em SRM, dentre os quais se destaca o limite de discentes atendidos, a qual compreende 20 alunos para cada SRM, sendo realizado em contraturno ao período que o aluno está matriculado na sala comum. A frequência deste estudante pode ser de 2 a 4 vezes por semana, contando que seja até 2 horas/aulas por dia. O atendimento especializado deverá contribuir com a aprendizagem dos conteúdos escolares da sala comum, com vistas a favorecer a atividade cognitiva, bem como o desenvolvimento da autonomia, independência e valorização do educando (PARANÁ, 2011).

Especialmente, trata-se aqui da atuação colaborativa do profissional especializado com o professor da sala comum no que tange às adaptações curriculares. A Instrução supracitada realça a atribuição do profissional especializado em orientar os docentes, em conjunto a equipe pedagógica, no planejamento das adaptações curriculares, das avaliações e das metodologias para o ensino na sala comum (PARANÁ, 2011). Nesse ponto, faz-se necessário pensar nas condições de trabalho destes profissionais para cumprir com esse objetivo.

Ao pensar-se a realidade do nível de ensino médio regular, ver-se-á que a grade curricular compreende as disciplinas abaixo, exceto a matéria condizente à Língua Materna para populações indígenas:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa.
- b) Língua Materna, para populações indígenas.
- c) Língua Estrangeira moderna.
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical.
- e) Educação Física.

II – Matemática.

III – Ciências da Natureza:

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química.

III – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia (BRASIL, 2013, p. 187).

Destaca-se aqui, a amplitude do trabalho do profissional especializado diante da responsabilidade de manter contato com os professores das doze disciplinas curriculares do ensino regular, com o intuito de auxiliá-los no planejamento das adaptações curriculares e desenvolvimento de estratégias que traduzam o conhecimento e as atividades para uma forma compreensível ao aluno. É mister destacar que cabe ao profissional especializado da SRM em elaborar e executar o plano de AEE para cada aluno atendido, o qual permite a organização das atividades relacionadas às disciplinas curriculares a serem desenvolvidas com os discentes na SRM (BRASIL, 2009, Art.13, inciso II). Para tanto, o profissional especializado demanda de uma gama de conhecimentos sobre os TGD e das deficiências para organizar um trabalho que possibilite aos discentes a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas curriculares.

Percebe-se que a demanda de trabalho exige bastante desse profissional, que possui 20 horas/aulas semanais, sendo 4 horas/aulas de hora atividade (PARANÁ, 2011), o que implica nas condições de efetivação dos momentos de assessoria aos docentes no planejamento de adaptações curriculares e na organização dos planejamentos individuais. Apesar da SRM "[...] ser um modelo de apoio muito utilizado em nosso país" a estrutura de funcionamento desse espaço

"[...] dificulta a relação entre o ensino na classe comum e na SRM, entre professores e na partilha de responsabilidades relacionadas à escolarização das crianças" (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 24), na medida em que tanto o profissional especializado quanto o docente possuem demandas significativas de alunos para atender, implicando no tempo em que estes profissionais possuem para planejamento das adaptações curriculares.

Diante do exposto, entende-se que o trabalho colaborativo entre o profissional especializado, pedagogos e docentes apresenta fragilidades. As condições objetivas de trabalho da escola exaure os momentos que os referidos profissionais possuem para se reunirem para o planejamento das adaptações curriculares. A esse respeito, Mendes, Viralonga e Zerbato (2014), ao descreverem um estudo realizado acerca da educação inclusiva, apresentam algumas experiências de profissionais especializados sobre o trabalho colaborativo com o docente, nas quais "[...] os professores ilustram que existem estratégias de planejamento na atual estrutura, porém apontam que esse tempo acaba sendo improvisado" (p. 78), pois acontecem em pequenos momentos oportunos no cotidiano escolar, como exemplo, nos intervalos.

Isso posto, percebe-se que a realidade objetiva da escola é contraditória. Ao mesmo tempo em que existem políticas que prezam e normatizam o atendimento educacional especializado para promover a inclusão escolar, o Estado não dispõe dos recursos necessários para que se concretize o disposto nos documentos oficiais, mantendo a exclusão de estudantes com NEE.

Corroborar-se com Beyer (2010) quando faz um alerta ao pensamento de que uma escola com qualidade pedagógica responderia a demanda de inclusão, na verdade, essa ideia leva-nos à utopia da inclusão. Sabe-se que só a qualidade pedagógica não basta, é necessário a participação efetiva de todos os sujeitos que possuem responsabilidade no processo educativo (BEYER, 2010). Nesse sentido, considerando que a adaptação curricular envolve reflexões no âmbito do currículo e das práticas pedagógicas, acredita-se ser um grande desafio a ser enfrentado pelos profissionais da escola para que o aluno com NEE tenha acesso ao conhecimento sistematizado, o que leva a pensar se os problemas que permeiam a adaptação

curricular são de cunho pedagógico ou curricular, haja vista as dificuldades existentes entre a ação docente e a adequação curricular.

Da experiência obtida por intermédio do Pibid em Gestão Escolar, percebeu-se que alguns docentes desconhecem as deficiências e os TGD, para além, não reconhecem que os alunos com necessidades especiais demandam de adaptação curricular também na sala de aula regular, não tão somente na SRM. À guisa de momentos oportunos para professores e profissional especializado dialogarem sobre questões referentes ao ensino e aprendizagem do educando com NEE, a coordenação pedagógica da instituição escolar torna-se crucial na mediação entre estes profissionais, a fim de que seja facilitado a partilha de informações sobre as especificidades de aprendizagem do estudante e como ele interage com os elementos do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, é possível compreender as reais dificuldades do educando no processo de ensino e aprendizagem, a fim de que sejam pensadas as adaptações curriculares que realmente proporcionem respostas educativas aos educandos com NEE.

Em relação a isso, Silva (2010) acredita que é por meio do currículo escolar que a escola pode superar as relações de desigualdade que refletem em sua realidade, ao passo que se desprende de interesses minoritários das relações de poder e de controle, contribuindo assim para a construção de um currículo que atenda à diversidade de alunos. Essa ideia fornece-nos elementos para pensar se as questões que envolvem a adaptação curricular são de cunho pedagógico ou curricular.

Nessa perspectiva, diante da realidade na qual amolda-se a organização da escola, na qual esteia a desigualdade de classes (CURY, 2005), faz-se necessário um empenho dos profissionais para o planejamento e execução de estratégias de adaptação dos elementos que constituem o currículo, de modo que a escola cumpra a sua função com os discentes que possuem NEE. Logo, pensa-se que a questão pedagógica tem peso significativo quando se trata das questões que interferem na efetividade das adaptações curriculares.

Pois, parece que a questão é sobre a concepção que se tem do currículo, de algo que deve ser dado, cumprido ou como algo histórico e social. Na segunda acepção o currículo é um guia da ação do professor naquilo que é preciso ensinar,

no qual estão definidos os conceitos importantes aos quais os estudantes precisam ter acesso, mas cabe ao professor com os conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre o seu campo disciplinar buscar os meios mais adequados para o acesso aqueles conceitos para os alunos.

Realizadas estas considerações acerca da adaptação curricular na política educacional e na realidade escolar, percebe-se que a inclusão escolar ainda apresenta grandes desafios na atual conjuntura política, econômica e social em que a instituição escolar está inserida. Entretanto, os profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem de discentes que apresentam NEE não podem perder de vista a função social da escola em desenvolver nos alunos as funções psíquicas superiores, por meio da apropriação dos conceitos científicos. Sob este enfoque, discorre-se na próxima seção do trabalho.

4 ADAPTAÇÃO CURRICULAR COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Esta seção parte do pressuposto de que a adaptação curricular demanda uma organização mais fundamentada do processo de ensino e aprendizagem para que, mediante a apropriação dos conceitos científicos, se promova o desenvolvimento intelectual dos alunos com NEE.

Compartilhamos da mesma indagação de Chaiklin (2011, p. 659), quando questiona: "Que tipo de ensino é mais efetivo para uma determinada criança?". Se pensarmos no caso de um aluno que possui NEE, como o docente pode organizar o ensino de modo que sejam oportunizadas respostas educativas às necessidades de aprendizagem do estudante? Essas indagações permeiam reuniões pedagógicas e momentos de planejamento de grande parte dos professores que possuem em suas salas de aula alunos com NEE.

Para tal propósito, apoiamo-nos na Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vigotsky (1896-1934). Pautamo-nos em alguns conceitos essenciais dessa teoria que corroboram a importância das adaptações curriculares para a aprendizagem de alunos que possuem necessidades educativas especiais. Com base no marxismo, a perspectiva vigotskiana possui uma visão dialética do desenvolvimento (STOLTZ, 2008). Para Vigotsky o desenvolvimento do homem é o "[...] resultado da interação do indivíduo com o meio social e cultural" (STOLTZ, 2008, p. 53), ou seja, as relações que o sujeito estabelece com o meio e a cultura são fatores importantes no desenvolvimento do indivíduo. Adianta-nos pensar em como essa perspectiva teórica concebe o desenvolvimento para as crianças com necessidades especiais, a fim de que entendamos qual a contribuição da adaptação curricular para a aprendizagem destes sujeitos.

A premissa da Teoria Histórico-Cultural acerca da educação de alunos com NEE é de que não existe

[...] diferenças quanto aos princípios de desenvolvimento para os considerados normais e considerados deficientes. Há uma unidade nas leis de desenvolvimento. O autor reconhece, no entanto, que existem particularidades na forma de aprender e se desenvolver, nos recursos necessários para a aprendizagem, entre outros fatores (GARCIA, 1999, p. 43).

Diante do exposto, entende-se que alunos com deficiência ou TGD possuem as mesmas possibilidades de aprendizagem que os estudantes que não têm NEE. O que diferencia, portanto, são as formas que auxiliam a apropriação dos conceitos científicos por ambos os discentes, o que Vigotsky entende por caminhos indiretos (VIGOTSKI, 2011). Apesar disso, o psicólogo compreende que "A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, [...] quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão" (VIGOTSKI, 2011, p. 865). Depreende-se, portanto, que a adaptação curricular é uma via diferenciada que o educando com NEE percorre para aprender um conceito, sendo o docente o mediador entre o aluno e o conteúdo, no qual disporá das adaptações necessárias para possibilitar o acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar no que deve ser considerado no momento de organização das adaptações, quais conteúdos serão abordados, como serão trabalhados e com quais finalidades. Os trabalhos de Vigotsky mostram também que "[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental [...]" (VYGOTSKY, 1998, p. 115, apud SFORNI, 2004, p. 2, grifo da autora), o qual é possível com a apropriação dos conceitos científicos. Como já afirmado anteriormente, planejar adaptações curriculares requer um trabalho colaborativo entre o docente, profissional especializado e equipe pedagógica, de modo que o processo de ensino e aprendizagem seja organizado de forma coerente, tendo em vista a importância dos conceitos científicos para o desenvolvimento cognitivo do educando.

Nessa perspectiva, é mister ponderar o tempo e o ritmo dos estudantes para a aprendizagem no processo de reflexão das adaptações curriculares, considerando, inicialmente, o que "o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que exige a mediação pedagógica", a fim de propor as adaptações necessárias para a aprendizagem destes conceitos, para tanto, "[...] há que se forjar os adequados espaços, com os imprescindíveis recursos" (SAVIANI, 2003, p. 6) que oportunize respostas educativas.

Encontra-se aqui um conceito fundamental de Vigotsky para a organização do ensino. Trata-se da zona de desenvolvimento proximal, que "[...] define aquelas

funções que não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VYGOTSKY, 1984, p. 97, apud ZANELLA, 1994, p. 98). A importância desse conceito está na função das adaptações curriculares, nas quais visam criar caminhos que possibilitem a apropriação do conhecimento pelos alunos. Desta forma, faz-se necessário saber quais conceitos ainda não foram compreendidos pelo educando, a fim de que sejam pensadas as estratégias necessárias para que ocorra uma efetiva aprendizagem.

Portanto, considera-se que pensar em estratégias de ensino para discentes com NEE é uma tarefa que exige fundamentação teórica, para que o ensino seja organizado de modo que promova a apropriação de novos conceitos pelo educando. Na visão de Vygotsky (1979, p. 111) "Para se idealizar métodos eficazes de instrução das crianças em idade escolar no conhecimento sistemático, é necessário compreender o desenvolvimento dos conhecimentos científicos no espírito da criança", ou seja, não basta apenas sistematizar adaptações para os conteúdos curriculares, faz-se necessário conhecer como se desenvolvem os conceitos científicos no cognitivo do aluno, a fim de que sejam propostas as adequações compatíveis com a necessidade do educando.

A educação escolar possui papel de suma importância no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do discente, ao passo que "[...] trabalha com o conhecimento científico e, ao transmitir determinado conteúdo, transmite também, formas de pensar, analisar, reelaborar e agir" (SFORNI; GALUCH, 2006, p. 150). Logo, a instituição escolar atua na formação de um pensamento com maior qualidade no aluno, na medida que

A instrução escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização do processo mental por parte da criança. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem ser o meio em que primeiro se desenvolvem a consciência e o domínio do objeto, sendo mais tarde transmitidos para outros conceitos e outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conceitos científicos (VYGOTSKY, 1979, p. 123).

Ressalta-se, portanto, a importância do ensino de conceitos para o desenvolvimento dos alunos que possuem NEE, na medida em que permitem conscientização do mundo e suas relações sociais, tal como o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores, ao passo que propicia novos elementos para pensar determinado conceito. Entretanto, deve ser pensado na forma em que esse ensino ocorre, pois, reiteramos que se não houver uma organização de forma correta, não propiciará o desenvolvimento cognitivo do estudante (VYGOTSKY, 1998 apud SFORNI, 2004).

O trabalho realizado por Marino Filho (2017) permite entender que "[...] no processo educativo os pensamentos são apresentados na sua síntese finalizada [...] e não se reproduz junto com os alunos todo o processo de análise, abstração e síntese dos conteúdos de ensino" (p. 141), não permitindo ao estudante pensar o processo histórico de construção de determinado conteúdo. O autor nos lembra que a forma em que são trabalhados os conteúdos em sala de aula interfere diretamente no desenvolvimento do aluno. Se o ensino é pautado em memorização, na assimilação de conceitos e sem questionamentos, o conteúdo que é algo construído historicamente portando as contradições sociais como pano de fundo, é naturalizado e não permite o desenvolvimento de um pensamento crítico com qualidade e da consciência de sua realidade social (MARINO FILHO, 2017).

À vista desse contexto, percebe-se que se o ensino for organizado de forma correta e adaptada às especificidades dos educandos, torna-se possível a aprendizagem conjunta de alunos que possuem NEE com os que não têm privações em seu desenvolvimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo. No entanto, as ideias de inclusão escolar geraram um sentimento de instabilidade e resistência entre os professores (MINETTO, 2008), causando uma descrença por parte dos docentes sobre a importância das adaptações curriculares, os quais acreditam que as adequações facilitam demais o processo de ensino e aprendizagem, sendo assim injusto com os demais estudantes da sala de aula.

Não obstante, Mendes, Viralunga e Zerbaro (2014) observaram em pesquisa realizada com docentes o grande desafio diante da avaliação escolar, demonstrando haver resistência em organizar avaliação da aprendizagem diferenciada para os alunos com NEE. Diante disso, faz-se necessário que a equipe toda compreenda a importância de criar "caminhos indiretos" (VIGOTSKI, 2011) nos processos de ensino que levem o educando a atingir o objetivo de ensino, para que por intermédio do diálogo entre os professores para que seja organizada uma proposta de

avaliação diferenciada a estes alunos (MENDES;VILARONGA; ZERBARTO, 2014, p. 82).

Analisando por este ângulo, depreende-se que

[...] assegurar o direito à educação é ir além do acesso. É, na verdade, prever e redefinir ações efetivamente destinadas a esses sujeitos/alunos, em função das suas necessidades/ou especificidades, tendo em vista sua formação humana e educacional (SILVA, 2010, p.33).

Nesse sentido, incluir um aluno com necessidades especiais na rede regular de ensino não se restringe a colocá-lo no convívio com outros estudantes que não possuem deficiência ou TGD. Incluir, de fato, esse educando, implica em uma escola flexível às adaptações, bem como um ensino organizado com metodologias apropriadas que atenda às reais necessidades deste aluno.

A seção que segue dispõe de reflexões acerca das possibilidades e desafios das políticas que asseguram a inclusão escolar. Entende-se que esta análise seja necessária a fim de compreendermos as bases que sustentam a materialização dessas políticas na organização do trabalho pedagógico na instituição escolar.

5 LIMITES E POSSIBILIDADES DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Após o movimento pela inclusão escolar dos anos 1990, as políticas educacionais passaram a contemplar a educação de discentes com NEE com mais especificidade. De uma perspectiva que segregava as pessoas com deficiência da escola regular a uma perspectiva que visa incluir estes sujeitos no âmbito escolar, houve um longo percurso de reivindicação de grupos que apoiavam a educação escolar conjunta de crianças com ou sem deficiência e TGD.

De fato, atualmente vive-se um período em que a Educação Especial tem uma política que respalda as práticas pedagógicas inclusivas. Em contrapartida, temos uma escola com uma estrutura que não permite a efetivação das políticas inclusivas. Mantoan (2006) nos lembra que

Na verdade, resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluimos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida (p. 25).

Nessa perspectiva, a lei não tem representado força de mudança que a realidade necessita, assim, vale refletir sobre os desafios da implementação da legislação na realidade escolar, seja de ordem estrutural ou pedagógica, que dificultam o sucesso da inclusão escolar e interferem diretamente no atendimento realizado ao aluno com NEE.

De acordo com Beyer (2010),

As atuais políticas brasileiras de educação especial esbarram numa realidade muito difícil, diante da qual as formulações na forma de lei têm se mostrado até agora inócuas, isto é, não tem tido a força suficiente para gerar medidas estratégicas capazes de operacionalizá-las (BEYER, 2010, p. 60).

Se as políticas educacionais representam grande avanço no que diz respeito ao atendimento do aluno com necessidades especiais, pecam no que tange à criação de estratégias de implementação da política, o que faria de fato com que não se limitasse a uma política passiva, apenas de papel, sem transcender para a

realidade. Na verdade tal dificuldade de efetivação, expressa as marcas de uma sociedade marcada pela desigualdade social.

Na visão de Garcia (2006, p. 304) as políticas educacionais inclusivas são na verdade um mecanismo de categorização dos indivíduos a partir de suas aptidões, focalizando grupos que podem ocasionar “desequilíbrios sociais”. Percebemos que esta ideia, mesmo que atual, não está muito distante da perspectiva de integração social, a qual propunha medidas que desenvolvessem as defasagens dos sujeitos para prepará-los para o convívio social, com o intuito de prevenir oscilações sociais. A educação na perspectiva da “[...] “escola neoliberal brasileira” continua excluindo, selecionando oferecendo um ensino de qualidade duvidosa para alunos com necessidades educacionais especiais” (MALACRIDA; MOREIRA, 2009, p. 6606).

Analisando por este ângulo, está apregoado que as políticas objetivam a manutenção da sociedade de classes capitalista, ao prover condições de um ensino ineficiente, técnico, que não requer a capacidade do aluno em refletir questões sociais, mas sim um ensino que o prepare de acordo com habilidades para o mercado de trabalho. Assim, vale pensar em qual seria o papel da educação diante dessa realidade em que se faz um discurso de inclusão com base em desigualdade de classes.

Diante disso, corrobora-se com Lima e Facci (2012, p. 87) ao afirmar que "O professor tem que ter clareza sobre sua função e sobre a realidade em que se insere: o modo de produção capitalista, que prima pela exclusão dos homens do acesso aos bens materiais e culturais já produzidos historicamente". Nessa perspectiva, ressaltamos o Artigo 8 da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001:

Art. 8 As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o *significado prático e instrumental dos conteúdos básicos*, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, Art. 8, grifo nosso).

Compartilha-se da mesma indagação de Prieto (2006), a qual questiona o que significa considerar o sentido prático e instrumental dos conteúdos? Parece que aos

alunos com NEE fica aberta a possibilidade de trabalhar com os conteúdos os aspectos que permitem o desenvolvimento de habilidades, com uma intenção capciosa que tenciona preparar estes estudantes apenas para o mercado de trabalho. Vale lembrar que Vigotsky "[...] criticava o programa reduzido de conteúdos e métodos simplificados de ensino" (GARCIA, 1999, p. 44), porque circunscreve as possibilidades de desenvolvimento cognitivo do educando.

Nessa perspectiva, reitera-se a importância do empenho do docente, profissional especializado e do pedagogo para o planejamento conjunto das adaptações curriculares. No entanto,

[...]O que se quer alertar é o perigo de desconsiderar a importância do ensino e da aprendizagem formal de conteúdos específicos, em prol de uma educação esvaziada no slogan "aprender com a diferença". Aprender o quê com a diferença? Os conceitos científicos são imprescindíveis para instrumentalizar os estudantes na compreensão do meio; inclusive para serem mais críticos em relação às práticas e políticas a que estão submetidos (CENCI; DAMIANI, 2013, p. 722).

Afigura-se a relevância desses profissionais na organização do ensino. No âmbito da sala de aula, o professor dá vida ao currículo em sua prática pedagógica e "[...] ao transmitir o conteúdo curricular, levará o aluno a patamares superiores, porque provoca nele outra relação com os objetos da realidade" (LIMA; FACCI, 2012, p. 72). Nesse sentido, faz-se necessário que o docente, juntamente com a equipe pedagógica e o profissional especializado, tenham uma postura crítica diante do currículo ao considerar os conteúdos para a adaptação curricular, de modo que não sejam desconsiderados os conceitos científicos. Cenci e Damiani (2013) elucidam que

[...] se é a própria aprendizagem (principalmente dos conceitos científicos) que alavanca o desenvolvimento, é nela que se deve investir os esforços. É imperativo superar a defesa de uma escola inclusiva apenas porque nela se aprende a conviver com a diferença; a luta deve ser por uma escola inclusiva onde, de fato, se aprenda – se aprenda conteúdos (CENCI; DAMIANI, 2013, p. 723).

Defende-se, portanto, que não seja empobrecida a oferta e mediação dos conteúdos no ensino aos alunos que apresentam necessidades especiais, haja vista que estes possuem capacidade de apropriar-se dos conceitos científicos por vias diferentes dos discentes que não possuem deficiências ou TGD. À vista desse

contexto, o docente precisa ter consciência de seu papel enquanto mediador, por meio do qual contribui para a consciência dos educandos sobre a desigualdade de classes na estrutura social vigente, por meio da apropriação dos conteúdos escolares (LIMA; FACCI, 2012), construindo assim, um pensamento com mais qualidade e criticidade, sendo esta a função social da escola.

As discussões acerca da educação inclusiva nos mostram que o sucesso da inclusão não se restringe aos profissionais da escola, conforme Cury (2005) afirma que

Há problemas que perpassam a escola – estão nela mas não são dela, como: desigual distribuição da renda e a incapacidade do país de redistribuí-la de modo mais eqüitativo; pacto federativo carente de um modelo de cooperação recíproca em que a divisão dos impostos seja mais equilibrada; número exorbitante de municípios pequenos e pobres sem recursos próprios, dependentes de recursos de transferências legais; dívida do país com empréstimos externos e, por vezes, a má administração e aplicação dos recursos existentes (p. 29).

Para o autor, tais problemas são reflexos da desigualdade social que levam as políticas inclusivas à ruptura com o que prometem, "[...] tratar a todos igualmente" (CURY, 2005, p. 29). Tais questões expostas pelo autor leva-nos a pensar nas condições de trabalho do docente, que podem ser consideradas como fator relevante para a efetivação das adaptações curriculares, na medida em que existem salas com muitos alunos e, por vezes, o professor trabalha em mais de uma instituição, isto é, no período matutino e no período vespertino ele encontra-se em escolas diferentes, fato que pode dificultar o trabalho colaborativo no planejamento das adaptações curriculares.

Diante do exposto, faz-se necessário ponderar atitudes exequíveis de serem realizadas no interior da escola, dentro dessa realidade que afigura-se caótica. Trata-se aqui da importância da "[...] gestão democrática e participativa como um dos possíveis caminhos à construção da escola inclusiva" (TEZZANI, 2009, p. 10) que reflete na participação de todos os sujeitos da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse documento escolar torna-se importante na elucidação de concepções e propostas que oportunizam o espaço de discussão acerca da inclusão escolar. Destarte, considera-se necessário que os sujeitos que trabalham na escola envolvam-se com tal projeto, a fim de que

obtenham a consciência do espaço o qual estão inseridos, para que a partir de uma gestão participativa, lutem pelo interesse da instituição escolar com a educação de qualidade, com ações que visem a cobrança ao Estado para garantia do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que as políticas educacionais para a Educação Especial tiveram grande avanço. O direito à educação do aluno com NEE passou a ser visto para além do acesso e permanência no espaço escolar, considerando que a aprendizagem deste discente precisa de atenção pedagógica diferenciada. Ante o arsenal de políticas públicas que dispomos, tem-se uma sociedade que ainda exclui as pessoas com deficiência e TGD. Se "[...] os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina" (PRIETO, 2006, p. 37). Isto posto, incluir estes sujeitos no âmbito escolar torna-se uma luta que requer envolvimento de todos os sujeitos vinculados a escola.

Vale lembrar que o movimento pela inclusão da década de 1990 propunha incluir todas as minorias e não somente as pessoas com deficiência. Destarte, as adaptações curriculares deveriam ser pensadas não somente para os discentes com NEE, mas também para todo estudante que por algum motivo apresente necessidades educacionais em algum momento da vida, seja por questões físicas, emocionais ou sociais (UNESCO, 1994).

Corroborar-se com Mantoan (2006), quando trata das políticas para educação especial, afirmando que

A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta sugere, diante das desigualdades naturais e sociais (MANTOAN, 2006, p. 19).

Ao refletir que a escola não é uma unidade isolada da sociedade, tem-se como pano de fundo, uma estrutura que mantém a desigualdade social (CURY, 2005). Nesse contexto, as condições objetivas da instituição escolar deixam a desejar a implantação das políticas que primam a inclusão. Nesse sentido, conclui-se que "Precisamos de apoio e de parcerias para enfrentar essa tarefa de todos que é o ensino de qualidade" (MANTOAN, 2006, p. 25) diante de uma realidade excludente.

Para que sejam efetivadas o direito a uma educação com atenção pedagógica diferenciada aos educandos com necessidades especiais, propostas na política educacional, é imprescindível que primeiro seja garantida a igualdade de acesso, permanência e aprendizagem a todas as crianças e adolescentes. Para esse propósito, é fundamental que as equipes gestora e pedagógica da unidade escolar compreendam a importância de uma gestão democrática para a organização da escola, com vistas a propor momentos de decisões coletivas formas de cobrança ao Estado na efetivação de seu papel com a inclusão escolar.

Tencionou-se nesta pesquisa, evidenciar o trabalho colaborativo entre o docente da sala regular, o profissional especializado da SRM e o pedagogo como crucial para o planejamento das adaptações curriculares. Como resultado das experiências com o Pibid e da pesquisa realizada, percebe-se que não existe uma fórmula de tamanho único para se pensar as necessidades dos educandos. Cada caso de aluno com NEE precisa ser pensado a partir da deficiência ou TGD, porém, é necessário também investigar junto ao próprio discente para entender quais são as suas reais necessidades de aprendizagem.

Nesse sentido, o pedagogo, enquanto mediador da interação entre o docente e o profissional especializado, necessita fazer essa ponte entre as informações, de modo que contribua para as reflexões em torno das adaptações curriculares. Por fim, entende-se que o Estado, para além dos recursos materiais e físicos, precisa investir em cursos de formação continuada para os docentes e pedagogos, a fim de prepará-los para pensar o atendimento dos educandos com necessidades especiais no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro; RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. Currículo e adaptações curriculares: um olhar para as diversidades. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Aprendizagem e desenvolvimento**: intervenção pedagógica para pessoas com deficiência sensorial auditiva. Maringá: EDUEM, 2008, p. 51-71.

ARANHA, Maria Salete Fabio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. In: Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, no. 21, março, 2001, pp. 160-173.

BATILANI, Italo; GASPARIN, João Luiz. **Pedagogia histórico-crítica**: a função social da educação escolar. Seminário de Pesquisa do Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília: 1961.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Brasília: 1971.

_____. Senado Federal. **Emenda Constitucional nº 12 de 17 de outubro de 1978**. Brasília: 1978.

_____. Centro Nacional de Educação Especial/Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986**. Documenta. N. 310, p. 192-6, out. 1986.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 1988.

_____. Senado Federal. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília: 1989.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

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

_____. Ministério de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério de Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

_____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília: 2011.

_____. Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. In: Diretrizes Curriculares para Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2013, p. 145-201.

CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Florian. **Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais.** Revista Educação Especial | v. 26 | n. 47 | p. 713-726 | set./dez. 2013.

CORREIA, Luís de Miranda; RODRIGUES, Armindo. Adaptações Curriculares para alunos com Necessidades Educativas Especiais. In: CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.** Portugal: Porto Editora, 1999, p. 103-141.

CHAIKLIN, Seth. **A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino.** Traduzido por Juliana Campregher Pasqualini. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica.** Cadernos de Pesquisa, n. 124, p. 11-32, São Paulo: FCC, jan./abr. 2005.

FALEIROS, Vicente de Paula. As políticas sociais no capitalismo avançado: owelfarestate ou estado de bem-estar. In: _____. **O que é política social.** 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 19-27.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas.** Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2, 2011, p.132 –144.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva.** São Paulo: Brasiliense, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico.** Rev. Bras. Ed. Esp., set.-dez, v.12, n.3, Marília, 2006, p.299-316.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: contribuições vygotkianas.** Ponto de vista. v. 1, n. 1, jul/dez de 1999.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Revista Inclusão, nº1, 2005.

GUIMARÃES, Alexandre Sidnei. **Educação Especial: do "Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência" à educação dos portadores de Necessidades Educacionais Especiais.** S/D.

HEREDERO, Eladio Sebastian. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares.** Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 32, n. 2, 2010, p. 193-208,

KLEÍN, Lúgia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Armadilha da inclusão: contraposições entre deficiência, diferença e desigualdade social. In: BARROCO,

Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da (organizadoras). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012, p. 23-40.

KOEPSEL, E. C. N.; LOPES, N. F. M. Organização do trabalho pedagógico e as normas legais que orientam e estruturam o funcionamento das unidades escolares. In: CARBELLO, S. R. C.; LOPES, N. F. M. **Gestão do trabalho pedagógico**. Maringá: EDUEM, 2012.

LIMA, Eliane da Costa; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da (organizadoras). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012, p. 67-92.

MALACRIDA, Patrícia de Freitas; MOREIRA, Laura Ceretta. **Adaptações/adequações curriculares no processo de inclusão**: das políticas educacionais às práticas pedagógicas. IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: PUCPR, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006, p. 15-29.

MARINO FILHO, Armando. O método na psicologia do desenvolvimento e a formação de adolescentes e jovens. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (orgs). **A questão do método e a teoria Histórico-Cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 133-145.

MARQUEZINE, Maria Cristina; LOPES, Esther. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; JACOBSEN, Cristina Cerezuela (Organizadoras). Atendimento educacional especializado no contexto da educação básica. Maringá: Eduem, 2012, p. 41-47.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. Curitiba: Ibpex, 2. ed., 2008.

PARANÁ. **Instrução Nº 016/2011**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação, 2011.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006, p. 31-73.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva:** reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/.../unesp-nead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf> Acesso em: 22 abr. 2017.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. **Da integração à inclusão escolar:** cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, 63-83.

SANTOS, Kátia Silva. **A política nacional de educação especial e a 'perspectiva inclusiva':** novos 'referenciais' cognitivos e normativos. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da região sul. Caxias do Sul: 2012.

SAVIANI, Nereide. **Currículo:** um grande desafio para o professor. Revista de Educação. n. 16. São Paulo, 2003, p. 1-9.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM, 2004.

_____, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano:** Qual a unidade?. Comunicações, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, ano 13, n. 2, p. 150-158, 2006.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Fundamentos da Educação Especial.** In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; JACOBSEN, Cristina Cerezueta (Organizadoras). Atendimento educacional especializado no contexto da educação básica. Maringá: Eduem, 2012, p. 31-39.

SILVA, Vanessa Caroline da. **A escola e o professor frente ao currículo inclusivo.** Dissertação de mestrado. Curitiba, 2010.

STOLTZ, Tania. Vygotsky e a perspectiva Histórico-Cultural. In: _____. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008, p. 53-73.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva:** o que dizem os documentos oficiais? In: Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional. N. 06. 1º Semestre, 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. **Declaração De Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994.

URBANEK, Dinéia; ROSS, Paulo. **Educação inclusiva.** 2 ed. Curitiba: Editora Fael, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez, 2011.

_____. L. S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Trad. M. Resende. 42 ed. Lisboa: Ed. Antídoto, 1979, p. 111-156.

ZANELLA, A. V. **Zona de desenvolvimento proximal:** análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. Revista Temas em Psicologia, 1994, n. 2, p. 97-110.